

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk Społecznych

mgr Natalia Jeżewska

**ZROZUMIEĆ INNEGO – TWÓRCZA EDUKACJA INKLUZYJNA
I MIĘDZYKULTUROWA DZIECI PIĘCIO-SZEŚCIOLETNICH, OPARTA NA
PRZEKŁADZIE INTERSEMIOTYCZNYM TEKSTU LITERACKIEGO PRZEZ
TEATRALIZACJĘ I WYPOWIEDŹ PLASTYCZNĄ**

Rozprawa doktorska
przygotowana pod
naukowym kierunkiem
prof. dr hab. Katarzyny Krasoń

Katowice 2024

OŚWIADCZENIE AUTORA PRACY

1. Ja, niżej podpisany/a:

imię (imiona) i nazwisko

autor/ka pracy doktorskiej pt.

.....

.....

Oświadczam, że ww. praca doktorska:

- została przygotowana przeze mnie samodzielnie,

- nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2006 r. Nr 90, poz. 631, z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym,

- nie zawiera danych i informacji, które uzyskałem/łam w sposób niedozwolony, nie była podstawą nadania stopnia doktora nauk, dyplomu wyższej uczelni lub tytułu zawodowego ani mnie, ani innej osobie.

Oświadczam również, że treść pracy doktorskiej zapisanej na przekazanym przeze mnie jednocześnie nośniku elektronicznym jest identyczna z treścią zawartą w wydrukowanej wersji pracy.

Jestem świadomy/a odpowiedzialności karnej za złożenie fałszywego oświadczenia.

Miejscowość, data

Podpis autora pracy

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE.....	7
ROZDZIAŁ 1	
SZTUKA I KULTURA W EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA- DZIAŁANIA LITERATURĄ, TEATREM I PLASTYKĄ- W UJĘCIU LITERATURY PRZEDMIOTU	11
1.1 Odbiór tekstu literackiego przez dziecko w wieku przedszkolnym.....	18
1.2 Metafora i funkcje tekstu a potrzeby dziecka	24
1.3 Kontakt z dziełem literackim odpowiedzią na prezentowaną modalność dziecka .	33
1.4 Przekład intersemiotyczny – twórczą metodą interpretacji tekstu literackiego	39
1.5 Teatr i drama – problematyka, wpływ na rozwój dziecka, sposoby realizacji w odniesieniu do tekstu literackiego.....	49
1.6 Techniki plastyczne jako pole twórczej interpretacji tekstu literackiego	63
1.6.1 Stadia rozwoju twórczości plastycznej dziecka	66
1.6.2 Techniki plastyczne wykorzystywane na zajęciach w przedszkolu.....	69
ROZDZIAŁ 2	
ROZWIJANIE POTENCJAŁU TWÓRCZEGO DZIECKA POPRZEZ SWOBODNĄ EKSPRESJĘ.....	74
2.1 Ekspresja, kreatywność i twórczość –rozdzielenie terminologiczne.....	75
2.2 Postawa twórcza dziecka wyznacznikiem w poszukiwaniu nowych rozwiązań	82
2.3 Myślenie dywergencyjne dziecka – o wnioskowaniu na wielu płaszczyznach poznania	87
ROZDZIAŁ 3	
ZROZUMIEĆ INNEGO – O EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ W PRZEDSZKOLU	92
3.1 Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – baza teoretyczna i sposoby realizacji w przedszkolu.....	93
3.2 Edukacja inkluzyjna wyzwaniem edukacji i społeczeństwa	101
3.3 Inny i Obcy – czyli o osobach odmiennych kulturowo i z niepełnosprawnością w świetle edukacji międzykulturowej.....	106
3.4 Komponenty postaw wobec Innego	113
ROZDZIAŁ 4	
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	123
4.1 Przedmiot i cele badań	124
4.2 Problemy badawcze.....	125
4.3 Hipotezy badawcze	130

4.4 Zmienne i wskaźniki badawcze.....	134
4.5 Metody, techniki i narzędzia pomiaru.....	138
ROZDZIAŁ 5	
EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA I INKLUZYJNA OPARTA NA PRZEKŁADZIE INTERSEMIOTYCZNYM REALIZOWANA TEATRALNIE I PLASTYCZNIE - W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH.....	
5.1 Etapy badań	146
5.2 Osoby badane- deskrypcja grupy eksperymentalnej i dwóch kontrolnych	149
5.3 Oddziaływanie tekstem literackim w strategii intersemiotycznej- charakterystyka czynnika eksperymentalnego.....	150
1 Spotkanie: Odmienność kulturowa, rasa czarna, 22 uczestników (zajęcia teatralne i plastyczne)	153
2 spotkanie: Niepełnosprawność ruchowa, 18 uczestników (zajęcia plastyczne) ...	159
3 Spotkanie: Niepełnosprawność ruchowa (dziewczynka bez rąk), 20 uczestników (zajęcia plastyczne).....	164
4 Spotkanie: Nietypowy wygląd, 21 uczestników (zajęcia teatralne).....	167
5 Spotkanie: O niepełnosprawności wzrokowej, 12 uczestników (zajęcia teatralne)	171
6 Spotkanie: O przyjaźni i różnicach w wyglądzie, 20 uczestników (zajęcia teatralne).....	174
7 Spotkanie: Ubogie domy w Kamerunie, 20 uczestników (zajęcia plastyczne).....	177
8 Spotkanie: Romowie, 19 uczestników (zajęcia plastyczne)	181
9 Spotkanie: Kultura Chin, odmienność kulturowa, 22 uczestników (zajęcia plastyczne)	185
10 Spotkanie: Islam, o kulturze Muzułmanów, 17 uczestników (zajęcia teatralne)	189
11 Spotkanie: Życie z Chorobą AIDS, 17 uczestników (zajęcia teatralne).....	192
12 Spotkanie: Choroba nowotworowa, 22 uczestników (zajęcia plastyczne)	194
13 Spotkanie: Osoba na wózku inwalidzkim i z kłopotami z pamięcią, 18 uczestników (zajęcia plastyczne)	198
14 Spotkanie: O osobach starszych i okazywanym im szacunku, 22 uczestników (zajęcia teatralne)	202
15 Spotkanie: Status materialny, 16 uczestników (zajęcia plastyczne)	204
16 Spotkanie: O wyjątkowym tygrysku, 20 uczestników (zajęcia teatralne)	207
17 Spotkanie: O kompleksie jeża, 16 uczestników (zajęcia teatralne).....	210
18 Spotkanie: O niepełnosprawności ruchowej, 22 uczestników (zajęcia teatralne)	213
19 Spotkanie: Każda rodzina jest inna, 22 uczestników (zajęcia plastyczne)	216

5.4 Preferencje kulturowe dzieci pięć-sześćoletnich – analiza deklaracji zwerbalizowanych	221
5.4.1 Potrzeby w zakresie kultury wysokiej.....	221
5.4.2 Kultura codzienności	230
5.4.3 Praktyki religijne	237
5.5 Komponent poznawczy postawy wobec inności- pretest i posttest.....	239
5.5.1 Wiedza i deklarowane przekonania dzieci pięć-sześćoletnich na temat inności kulturowej i psychosomatycznej.....	240
5.5.2 Komponent deklarowanej postawy wobec osoby odrębnej kulturowo w preteście i postteście.....	249
5.5.3 Komponent postawy deklarowanej wobec osób z niepełnosprawnością w preteście i postteście.....	268
5.5.4 Deklarowane postawy wobec inności poza kanonem cielesności w preteście i postteście.....	279
5.6 Komponent emocjonalny i behawioralny postawy wobec Inności – pretest i posttest.....	288
5.6.1 Komponent emocjonalny – pretest i posttest	288
5.6.2 Komponent behawioralny – pretest i posttest.....	321
5.7 Ocena myślenia dywergencyjnego dzieci pięć-sześćoletnich – ujęcie w preteście i postteście	377
5.7.1 Obserwacja dzieci pięć-sześćoletnich w grupach podczas zabaw dowolnych w kierunku zachowań dywergencyjnych	384
5.7.2 Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zajęć kierowanych	390
5.7.3 Ocena myślenia dywergencyjnego – tworzenie narracji opartej na stymulatorach	400
5.8 Zachowania ruchowe dzieci pięć-sześćoletnich w ujęciu pretestu i posttestu ...	404
5.9 Analiza prac plastycznych dzieci pięć-sześćoletnich– pretest i posttest	450
PODSUMOWANIE.....	476
PODZIĘKOWANIA	486
BIBLIOGRAFIA	487
SPIS SCHEMATÓW, TABEL, WYKRESÓW.....	509
ANEKS.....	521
Kwestionariusz ankiety dla dzieci pięć-sześćoletnich w przedszkolu –preferencje kulturowe i komponent poznawczy	521
Arkusze obserwacji zachowań dzieci pięć-sześćoletnich w przedszkolu	529
Arkusze obserwacji dzieci podczas prowadzonych zajęć	532
Analiza ilustracji dziecięcych	533
Warsztaty zajęć –wdrożenie czynnika eksperymentalnego	534

Ilustracje grup badawczych w preteście i postteście poddane ocenie sędziów kompetentnych	578
Wyniki surowe, indywidualizujące grup kontrolnych	601

WPROWADZENIE

„Jedno z najważniejszych wyzwań, jakie stoją przed edukacją, dotyczy naszej zdolności uczenia się żyć wspólnie, rozwijając wiedzę o Innych, ich historii, tradycji, duchowości, uświadamiając naszą rosnącą współzależność w globalizującym się świecie, realizując wspólne projekty oraz ucząc się regulowania nieuniknionych konfliktów z poszanowaniem wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia i pokoju”¹.

Badania dotyczące problematyki edukacji międzykulturowej takich jak: kultura społeczności, pogranicza, kształtowanie się postaw wobec Inności lub próby ich zmiany oraz budowanie tożsamości wpisują się do analiz teoretycznych, dotyczących nauki o człowieku i są zakotwiczone w perspektywie socjologicznej, pedagogicznej, filozoficznej czy antropologicznej, a także jako empiryczny, obejmując indywidualny problem edukacji międzykulturowej bądź jego holistyczny wymiar². Wyniki badań koncentrujące się na zespołach problemów edukacji międzykulturowej pozwalają postrzegać ją przez pryzmat budowania relacji między ludźmi różnego pochodzenia i przyjmujących odmiennie wartości. Taki charakter badań pozwala odnaleźć sposoby życia z Innymi w zgodzie, szacunku, tolerancji, uwzględniając jego prawa do poszanowania godności, w myśl czego powstała niniejsza dysertacja.

Edukacja międzykulturowa, tak jak chce Przemysław Grzybowski opiera się na dialogu, przenikaniu się kultur, wzajemnej relacji, zrozumienia, poznania się, co efektem prowadzi do stworzenia warunków sprzyjających obustronnej akceptacji. Współpraca kultur musi uwzględniać różne dziedziny życia, przy jednoczesnym zachowaniu i poszanowaniu praw drugiego człowieka w jego odrębności kulturowej. Szanując odrębność kultury drugiego człowieka, nie należy narzucać swoich przekonań, nawet jeżeli są one dominujące w danym obrębie środowiska³.

Nauczyciele powinni pomagać dzieciom w komunikacji międzykulturowej, uczyć wrażliwości i otwartości względem innych odmienności kulturowych bądź niepełnosprawnych. Taka postawa sprzyja nawiązywaniu relacji, dialogowi oraz budowaniu więzi emocjonalnej, bazującej na poszukiwaniu wspólnych myśli i przekonań oraz zachwytem nad odmiennymi treściami. Postępowanie w powyższy sposób pozwala na wyrobienie postaw ku integracji

¹ Wiktor Rabczuk: Meandry edukacji międzykulturowej. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium, 2017, s.13.

² Tadeusz Lewowicki: Wielokulturowość i edukacja. „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3-4, s.6.

³ Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski: Inni, Obcy ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2018, s.43.

i tolerancji wielu pokoleń i zrozumienia kultur w celu tworzenia dziedzictwa kulturowego⁴.

Opracowane badania, przedstawione w dalszej części pracy doktorskiej autorki, pokazują, że inność nie jest gorsza, niezrozumiała i odległa, ale bliska, zrozumiała i zadziwiająca. Takie wnioski wynikają z praktyki pedagogicznej i przeprowadzonych badań autorki, której nadrzędnym celem była zmiana postaw dzieci pięcio- i sześciolletnich w przedszkolu wobec odmienności kulturowej, osób z niepełnosprawnościami oraz poza kanonem cielesności. Temat pracy doktorskiej i jej przebieg zależał przede wszystkim od zainteresowań autorki, która chciała rozszerzyć pole analizowania odmienności i wnieść do praktyki międzykulturowej nowe spojrzenie na pracę z dziećmi w przedszkolu, koncentrując się na wymiarze kulturalno-artystycznym.

W poszukiwaniu sposobów spojrzenia na odmienność przez wychowanków w przedszkolu autorka wykorzystwała działania oparte na przekazie międzykulturowym i inkluzyjnym tekstu literackiego w przełożeniu artystycznym: teatralnym i plastycznym. Wychowanie poprzez sztukę jest istotnym elementem, nie tylko w edukacji, ale przede wszystkim w życiu wychowanka, a intersemiotyczne właściwości literatury oraz badania nad psychiką dziecka pokazują, że jest to niezwykle przydatne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej⁵.

Połączenie zabawy z literaturą o charakterze twórczym w kształtowaniu postaw dzieci wobec odmienności stało się powodem do zaistnienia niniejszej pracy doktorskiej autorki, a także uświadomienie sobie, że postawa twórcza to dążenie do samorealizacji, samoedukacji⁶, co możemy odnieść zarówno do korzyści przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego w kształtowaniu postaw wychowanków, jak i do poszukiwań rozwiązań przez autorkę na drodze empiryczno-weryfikacyjnej.

Praca z tekstem literackim z dziećmi w przedszkolu współcześnie wymaga innego spojrzenia nauczycieli i wyboru metod, które w przeważającym stopniu wykorzystują słowo. Mądre czytanie dzieciom będzie opierało się na stworzeniu takiej sytuacji oddziaływania tekstem literackim, która pozwalała im na niezahamowaną, własną i subiektywną interpretację. Dzieło literackie łącząc się z innymi sztukami, staje się wychowaniem poprzez sztukę. Treść dzieła literackiego powinna być wyrażona przez dziecko w sposób spontaniczny, emocjonalny

⁴ Ibidem, s.44.

⁵ Alicja Ungeheuer- Gołąb: Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka. „Chowanna” 2011, nr 151-161, s.156.

⁶ Teresa Kołodziejaska: Proces autoedukacji i jej realizacja poprzez sztukę. [W:] Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna. Red. Dzierżymir Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1996, s.166.

i ekspresywny⁷.

Harmonizacja struktury psychicznej jest nadrzędnym celem pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym w kontakcie z dziełem literackim, a Herbert Read uważa, że „równowaga psychiczna, która stanowi podstawę zintegrowanego działania intelektu, jest możliwa w warunkach sprzyjających integracji podświadomych. Dzieje się to szczególnie w procesie działalności wyobraźni- w marzeniu na jawie, w trakcie spontanicznych aktywności fantazji, twórczej ekspresji za pośrednictwem barw, linii, dźwięków czy słów”⁸. Dążenie do owej harmonizacji struktury psychicznej było kolejnym celem nadrzędnym w projektowaniu badań i podjęciem tematu pracy doktorskiej, opartej na działaniu artystycznym, zarówno teatralizacyjnym jak i plastycznym tekstu literackiego. Takie podejście przyjęte przez badaczkę, odbiega od standardowego sposobu analizy tekstu literackiego, wykorzystującej wyłącznie słowo, ale skupia się również na naturalnej skłonności do tworzenia, wyobrażania i subiektywizacji myśli oraz interpretacji jego treści.

Interpretacja tekstu literackiego przez dzieci dotyczyła aktywności teatralizacyjnej i plastycznej, a podążając za słowami Wiesława Żardeckiego, który uznaje, że „teatr umożliwia rozwój duchowy jednostki, kształtowanie istotnej w życiu kultury osobistej, rozwijanie kreatywności, wyobraźni, wrażliwości. Teatr uczy również myślenia własnego, w tym umiejętności rozumienia postaw, zachowań i sytuacji innych osób, nabywania podstaw ocen moralnych, a przede wszystkim osobistej otwartości oraz zaangażowania”⁹, postanowiono je wkomponować w proces prowadzenia zajęć w strategii intersemiotycznej tekstu literackiego.

W edukacji dzieci przedszkolnych mamy do czynienia głównie z inscenizacją zaplanowaną według scenariusza, zabawami dramowymi. Brakuje wykorzystania w pracy z tekstem- metody dramy i jej twórczych technik takich jak inscenizacja, pantomima czy rzeźba, co również skłoniło autorkę do nowatorskiego podejścia do edukacji, nastawionej na ukształtowanie postawy twórczej dziecka.

Anna Bergielska uważa, że kształcenie sprawności porozumiewania się w wieku przedszkolnym odbywa się poprzez zajęcia z dramą w spontanicznej akcji wrażliwości. Należy pozwolić dziecku na swobodne wyrażenie siebie poprzez zachęcanie do współdziałania,

⁷ Alicja Ungeheuer- Gołąb: Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka, op. cit., s.156.

⁸ Herbert Read: Wychowanie przez sztukę. Tłum. Anna Trojanowska- Kaczmarska. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum, 1976, s.213.

⁹ Wiesław Żardecki: Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2012, s.48.

wypowiadania się, fantazjowania oraz generowania własnych, kreatywnych pomysłów¹⁰. Drama pozwala na indywidualne działanie uczestnika spośród zespołowego układu scenki dramowej, uruchamia myślenie, przełamuje lęki i nieśmiałość dzieci. Dzieci wchodząc w rolę w scenie dramowej wykonują to, co jest najbliższe ich naturalnej skłonności oraz dla ich rozwoju, czyli: odtwarzanie, naśladowanie, przetwarzanie, grę „na niby”, udawanie różnych bohaterów, co jednocześnie prowadzi do wyzwolenia emocji, przeżyć w procesie działań intelektualnych, komunikacyjnych i rozwijania umiejętności¹¹.

Oprócz działalności teatralnej, autorka wykorzystała do kształtowania postaw wobec odmienności przykład plastyczny tekstu literackiego, zważywszy na dynamiczny rozwój cyfryzacji i komputeryzacji oraz wysokie zainteresowanie nowymi technologiami-rodziców dzieci, co powoduje nadmierne czerpanie wzorców i kształtowanie się autorytetu osoby dorosłej w oczach dziecka. W dzisiejszych czasach rodzice kupują dzieciom zabawki, które nie wymagają samodzielnego konstruowania, składania, rozkładania, co efektem prowadzi do słabo rozwiniętej kompetencji manualnej, która ćwiczona jest w dużej mierze w placówkach oświatowych, a nie w czasie wolnym w domu rodzinnym¹².

Podobnie jak zajęcia teatralne tak, zajęcia plastyczne kształtują postawę twórczą dziecka, a w kontakcie z dziełem literackim i nie tylko rozwijamy u dzieci potencjał, zdolności manualne, prawidłowy chwyt dłoni i nacisk narzędzia pisarskiego na kartkę papieru, wywołamy wyobraźnię, fantazję, inspirujemy do działania. Charakterystyczne i naturalne dla dzieci w wieku przedszkolnym jest myślenie obrazowe, polegające na przetwarzaniu swoich myśli i przeżyć oraz doświadczeń dnia codziennego na kartkę papieru¹³, co również znajduje swoje odzwierciedlenie w planowanych badaniach autorki.

¹⁰ Anna Bargielska: Pedagogika dramy w pokonywaniu trudności komunikacyjnych uczniów. [W:] Trudności szkolne dziecka. Wybrane zagadnienia. Red. Genowefa Pańtak, Ewa Słodownik- Rycaj. „Zeszyty Naukowe” 2015, nr 1, s. 124.

¹¹ Ibidem, s.130.

¹² Martyna Szczotka, Katarzyna Szewczuk: Kompetencje plastyczne dzieci 4- i 5-letnich raport z badań. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2018, nr 13, s.165.

¹³ Ibidem, s.172.

ROZDZIAŁ 1

SZTUKA I KULTURA W EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA- DZIAŁANIA LITERATURĄ, TEATREM I PLASTYKĄ- W UJĘCIU LITERATURY PRZEDMIOTU

Sztuka pojawiła się w obszarach egzystencji ludzkiej u jej zarania¹⁴, w kulturze solutrejskiej, w momencie utrwalenia scen z życia pierwotnych za sprawą pierwszych malowanych historii pozostawionych na ścianach skalnych grot, i od tego czasu pozostaje z człowiekiem, wpływając na obszar duchowy jego egzystencji.

Już Arystoteles, mówiąc o poezji, malarstwie czy muzyce, przypisywał im funkcje generowania radości, stwarzania okazji do wytchnienia, ale też możliwości poszukiwania i doznawania swobodnego pouczenia, jakie następowało w procesie powstawania sztuki¹⁵. Podążając za myślą tego wybitnego myśliciela, możemy wskazać na potencjał wspierający, jaki zostaje niejako wpisany w istotę sztuki. Wielu teoretyków na przestrzeni wieków interesowało się jej specyfiką, potencjalnością i zakresem oddziaływania na człowieka, stała się ona zatem specyficznym i wciąż penetrowanym przedmiotem ich dociekań badawczych.

Pojęcie sztuki wydaje się być terminem prostym do zdefiniowania, co okazuje się złudne. Pogłębiony bowiem namysł nad jej istotą, stawia przed badaczem wiele wątpliwości, wszak to jednocześnie zbiór zjawisk artystycznych, zawierających się w danej epoce¹⁶, który jest unikalnym wizerunkiem społeczeństwa, stanowiącym rodzaj wysublimowanego zapisu przeżyć i sposobu myślenia człowieka¹⁷. Warto na nią jednocześnie spojrzeć z innej perspektywy, przez pryzmat uznania jej za najpełniejszą formę ekspresji człowieka¹⁸.

Sztuka jest jednym z najbardziej charakterystycznych atrybutów ludzkiej cywilizacji i ma swoje odzwierciedlenie w strukturze społeczeństwa i religii. Współczesna kultura ukazuje

¹⁴ Grzegorz Żuk: Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2016, s.89.

¹⁵ Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa-Domagala: Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej. Katowice: Oficyna Wydawnicza „Librus”, 2003, s.9.

¹⁶ Irena Wojnar: Sztuka i wychowanie. [W:] Człowiek w kulturze. Red. Irena Wojnar. Tom 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Most”, 1993, s.804-811.

¹⁷ Anna Trojanowska: Dziecko i plastyka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s.33.

¹⁸ Victor Lowenfeld, Lambert W. Brittain: Twórczość a rozwój umysłowy dziecka. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1977, s.15.

ekspresję wizualną, która jest powiązana z muzyką, ruchem i zwyczajem występującym na kanwie zainteresowań i wzorowania się na rzeczywistości¹⁹.

W szerokim zaś ujęciu analiz znaczeniowych sztuki odnajdziemy jeszcze optykę realizacyjną, kiedy to traktowana zostaje, jako „dziedzina świadomej działalności ludzkiej, w wyniku której powstają wytwory charakteryzujące się takimi cechami jak: nowość, oryginalność i generatywność wartości artystycznych, posiadających właściwości wywoływania stanów emocjonalnych o charakterze estetycznym”²⁰.

Powyższe próby klaryfikacji i doprecyzowania istoty sztuki, wskazują również na jej dychotomiczność, ponieważ osoba, która ją tworzy przyjmuje symultanicznie dwie role, jest jednocześnie jej kreatorem i odbiorcą. Przy czym ów odbiór winien być również aktywny oraz pełny, jak mówi idea dzieła otwartego, powinien stanowić punkt wyjścia do następnego aktu kreacyjnego²¹. Co więcej, kontakt ze sztuką pozwala na zaspokajanie ludzkich dążeń, gdyby szerzej rozważyć wynikające z nich potrzeby w kontekście obcowania ze sztuką należałoby wyróżnić wśród nich: potrzebę kreatywności, aktywności i kontaktu z pięknem. Są to tylko niektóre z nich, a szczegółową ich specyfikację odnajdziemy, eksplorując na przykład następujące kierunki poszukiwań:

- kontakt ze sztuką poprzez obcowanie z drugim człowiekiem, tzw. potrzeba bezpieczeństwa w tożsamości (afiliacji);
- chęć poznania myśli twórcy, uczestniczenia w jego życiu;
- odkrycie sensu dla samego siebie;
- ukazanie wizji świata z własnej perspektywy, interpretacji, poprzez ekspresję, przekształcanie, artykułowanie siebie²².

Ernest Gombrich uważa, że „nie ma czegoś takiego jak sztuka, a są jedynie artyści”²³. Artyści dawniej tworzyli swoje dzieła poprzez użycie kawałków kamienia i gliny, a dziś istnieją różnego rodzaju farby i możliwości wyboru podłoża plastycznego w oparciu, o które tworzone są na przykład tablice reklamowe. Nie ma nic złego w nazywaniu tych czynności- sztuką, o ile

¹⁹ Kanwaljit Kaur: Ancient Civilizations Influence on Art History. „Journal of Critical Reviews” 2021, vol.8, s.1130.

²⁰ Stanisław Popek: Słownik nazw, pojęć, czynności i przedmiotów. [W:] Plastyka w klasach początkowych, materiały metodyczne do wychowania plastycznego w szkole podstawowej. Red. Lucja Bobrowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975, s.85.

²¹ Umberto Eco: Lector in fabula. Tłum. Piotr Salwa. Warszawa: Wydawnictwo PIW, 1994, s.81.

²² Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa-Domagala: Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej, op. cit., s.10-11.

²³ Ernest Gombrich: O sztuce. Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 1997, s.15.

uświadomimy sobie, że owa sztuka może oznaczać różne rzeczy w różnych czasach i miejscach. Jednak sztuka przez wielkie S- jak chce autor- nie istnieje. Można powiedzieć artyście, że jego dzieło sztuki jest ładne, ale nie jest sztuką, albo zawstydzić człowieka podziwiającego obraz, sądząc, że to, co podziwia- wcale sztuką nie jest. Większość ludzi oglądających dzieła sztuki artystów pragnie znaleźć w nich coś dla siebie, ponieważ każdemu może podobać się coś innego, a wybór obrazu czy rzeźby jest uwarunkowany upodobaniami człowieka o rzeczywistości, co jest jego naturalną skłonnością²⁴.

Z jednej strony artysta, który tworzy dzieło sztuki, przekazuje nam poprzez akt estetyczny swoją wypowiedź i nastrój. Z drugiej zaś strony zainteresowania estetyczne człowieka, nie zawsze wpisują się w dyskurs dzieł sztuki. Ludziom podobają się dokonania artystyczne, które dziełem sztuki nie są jak np. wysokie góry, fale na morzu czy piękno lasu. Taka analiza kierunkuje nasze myślenie do zastanowienia się, czym właściwie jest dzieło sztuki?- skoro doznań i przeżyć estetycznych można nam dostarczyć również natura. Dzieło sztuki od piękna natury odróżnia element intencji twórców, ponieważ dzieło stworzone zostało przez artystę, który za jego pośrednictwem przekazał nam swoje wzruszenie, obraz świata, zamyślenie, radość, niepokój, rzeczywistość lub wyobraźnię kompozycji. Dzieło sztuki stworzone przez artystę nie pełni jedynie funkcji użytkowej, ale jest czymś zdecydowanie większym i głębszym. Analizując malarstwo, grafikę czy rzeźbę, dostrzegamy odtwarzanie przez artystę rzeczywistości zastanej lub wyimaginowanej, która jest jego wyobraźnią i interpretacją świata²⁵. Dzieło sztuki jest symbolem, czyli tworzy reprezentację naturalnego obrazu rzeczywistości: dźwięku, przedmiotu i koloru²⁶.

Odnosząc powyższe pojęcia do edukacji, uświadamiamy sobie, że to **sztuka i kultura** odgrywają tutaj znaczącą rolę, a ich szczególne znaczenie przypisuje się w perspektywie dążenia do harmonijnego rozwoju każdego człowieka. Takie rozumienie sztuki zostaje również przeniesione w obszary edukacji i wpisuje się w kanon sztuki dziecka, w której konstytutywną jej cechą stanowią wytwory artystyczne małego twórcy. Wszelkie wytwory artystyczne dziecka (bez względu na ich estetyczność) nazywamy przejawem sztuki, biorąc pod uwagę ich urok formalny w postaci wypowiedzi rysunkowej, malarskiej, muzycznej czy ruchowej oraz odbieganie od wzorów natury, a cechujących się nowością i oryginalnością. Poprzez sztukę kształtuje się osobowość dziecka, a co za tym idzie, staje się ono przygotowane do świadomego

²⁴ Ibidem, s.15.

²⁵ Jan Białostocki: Sztuka cenniejsza niż złoto. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2023, s.12-13.

²⁶ Constantinos Maritsas: Civilization and Art. „International Journal of Arts and Sciences” 2010, nr 3, s.99.

odbioru zjawisk występujących we współczesnej sztuce, doprowadzając jednocześnie do aktywnego uczestnictwa dziecka w życiu kulturalnym. Sztuka jest atrakcyjnym i ważnym czynnikiem edukacyjnym i prowadzi człowieka do rozumnego funkcjonowania we współczesnym świecie. Bez sztuki oraz prawidłowej edukacji małego dziecka, nie moglibyśmy określić własnej tożsamości kulturowej, której przejawy są materiały wykorzystywane przez sztukę²⁷. Poprzez sztukę wprowadzamy dzieci w świat wartości estetycznych oraz artystycznych. Uważliwamy dzieci na piękno sztuki, dajemy możliwość jej przeżywania i percypowania²⁸.

Sztuka jest powiązana z kulturą poprzez ich wspólne na siebie oddziaływanie w kierunku harmonizacji rozwoju młodego człowieka. Realizując zajęcia z wychowankami przedszkola wykorzystujemy sztukę artystyczną, a jej działania łączymy z dziedzictwem kulturowym, jakie stanowią literatura, obrazy, a na kanwie ich inspiracji powstają wytwory plastyczne, refleksje i scenki teatralne, zaś kultura jest związana z podstawowymi wartościami, normami oraz założeniami, które są wyznawane przez ludzi²⁹. Alfred Louise Kroeber definiuje **kulturę** jako „sposób myślenia, odczuwania i działania, który zwyczajowo zyskuje akceptację społeczeństwa”³⁰. Autor ujmuje **kulturę** w kontekście bardzo rozległym odwołując się do aspektu emocjonalnego, a także sprawczego w kontekście akceptacji ogółu – społeczeństwa. Podobne stanowisko kreujące wzór społeczeństwa, jako trzonu kultury, w którym punkt wyjścia stanowi zbiorowość jest definicja **Antoniny Kłoskowskiej**, według której to „zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji”³¹.

Kultura zatem opiera się nie tylko na akceptacji ludzkich zachowań przez ogół społeczeństwa, czy przekazywaniu sobie dorobku kulturowego bądź wartościowaniu, ale jest to: „rzeczywistość mentalna, leżąca w obszarze wiedzy, przekonań, poznawczych kodów, na

²⁷ Urszula Szuścik, Ewa Linkiewicz: Sztuka-edukacja-kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej. Wstęp. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014, s.7-8.

²⁸ Urszula Szuścik: Sztuka a wychowanie- przyczynki. „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2018, nr 5, s.108.

²⁹ Arne Gillert, Mohamed Haji-Kella, Maria de Jesus Cascão Guedes, Alexandra Raykova, Claudia Schachinger, Mark Taylor: Intercultural Learning T-kit. Strasbourg: Publisher Council of Europe and European Commission, 2000, s.18.

³⁰ Alfred Kroeber: Istota kultury. Tłum. Piotr Sztompka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s.201.

³¹ Antonina Kłoskowska: Kultura masowa. Krytyka i obrona. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1980, s.40.

podstawie, których czynny w niej uczestnik formułować może własne sądy czy imperatywy dla swojego postępowania”³².

W pojęciu kultury mieści się zarówno kreatywność, jak i podległość, czyli dwa aspekty życia człowieka. Takie stwierdzenie utwierdza nas w przekonaniu, że kultura jest najważniejszą przestrzenią w edukacji i powoduje zmianę w życiu człowieka, ponieważ kontakt z nią pozwala człowiekowi być sobą, a ona sama jest podstawowym czynnikiem, który kształtuje tożsamość ludzką³³. Kultura przyjmuje również **oblicze twórcze i społeczne** związane z rozumieniem zachowań, a także dotyczy interakcji ludzkich oraz ucieleśnień³⁴. Zygmunt Bauman proponuje rozumienie kultury, sytuując ją w trzech uniwersach pojęciowych: **hierarchicznym**, gdzie podstawą w kulturze jest jej dziedziczenie, stanowi cechę istoty ludzkiej, zawierającą wartościowanie, **różnicującym**, obejmującą tłumaczenie różnic między wspólnotami ludzkimi (czasowym, społecznym i środowiskowym) oraz **gatunkowym**³⁵.

Inne stanowisko, równie kluczowe w pojmowaniu kultury, jako intersubiektywnej kategorii bytu, która jest wyjątkowa i zostaje „wytwarzana, reprodukowana i rekonstruowana w świadomych aktach jej uczestników-nadbudowują owe akty istotę kultury, a więc jej sensy, jakości, normy i wartości”³⁶, podaje Roman Ingarden. Podobną definicję kultury proponuje Mary Douglas, która zauważa, że działalność poznawcza człowieka przede wszystkim opiera się na tworzeniu kultury, a także na dostosowywaniu jej do konkretnych sytuacji, to wówczas jej działania są podyktowane postawą negocjacji, zmuszając ludzi jednocześnie do „przełykania kultury”. Gdy dochodzi w relacjach międzyludzkich do transakcji, to środkami wymiany w tym przypadku są jednostki kultury³⁷.

Kulturę możemy pojmować też przez pryzmat aspektów życia człowieka, mianowicie:

- kultura intelektualna, charakteryzująca się poziomem życia umysłowego ludzi,
- kultura artystyczna, która przejawia się w artystycznym tworzeniu dzieł estetycznych, głębokim przeżywaniu i rozumieniu dzieł sztuki;

³² Jerzy Kmita: *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s.47.

³³ Anna Brzezińska: *Amatorski ruch artystyczny w małym mieście, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale kultury popularnej*. „Kultura i Edukacja” 2011, nr 2, s.114.

³⁴ Alfred Kroeber: *Istota kultury*. Op., cit., s.210.

³⁵ Zygmunt Bauman: *Kultura jako praxis*. Tłum. Jerzy Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s.96.

³⁶ Roman Ingarden: *O dziele architektury*. [W:] Roman Ingarden: *Studia z estetyki*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1958, s.120.

³⁷ Mary Douglas: *Profile kultury*. [W:] Marian Kempy, Ewa Nowicka: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Tłum. Ewa Klekot. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005 s.15.

- kultura moralna, polegająca na stosowaniu się do norm i zasad moralnych oraz rozumienie i szacunek do wartości uniwersalnych;
- kultura pracy, czyli stosowanie się do zasad panujących w środowisku pracowniczym, a także chęć samorealizacji³⁸.

Można rzec, że kultura toruje nam drogę, nadaje sens życiu i wyznacza sposób, w jaki należy funkcjonować w społeczeństwie. Irena Wojnar mówi, że „droga człowieka do kultury miałaby prowadzić nie tyle przez kontakt z tradycyjnymi wartościami, zwłaszcza kultury artystycznej, ile przez udział człowieka w nowoczesnych formach życia i działania kulturalnego, a także społecznego i zawodowego. Droga do kultury miałaby, więc przesuwając się w kształcenie przez tradycję ku uczestnictwu i przeżywaniu, obyczajom i sposobom życia”³⁹.

Odnosząc się dalej do zakresu empirycznego dysertacji doktorskiej, kluczowe będzie wskazanie na to, że edukacja realizowana poprzez sztukę i kulturę powinna łączyć dialog, wspólnotę, dobre jutro, pamięć historyczną oraz wydobywanie z niej cennych wartości⁴⁰. Do takich rozważań, opierających się na dialogu kultur dołącza się Tadeusz Pilch, który uważa, że „kultura pokoju, tolerancji, sprawiedliwości i równości prowadzi do etyki współistnienia, etyki współdziałania, etyki więzi międzyludzkich. Pokój, tolerancja, sprawiedliwość i równość to wyeliminowanie ze świata uczuć i zachowań człowieka- nienawiści, fanatyzmu, nietolerancji, niesprawiedliwości, agresji, egoizmu”⁴¹. Powyższe ustalenia wpisują się w myśl wielokulturowego istnienia opartego na świadomości kulturowej, szacunku, tolerancji, zrozumienia oraz różnorodności tożsamościowej⁴². Poszukiwanie rozwiązań mających na celu poszanowanie godności drugiego człowieka na drodze współdziałania kultur jest obcowanie ze sztuką w wymiarze artystycznym: śpiewem, tańcem, opowiadaniem, dramatem, teatrem i plastyką. Teresa Wilk uważa, że w oswojeniu z innością i uczeniu się odmienności, nie bez znaczenia jest sztuka teatralna. Poprzez sztukę kształtujemy wrażliwość, otwartość,

³⁸ Adam Horbowski: Kultura wartością edukacji. „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1-2, s.68-69.

³⁹ Irena Wojnar: Trwała obecność pedagogiki kultury. [W:] Irena Wojnar, Humanistyczne intencje edukacji. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, 2000, s. 58-59.

⁴⁰ Teresa Wilk: Kultura i sztuka jako narzędzie/ przestrzeń edukacji w obszarze zróżnicowania kulturowego. [W:] Edukacja, kultura, sztuka- spójność a integracja. Red. Agata Rzymelka- Frąckiewicz, Teresa Wilk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016, s.120.

⁴¹ Tadeusz Pilch: Refleksje wokół „modernizacji” edukacji. [W:] Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Red. Ewa Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s.263.

⁴² Teresa Wilk: Kultura i sztuka jako narzędzie/ przestrzeń edukacji w obszarze zróżnicowania kulturowego, op. cit., s.121.

a co najważniejsze postawę człowieka nastawioną na dbałość o szczegóły, estetykę pracy oraz jej przesłanie⁴³.

Takie ujęcie zakresu pojęć: sztuki i kultury stało się podstawą dla moich eksploracji, gdyż działania artystyczne oparte na przekładzie intersemiotycznym tekstu literackiego o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej pozwoliły na obcowanie dzieci ze sztuką i kulturą. Dlatego też najbardziej wartościowym sposobem obcowania ze sztuką i kulturą małego dziecka jest słuchanie tekstów kultury i dokonywanie ich interpretacji poprzez działania artystyczne, co przyczyni się do stymulowania całościowego rozwoju dziecka, o czym szerzej powiem w kolejnych podrozdziałach.

⁴³ Ibidem, s.131.

1.1 Odbiór tekstu literackiego przez dziecko w wieku przedszkolnym

Literatura powinna być nieodłącznym elementem życia i edukacji dziecka od najmłodszych lat. Dziecko w wieku przedszkolnym zapoznaje się ze zjawiskami, pojęciami z zakresu kultury literackiej oraz wychowania literackiego. Mimo iż etap przedszkolny nie posiada statusu nauki, jaki nadaje placówkom szkolnym- system oświaty, to jest on pierwszym etapem wkraczania w świat literatury małego dziecka. Zakres tych oddziaływań powinien być prowadzony na wielu płaszczyznach i obejmować szereg działań kultury literackiej, realizowanej w wychowaniu estetycznym⁴⁴.

Literatura wpływa na rozwój intelektualny, emocjonalny oraz społeczny dziecka i jak zauważa Herbert Read, pozwala na harmonizowanie emocji, rozwijanie wyobraźni, a także na kreowanie własnego potencjału dziecka⁴⁵.

W dzieciństwie kluczową rolę odgrywa wyobraźnia oraz jej rozwój. Wyobraźnia uruchamia się podczas zabaw dowolnych oraz w codziennych sytuacjach w życiu małego dziecka. Zabawa z literaturą jest narzędziem do kształtowania wyobraźni dziecka oraz rozwijania subtelnego, wewnętrznego świata dziecka, który jest wytworem jego wymyślonych myśli⁴⁶.

Wraz z przekroczeniem progu przedszkolnego przez dziecko zmienia się jego postrzeganie czytania książek, czego doświadcza jedynie przez pośrednictwo osoby dorosłej, co warunkuje umiejętność odbioru tekstu literackiego. Dziecko staje się jego uczestnikiem w zbiorowym procesie odbioru tekstu literackiego i potrzebuje czasu, aby nabyć umiejętności słuchania i skupiania się na przekazywanych treściach percypowanego tekstu. Nowa sytuacja odbioru tekstu w przedszkolu sprawia, że dziecko stara się wrócić do pozytywnych uczuć związanych ze środowiskiem rodzinnym, kiedy uczestnikami w procesie odbioru tekstu byli: ono same i osoba dorosła (mama, tata, dziadkowie lub inni członkowie rodziny)⁴⁷. To właśnie rodzina i nauczyciele powinni wprowadzić dziecko w intrygujący świat literatury i uczynić wszystko, by wychować miłośników czytania⁴⁸.

⁴⁴ Alicja Ungeheuer- Gołąb: Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2012 s.110-111.

⁴⁵ Herbert Read: Wychowanie przez sztukę, op. cit., s.122.

⁴⁶ Alicja Ungeheuer-Gołąb: Lektura literatury dziecięcej jako sposób na egzystencjalne niepokoje. [W:] Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce. Red. Zofia Frączek, Beata Szluz. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006, s.220.

⁴⁷ Alicja Ungeheuer- Gołąb: Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka, op. cit., s.112.

⁴⁸ Justyna Truskolaska: Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice. Tychy: Wydawnictwo Maternus Media, 2007, s.5.

Recepcja tekstu literackiego powinna być kompatybilna z jego interpretacją, a mianowicie- jak mówi Jacek Wojciechowski- być przełożeniem treści utworu literackiego na język odbiorcy⁴⁹. Istnieje kilka poziomów recepcji tekstu literackiego, jak wskazuje Andrzej Zieliński, czyli: powierzchowne, dosłowne rozumienie tekstu lub dostrzeganie związków między treścią utworu a osobistym doświadczeniem życiowym, tworząc przy tym konkluzje i uogólnienia, a także poziom istotny z punktu widzenia pedagogiki, czyli: dokonywanie refleksji i wartościowania tekstu literackiego w samodzielnej aktywności i interpretacji odbioru dzieła⁵⁰.

Warto w tym miejscu powiedzieć, że odbiór tekstu literackiego i jego oddziaływanie na odbiorcę nie są bezpośrednie. Występuje tutaj wyjątkowy rodzaj komunikacji. Wszystkie wartości przekazywane przez dzieło literackie nie są dane odbiorcy dosłownie, ale są zaszyfrowane. Podobnie dzieje się w przypadku samego odbiorcy tekstu literackiego, który nie reaguje na treść utworu- dosłownie. Odbiorca odkrywając tekst literacki, uruchamia predyspozycje w postaci pewnych warunków, które są zawarte w dziele. Często mają one charakter cielesny i są związane z dogłębnym, często jeszcze nieuświadomionym sensem, odrębnym dla każdego odbiorcy⁵¹.

Tekst literacki to nie tylko wytwór świadomości autora, ale swoisty dialog pomiędzy autorem tekstu a odbiorcą dzieła tworzący relację intersubiektywności, w którym kluczową wartością staje się zjawisko zadziwienia⁵². Zjawisko to cechuje się swoistym zaskoczeniem, będącym skutkiem nagłego odkrycia pewnego stanu rzeczy i jest następstwem wysiłku intelektualnego, a także przeżycia i wyzwolenia emocji, co w efekcie składa się na rozwikłanie zakodowanej w utworze informacji⁵³. Natomiast dialog ten pomiędzy twórcą a czytelnikiem pozwala ustanowić miejsce czytelnika będącego interpretatorem w procesie odbioru tekstu literackiego, ponieważ to czytelnik w tym procesie tworzy tekst na nowo, znajduje w nim element dla siebie, pojmując go z własnej perspektywy i postrzegając jego wartość przez pryzmat własnego doświadczenia. Wszystko, co zostało przez odbiorcę poznane, odebrane, a następnie

⁴⁹ Jacek Wojciechowski: *Czytelnictwo*. Wyd. 6 poprawione. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s.95.

⁵⁰ Andrzej Zieliński: *Problematyka kompetencji czytelniczych- perspektywa typologii publiczności czytającej*. [W:] *Książka i biblioteka w społeczeństwie. Międzynarodowe seminarium*. Warszawa: Wydawnictwo Biblioteka Narodowa, Instytut Książki i Czytelnictwa, 1980, s.130-132.

⁵¹ Alicja Ungeheuer-Gołąb: „Śpiew i skowyt”. *Autorefleksja o odbiorze i tworzeniu liryki*. [W:] *Ekspresja Ruchu. Ciało. Kreacja*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016, s.30.

⁵² Ewa Borkowska: *Interpretacja literatury a przypominanie*. [W:] *Literatura w kształceniu i wychowaniu. Z teorii i praktyki*. Red. Teresa Pyzik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s.22.

⁵³ Katarzyna Krasoń: *Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka*. [W:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. Joanna Papuzińska, Grzegorz Leszczyński. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, 2002, s.249.

przetworzone tworzy nowy fundament wiedzy w jego umyśle, a co za tym idzie, staje się nową wygenerowaną przez niego drogą, a wymiar estetyczny tekstu pozwala odbiorcy na wgląd do własnego wnętrza⁵⁴.

Interpretator tekstu literackiego czyni tekst swoim własnym, tzn. uczestniczy w procesie subiektywizacji dzieła⁵⁵. A zatem podczas odbioru tekstu literackiego zachodzą dwa istotne procesy, jak mówi Paul Ricoeur tj. rozumienie i wyjaśnianie⁵⁶.

Rozumienie tekstu literackiego jest często błędnie utożsamiane z dokładnym odszyfrowaniem znaczeń, jakie miał na myśli autor dzieła. Fundamentem rozumienia jest empatia, a jego istotą jest „zbudowanie reprezentacji tekstu w umyśle odbiorcy”⁵⁷. Wyjaśnianie natomiast jest „odkryciem istniejących w tekście znaczeń”⁵⁸.

Uczestnicząc w nadawaniu i odbiorze tekstu literackiego nauczyciel w przedszkolu, stosuje szereg ciekawych metod pracy z utworem, a także wiąże je z działaniami teatralnymi, mianowicie są to jak podaje Maria Kwiatowska⁵⁹: słuchanie różnych tekstów, obcowanie z książką, recytowanie wierszy oraz różne zabawy w teatr: np. inscenizacja (czyli forma pracy, która rozwija kompetencje emocjonalne, praktyczne i intelektualne i opiera się na kilku etapach: zapoznanie się z tekstem, ustalenie odpowiedniej techniki jej prezentowania, wykonanie dekoracji, przygotowania rekwizytów i kostiumów, skonstruowania i przećwiczenia części artystycznej wraz z podkładem muzycznym i finalnie wystawienia inscenizacji⁶⁰), improwizacja (jako technika dramy polega na przedstawieniu treści utworu bez przydzielania ról i bez zastanowienia⁶¹), wchodzenie w rolę- drama (pojmowana jako sztuka teatralna, dramat i teatr⁶², koncentrująca się na emocjonalnym przeżyciu aktora) i twórczość słowną. Wszelka działalność teatralna w pracy z tekstem literackim powinna przybrać formę zabawy.

Utwór literacki występujący kompatybilnie z działaniem o charakterze twórczym np. teatralnym lub plastycznym staje się kreatorem przeżyć dziecka, co prowadzi do uzyskania efektu artystycznego i technicznego. Treść i środki artystyczne dzieła są uaktywnianie poprzez

⁵⁴ Andrzej Wojciechowski: Piękno osoby niepełnosprawnej. [W:] Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych. Red. Irena Jajte-Lewkowicz. Łódź: Wydawnictwo Poleski Ośrodek Sztuki, 1999, s.13.

⁵⁵ Katarzyna Krasoń: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki, op. cit., s.26.

⁵⁶ Paul Ricoeur: Język, tekst, interpretacja. Wybór pism. Tłum. Piotr Graff, Katarzyna Rosner. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989, s.178-179.

⁵⁷ Walter Kintsch: Teun van Dijk: Strategies of discourse comprehension. Academic Press. [W:] Language. New York: Linguistic Society of America, 1983, s.664.

⁵⁸ Paul Ricoeur: Język, tekst, interpretacja, op. cit., s.178-179.

⁵⁹ Maria Kwiatowska: Podstawy pedagogiki przedszkolnej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s.293-309.

⁶⁰ Elwira Drzał, Iwona Skibińska- Czechowicz: Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2000, s.3.

⁶¹ Katarzyna Krasoń: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki, op. cit., s.74.

⁶² Krystyna Pankowska: Edukacja przez dramę. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s.28.

różnorodne aktywności: malowanie, rysowanie, ruch, pantomimę, taniec, śpiew oraz scenki dramatyczne. Ponadto tekst literacki staje się doskonałym materiałem do wykorzystania w scenariuszu ćwiczeń ortofonicznych oraz rozwijania kompetencji językowych, tj. nauki mówienia, czytania, pisania, a także wzbogacania słownika małego dziecka. Dzieci w przedszkolu, w kontakcie z dziełem literackim chętnie zadają pytania, odpowiadają na te zadane przez nauczyciela, opowiadają, interesują się ilustracjami w książkach, czasem dziwią się metaforze, a często proste przykłady metafory próbują subiektywnie wyjaśniać⁶³.

W kontakcie z dziełem literackim możemy wykorzystywać metody werbalne (recytowanie, powtarzanie, opowiadanie) i pozawerbalne (ekspresyjne zachowania, potrzeba ruchu)⁶⁴.

Twórcze działanie w odbiorze dzieła literackiego prezentuje Katarzyna Krasoń, która jest autorką metody kinetycznego opracowania liryki, która opiera się na kinetyczno-cieleśnej ekspresji małego dziecka, a swoją aktywność z dziełem wzbogaca umiejętnie dobraną muzyką, która nadaje mu charakter, przenosząc wartości literackie na język teatralny i wykorzystujący ruch. Ruchowo-przestrzenna zabawa w kontakcie z tekstem uruchamia myślenie dywergencyjne dziecka, wyobraźnię oraz pozwala na fantazjowanie. Dziecko przedstawiając cieleśnie bohaterów i treść utworu, kieruje się własnymi wyobrażeniami, co pozwala na zestawienie świata przedstawionego utworu z posiadaną wiedzą o rzeczywistości. Poprzez działanie ruchowe w kontakcie z dziełem, dziecko oddaje nastrój utworu, tworząc prezentację ruchową, która zawiera indywidualne rozwiązania ruchowe⁶⁵.

Alicja Ungeheuer-Gołąb natomiast prezentuje metodę ekspresywnego wykonania utworu literackiego, gdzie system znaków zawartych w utworze jest przełożony na odmienny system znaków, mianowicie: plastyczny, ruchowy, dramatyczny lub rytmiczny⁶⁶. Każda metoda – jak wskazuje Bożena Chrzastowska – jest dobra, jeżeli nauczyciel stosując ją, potrafi otworzyć dziecko na kontakt z dziełem literackim, skłonić je do wysiłku intelektualnego, wyzwolić emocje i przeżycia związane z dziełem, przekazywać wartości i tworząc odbiorcę – wrażliwym i twórczym człowiekiem⁶⁷. Nauczyciel, jako pośrednik między tekstem a dzieckiem powinien wykorzystywać w pracy z dziełem metody twórcze, wówczas mały odbiorca odkryje to „coś”,

⁶³ Alicja Ungeheuer-Gołąb: *Integracja sztuk. Liryka w edukacji dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2021, s.36.

⁶⁴ Alicja Ungeheuer-Gołąb: *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, op. cit., s.114-115.

⁶⁵ Katarzyna Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, op. cit., s.88.

⁶⁶ Alicja Ungeheuer-Gołąb: *Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej*, op. cit., s.156.

⁶⁷ Bożena Chrzastowska: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s.218.

co wcześniej było dla niego nieuchwytnie⁶⁸.

Obcując z dziełem literackim, warto wykorzystać do jego prezentacji różnorodne rekwizyty np. pacynki, kukielki, elementy scenograficzne, przedmioty codziennego użytku, instrumenty muzyczne.

Dziecięca percepcja dzieła literackiego wiąże się z wystąpieniem kilku różnych postaw aktywnych, mianowicie z:

- aktywnością intencjonalną: inspirowaną przez autorów, np. ciekawa przemowa, która zachęca do kontaktu z dziełem literackim. Na tej podstawie percypowana jest działalność o charakterze instrumentalnym;
- aktywnością naśladowczą (odtwórczą): polegającą na naśladowaniu bohaterów występujących w literaturze, sytuacji, a także przeniesienie swoich doświadczeń na własne otoczenie;
- aktywnością dynamiczną: czyli przedstawienie treści tekstu literackiego według pomysłu dziecka zabarwione przeżyciem emocjonalnym;
- aktywnością kompatybilną: która powstaje przez połączenie dwóch bodźców: kontaktu z dziełem literackim oraz np. muzyki, plastyki, filmu itp.;
- aktywnością twórczą, która jest związana z twórczą ekspresją dziecka oraz przejawem jego kreatywności⁶⁹.

Dziecko w przedszkolu może także swobodnie uczestniczyć w kontakcie z literaturą poprzez zagospodarowane w nim miejsce, tzw. kącik czytelniczy. Dzięki takiej aktywności dziecko rozbudza swoją ciekawość czytelniczą i wkracza w świat samodzielnego kontaktu z książką.

Priorytetem w zapoznawaniu dziecka z dziełem literackim jest żywe słowo osoby dorosłej, która stosuje odpowiednie tempo czytania, pauzy i akcenty, siłę głosu, a jednocześnie wpływa na wyobraźnię dziecka. W edukacji przedszkolnej bardzo często mamy do czynienia z opowiadaniem, jednakże działania z nim związane nie powinny polegać na streszczeniu utworu przez odbiorcę tekstu, ale powinny zachęcać do zadawania pytań i kreowania wizji dziecka na temat utworu, uruchamiając wyobraźnię. Poza opowiadaniem, częstym przykładem tekstów literackich na etapie przedszkola są wiersze, których dzieci słuchają w formie recytacji. Dzieci w wieku przedszkolnym chętnie słuchają długich opowiadań, które podzielone są na

⁶⁸ Maria Kielar-Turska, Maria Przetacznik-Gierowska: Dziecko w kontakcie z literaturą. Przegląd problemów badawczych. [W:] Dziecko jako odbiorca literatury. Red. Maria Kielar-Turska, Maria Przetacznik-Gierowska. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s 11.

⁶⁹ Zofia Adamczykowa: Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2001, s.54-55.

rozdziały, a co za tym idzie, czekają na kontynuację opowieści, zachowując przy tym stały ciąg i krótkie odstępy, wówczas potrafią zapamiętać, na czym skończył się poprzedni fragment. Sięgając po tekst literacki, należy zawsze brać pod uwagę możliwości rozwojowe dziecka, pamięć i koncentrację, skupienie uwagi, intensywność przeżyć oraz zmęczenie odbiorcy.

Nauczyciel w przedszkolu, jako inicjator kontaktów dziecka z utworem powinien wybierać spośród wachlarza rozmaitych repertuarów literackich te, które są zróżnicowane pod względem nastroju, treści, środków artystycznego przekazu oraz uczulać dziecko na melodię, obrazowość i rytm poetyckiego języka⁷⁰. Przede wszystkim kontakt małego dziecka z literaturą powinien pozwolić mu na własne i swobodne przeżycia oraz jego subiektywną myśl i wyrażenie tego, co czuje⁷¹. Jak wyjaśnia Józefa Bałachowicz- odpowiedni dobór tekstu literackiego oraz sposób jego interpretacji pozwala na osiągnięcie zamierzonych efektów w zakresie rozumienia tekstu oraz zdobywania nowej wiedzy, co wpływa na zakres przeżyć odbiorcy⁷². Kontakt dziecka z dziełem literackim uruchamia wszystkie drogi uczenia się: przeżywanie, odkrywanie, działanie i przyswajanie, choć pierwsza droga z nich, czyli przeżywanie jest dla odbiorcy kluczowa⁷³. Ponadto kontakt dziecka z dziełem literackim, pozwala na możliwość uczestniczenia w działaniach, które pozwalają na realizację określonych zadań:

- wzbogacenie słownictwa;
- doskonalenie mowy w komunikacji z otoczeniem i jej poprawności pod względem artykulacyjnym i gramatycznym;
- rozbudzanie i rozwijanie wrażliwości na środki literackie;
- kształtowanie aktywnej postawy obcowania z kulturą literacką⁷⁴.

Reasumując, percypowany i analizowany tekst oddziałuje na sferę emocjonalną i intelektualną odbiorcy tekstu literackiego i daje mu możliwość wzmocnienia znaczeń, a także generowania własnej wizji świata oraz miejsca w nim na własną egzystencję, co prowadzi do rozwoju sfery społeczno-moralnej człowieka⁷⁵.

⁷⁰ Alicja Ungeheuer-Gołąb: Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka, op. cit., s.114-115.

⁷¹ Hanna Ratyńska: Literatura dziecięca w pracy przedszkola. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991, s.32.

⁷² Józefa Bałachowicz: Praca z tekstem. [W:] Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3. Red. Marian Lelonek, Tadeusz Wróbel. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s.226.

⁷³ Eugeniusz Piotrowski: Operatywność wiedzy uczniów. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1988, s.15.

⁷⁴ Alicja Ungeheuer-Gołąb: Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka, op. cit., s.23.

⁷⁵ Katarzyna Krasoń: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki, op. cit., s.23.

1.2 Metafora i funkcje tekstu a potrzeby dziecka

Metafora stanowi przedmiot analizy w wielu współczesnych koncepcjach filozoficznych i jest określana jako „figura językowa” mająca za zadanie uporządkować myślenie. Dzięki niej uzyskujemy dostęp do prawdy na temat rzeczywistości⁷⁶. Zwyczajne rozumienie metafory określa ją jako:

- ozdobę wypowiedzi literackiej, która ubarwia jej styl;
- przenośnię, np. przedstawienie znaczenia z wyrazu na wyraz, gatunku na inny gatunek, bądź gatunku na rodzaj, generowane przez zasadę analogii;
- porównanie w wersji skróconej występujące wówczas, gdy przenośnia odnosi się do dwóch pojęć, osób i działa na zasadzie analogii⁷⁷.

Zestawiając ze sobą dwa różne pojęcia, odległe od siebie, powodujemy wzajemne ich przenikanie, tworząc znaczenie stanowiące ich cechę wspólną. Jeden opisywany obiekt może nabrać innego sensu, kolorytu i znaczenia, jeśli będziemy go postrzegać przez pryzmat innego obiektu. W tym rozumieniu metafora pozwala na dokonanie projekcji właściwości danego przedmiotu na inny przedmiot, co w efekcie prowadzi do zmiany, a znaczenie tego przedmiotu jest przesunięte i wzbogacone o nowy sens⁷⁸.

Analizując dalej metaforę pod kątem możliwości wyodrębnienia nowego sensu, wymaga zastanowienia się nad dwoma kluczowymi kwestiami. Pierwsza kwestia koncentruje się na funkcjonowaniu metafory w wypowiedzi, czyli aktu kontaktów międzyludzkich dokonującego się poprzez ułożenie zdania, ciągu zdań bądź tekstu. Druga kwestia natomiast mówi, że sens przenośny nie jest gotowy i dany odgórnie, lecz wytwarzany w komunikacji i stanowiący rezultat porozumiewania się pomiędzy nadawcą i odbiorcą⁷⁹.

Metafora stanowi jednak nie tylko obszar językowy, ale jednocześnie zagadnienie pewnego sposobu percepcji otaczającego nas świata. Metafora jest również wszechobecna w codziennym życiu jak i myśleniu oraz działaniu człowieka. Procesy rozumienia i wnioskowania oparte na wysiłku intelektualnym, w przewadze przypadków opierają się na podstawach metaforycznych, a także związanym z nią systemem pojęć. To wszystko, czym żyjemy, nasze przeżycia, analizy, sposób myślenia i postępowanie jest powiązane z istnieniem

⁷⁶ Maria Gołębiwska: Koncepcje metafory i metaforyzacji a pojęcie- komentarz do stanu badań. [W:] Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych. Białystok: Wydawnictwo „Idea”, 2017, s.27.

⁷⁷ Wiesława Limont: Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego. „Nowa Poliszczyna”, nr 3, 1997, s.43.

⁷⁸ Teresa Dobrzyńska: Metafora. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1984, s.65.

⁷⁹ Teresa Dobrzyńska: Od słowa do sensu. Studia o metaforze. Red. Marzena Chrobak. Liszki: Wydawnictwo Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2012, s.22.

metafory. Stąd wniosek, że metafory językowe istnieją pod warunkiem, że mieszczą się w systemie pojęć ludzkich. Wielu badaczy współcześnie uważa, że metafora stymuluje myślenie twórcze jednostki. Metafora przekazuje inną informację, niż kwestia wypowiedziana, ze względu na fakt, że podmiot nadaje jej innego sensu, co wskazuje na realizację aktu kreacji. W kontaktach międzyludzkich, metaforyczne mówienie wiąże się z wysiłkiem intelektualnym⁸⁰.

Metafora odgrywa kluczową rolę w odkrywaniu sensu ukrytego w tekście literackim, który spełnia wiele ważnych **funkcji**, a niniejsza rozprawa, która koncentruje się na różnorodności działań w kontakcie z literaturą, ma wnieść nowe spojrzenie nauczycieli, którzy chcą uwrażliwiać dzieci na piękno poezji. Funkcje literatury przedstawione poniżej w mojej opinii są podejściem instrumentalnym, ale przytaczam je w celu porównawczym, by ukazać aktualne spojrzenie na pracę z tekstem literackim nastawioną na odkrywanie i swobodną interpretację. Podstawowe cztery funkcje w podejściu instrumentalnym to:

Funkcja poznawcza, która pozwala na zdobycie informacji z różnych dziedzin, wzbogacenie wiedzy wychowanków z zakresu życia przyrodniczego, a także społecznego. Pomimo, że tekst literacki charakteryzuje się indywidualnością oraz subiektywizmem, to wiedza w nim zawarta musi się odnosić do obiektywnej rzeczywistości, wówczas nie uznaje się relacji odkrywania tekstu i współtworzenia go. Zawarty w książce zakres wiedzy o świecie nie wszędzie jest jednakowy, stąd stwierdzenie, że funkcja poznawcza utworu literackiego może być słabsza lub silniejsza. Wiedza, która kształtuje się w umyśle małego dziecka, często jest zaczerpnięta z dzieła literackiego. Dzieci lepiej zapamiętują informacje przekazane językiem literatury, niż usłyszane suche informacje związane z omawianym tematem. Wiedza przekazana przez nauczyciela wprost nie poruszy ucznia tak bardzo jak odkrycie sensu tekstu literackiego⁸¹.

Funkcja kształcąca ma związek z funkcją poznawczą. Utwór literacki nie tylko wzbogaca wiedzę dziecka o nowe doświadczenia, ale przede wszystkim uczy prawidłowych, pozytywnych postaw i odpowiednich zachowań. Słuchanie tekstów literackich, prowadzi do wzbogacenia słownika dziecka oraz kształtowania umiejętności formułowania zdań złożonych.

Funkcja wychowawcza mówi o tym, że problematyka utworu literackiego może oddziaływać na rozwój charakteru dziecka oraz na postawy człowieka wobec różnych zagadnień społecznych oraz etycznych. Odpowiednio dobrana treść dzieła literackiego może

⁸⁰ Małgorzata Muszyńska: *Metafory w edukacji prymarnej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1999, s.13-14.

⁸¹ *Ibidem*, s.12.

kształtować postawy moralne odbiorcy, a także oddziaływać na formułowanie wniosków i sądów na rozmaite tematy. Teksty literackie poruszają bardzo wiele problemów z życia codziennego. Dziecko na podstawie tekstu literackiego uczy się odróżniać dobro od zła, analizuje zachowanie bohaterów i dokonuje własnej samooceny. Zawarte problemy w tekście literackim uwrażliwiają dzieci na cierpienie innych, uczą empatii i szacunku do drugiego człowieka. Dzieci mogą wzorować się na bohaterach pozytywnych, co prowadzi ich do rozwoju osobistego, wglądu we własne wnętrze i korygowania swojego postępowania. To silne oddziaływanie literackie na postawy i poglądy odbiorcy tekstu jest uwarunkowane zawartym w nim „konotacjom emocjonalnym”⁸². Omawiana funkcja może być w pełni spełniona wówczas, gdy odbiorca nacechuje normy przytoczone w tekście swoim własnym przemyśleniem, co w efekcie doprowadzi do uwewnętrznienia ich.

Funkcja estetyczna zarysowuje się w przekazywaniu odbiorcy różnych doznań, a także przeżyć emocjonalnych trwale zakotwiczonych podczas słuchania tekstu literackiego. Kontakt dziecka z dziełem literackim powinien wywołać u niego określone stany emocjonalne. Uczucia występujące w trakcie odbioru tekstu literackiego należy wykorzystać do kształtowania prawidłowych zachowań, wyrabiając kulturalny stosunek dziecka do otaczającego go środowiska. Cały proces prawidłowego odbioru tekstu literackiego wystąpi wtedy, kiedy dziecko zrozumie sens dzieła, gdyż jest to obligatoryjny warunek do kompatybilnego zaistnienia przeżyć i uczuć⁸³. Joanna Papuzińska wskazuje, że dla małego dziecka kontakt z dziełem literackim to przede wszystkim doznania emocjonalne. Teksty literackie są po to, aby na ich podstawie się śmiać, wzruszać, odczuwać lęk, złość, zastanawiać się nad ich treścią, a w rezultacie rozwikłać jakiś problem⁸⁴.

Inny rozbudowany podział funkcji tekstu literackiego wymieniony przez Jana Czechowskiego, obejmuje podejście hermeneutyczne, a uwzględnia:

- **funkcję estetyczną** związaną z występowaniem przeżyć emocjonalnych, wywołanych przez dzieło literackie;
- **funkcję kompensacyjną**, która pozwala dziecku na rekompensację braków, np. kompleksów, poczucia odrzucenia, osamotnienia, frustracji. Łączy się ona z potrzebą identyfikacji z bohaterem (np. naśladowanie bohatera, który

⁸² Wojciech Słodowski: Dzieło literackie w szkole. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, 1972, s.40.

⁸³ Mieczysław Wallis: Przeżycie i wartość. Pisma z estetyki i nauki o sztuce 1931-1949. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1968, s.80.

⁸⁴ Joanna Papuzińska: Dziecięce spotkania z literaturą. Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej w Warszawie, 2007, s.22.

imponuje odbiorcy swoją postawą);

- **funkcję ludyczną (rozrywkową)**, która jest traktowana, jako forma zabawowa;
- **funkcję poznawczą**, dzięki której dziecko wzbogaca swoją wiedzę o nowe treści z życia codziennego;
- **funkcję terapeutyczną**, czyli wpływu treści dzieła literackiego na zaburzenia psychiczne dziecka, uświadomienie popełnianych przez niego błędów, pomoc w poradzeniu sobie z problemem;
- **funkcję wychowawczą**, dotyczącą kształtowania rozwoju moralnego jednostki, rozwijaniu prawidłowych postaw, zmianę poglądów⁸⁵ i wpisuje się w nowoczesny sposób myślenia o literaturze.

Helena Starzec⁸⁶ uważa, że literatura przede wszystkim powinna wychowywać, gdyż współcześnie jest to największa potrzeba społeczeństwa, a także konieczność rozwijania osobowości jednostki. Swoje zdanie uzasadnia podwaliną najważniejszej koncepcji w wychowaniu poprzez świadomą partycypację w kulturze. Wychowanie przez sztukę obejmuje wszystkie osoby w każdym wieku. Autorka wymienia również funkcję literatury, jaką jest doskonalenie i wzbogacanie mowy ojczystej małego dziecka i uważa, że jest to obowiązek instytucji przedszkolnych i wczesnoszkolnych, ponieważ język utworu literackiego charakteryzuje się dostępną formą dla małego dziecka, jego zabarwienie emocjonalnie, zróżnicowanie i bogactwo języka uwrażliwia odbiorcę dzieła na piękno poezji i kształtuje jego wrażliwość emocjonalną⁸⁷.

Oprócz analizy wszystkich ważnych funkcji, które spełnia literatura, odbiór tekstu determinują przede wszystkim **potrzeby dziecka**. Alicja Baluch wymienia pięć potrzeb, mianowicie:

- potrzebę związaną z przyjemnością czytania;
- potrzebę emocjonalną;
- potrzebę wiedzy;
- potrzebę kombinowania;
- potrzebę marzeń⁸⁸.

⁸⁵ Jan Czechowski: Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży. „Kultura i Edukacja”, 2007, nr 2, s.17-18.

⁸⁶ Helena Starzec: Kultura literacka- wychowanie literackie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1981, s.29

⁸⁷ Ibidem, s.29.

⁸⁸ Alicja Baluch: Nauka lektury. [W:] Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1987, s.49.

Potrzeby związane z lekturą, zdaniem autorki są uwarunkowane dziecięcymi tęsknotami. Znaczenie potrzeb dziecka w literaturze jest istotne, wnikają one nie tylko w głąb dziecięcej psychiki, jak również w jego przeszłość⁸⁹.

A więc, w wyborze tekstów literackich nauczyciel musi wziąć pod uwagę dziecięce oczekiwania. Dzieło literackie skierowane do małego dziecka, powinno się odnosić do niego samego, jego świata, a także punktu widzenia. Obserwacja małego dziecka podpowie nauczycielowi, czego dziecko chce słuchać. Nauczyciel znając etapy rozwoju procesów poznawczych oraz uczuć moralnych dziecka, będzie potrafił dobrać odpowiednią książkę dla swojego wychowanka. Nauczyciel może skorzystać również z opinii psychologów, pedagogów oraz literaturoznawców, według których teksty literackie powinny⁹⁰:

- być dostosowane do poziomu rozwoju małego dziecka i odpowiadać jego potrzebom i zainteresowaniom;
- być precyzyjne i jasno określać różnicę między dobrem a złem;
- pobudzać dziecięcy humor i ochotę na zabawę;
- posiadać toczącą się akcję z wykorzystaniem przygody, fantastyki, magii;
- być pozbawione dydaktyzmu;
- kształtować osobowość dziecka z jednoczesnym przeżywaniem sztuki;

Powyższe podejście jest kwintesencją pracy z tekstem literackim, pokazuje nowoczesne rozwiązania na kanwie przeżywania i swobodnej interpretacji tekstu. W przypadku najmłodszych odbiorców literatury należy dołączyć do powyższej listy kilka zadań, które powinien spełnić nauczyciel pracując z dziećmi z tekstem literackim;

- zadbać o rytmiczność wypowiedzi;
- stwarzać możliwość posłużenia się wersją graficzną;
- zagospodarować czas czytania dostosowany do indywidualnych potrzeb dzieci i ich wieku;
- rozmawiać o treści utworu;
- urozmaicać kontakt z dziełem literackim poprzez zabawy ruchowe;
- inspirować do wyzwalań ekspresji⁹¹.

Wcześniej wymieniałam tradycyjne funkcje tekstu literackiego, takie jak: poznawcza,

⁸⁹ Alicja Ungeheuer-Gołąb: Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2009, s.51-52.

⁹⁰ Alicja Ungeheuer-Gołąb: Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2011, s.35-36.

⁹¹ Ibidem, s.35-36.

kształcąca, wychowawcza, estetyczna, a tutaj chciałabym pokazać odmienne spojrzenie na korzyści, które płyną z mądrości literackiej. W mojej opinii, poniższe potrzeby małego odbiorcy odchodzą od standardowych myśli o literaturze, a skupiają się przede wszystkim na przeżywaniu, wyobraźni i umiejętności radzenia sobie z różnymi problemami.

Nowoczesna wizja literacka uwzględnia przede wszystkim potrzeby i oczekiwania małego odbiorcy, które z zaciekawieniem obserwuje otaczający go świat jest określona terminem „paidii” i stanowi jednocześnie najważniejszą wartość płynącą z literatury⁹². Kontakt małego dziecka z dziełem literackim powinien nieść ze sobą pozytywne emocje. Odpowiedni dobór tekstów literackich dla dzieci dostosowany do ich preferencji czytelniczych, zaspokaja podstawowe potrzeby dziecka. Wyróżnia się, więc kilka różnych potrzeb odbiorcy tekstu literackiego.

Potrzeba kompensacji⁹³, która przenosi odbiorcę w inny świat i pozwala na ucieczkę od swoich problemów. Dzieci, które są nieśmiałe, niezaradne i mają sporo kompleksów szukają w tekstach literackich bohaterów, którzy odzwierciedlają ich problemy. Na przykład w baśni „Brzydkie kaczątko” jest poruszony motyw słabości i nieporadności, a dzieci właśnie z takimi problemami mogą uwierzyć w siebie i swoje możliwości. Dziecko osierocone natomiast, potrzebę kompensacji odnajdzie w baśni „Kopciuszek”. Dzięki takiej analizie tekstu, dziecko otrzymuje informację zwrotną, która przynosi mu ulgę i daje nadzieję na odmianę sytuacji. Potrzeba kompensacji jest związana z wewnętrzną motywacją dziecka, skłania odbiorcę do przewycięzania swoich problemów.

Zaraz obok potrzeby kompensacji pojawia się potrzeba związana z oczekiwaniem drogowskazu i wzoru postępowania, generująca chęć obcowania z literaturą małego dziecka. Czytelnik nie jest pozostawiony sam sobie w przeżywaniu swoich problemów, gdyż za sprawą recepcji tekstu literackiego, realizowana jest **potrzeba tożsamości oraz wzorów zachowań**, które oparte są na identyfikacji. Potrzeba tożsamości jest poszukiwaniem przez czytelnika, takich zdarzeń, poglądów i postaw bohatera, które są zbliżone do jego sytuacji życiowej. Obie te potrzeby pozwalają również na wyrobienie świadomości własnej odrębności u czytelnika. O odkrywaniu własnej tożsamości pisał Bruno Bettelheim - „rozmyślając nad tym, co bajka zdaje się dawać do zrozumienia w odniesieniu do jego wewnętrznych konfliktów w konkretnym momencie życia, odkrywa własne rozwiązanie sytuacji”⁹⁴.

⁹² Roger Caillois: Podaję za Bogusławem Żurakowskim: W świecie poezji dla dzieci. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 1999, s.131.

⁹³ Katarzyna Krasoń: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego, op. cit., s.44.

⁹⁴ Bruno Bettelheim: Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 1996, s.52.

Potrzeba desensybilizacji⁹⁵ natomiast „pomaga oswoić takie sytuacje w życiu czytelnika, które wywołują lęk, bądź generują traumatyczne przeżycie. Wielokrotny kontakt dziecka z trudną sytuacją, przedstawioną wirtualnie, pozwala na oswojenie emocji i opanowanie frustracji”⁹⁶. „Literatura jest niezwykłym narzędziem oddziałującym na emocje dziecka, wprowadzając go jednocześnie w świat uczuć, tłumaczy motywy ludzkich zachowań, tłumaczy i jawnie podkreśla źródła cierpień oraz lęków, których dziecko nie potrafi wyjaśnić bądź zrozumieć, co efektem powinno doprowadzić do wewnętrznej harmonii i równowagi. Natura emocjonalna literatury kształtuje osobowość dziecka, zdolność do komunikacji międzyludzkiej, a także umiejętność radzenia sobie w trudnej sytuacji”⁹⁷.

Omawiając potrzeby dziecka w wyborze literatury warto również wspomnieć o jeszcze jednej potrzebie, która dostarcza dziecku pożądaných informacji o świecie, mianowicie: **potrzeby eksploracyjnej**. Obcowanie z literaturą wzbogaca wiedzę dziecka, porządkuje wiadomości, które poznał w toku obserwacji przyrodniczej i społecznej⁹⁸.

Alicja Ungeheuer-Gołąb proponuje inny podział potrzeb, najbardziej rozbudowany, sięgający już okresu poniemowlęcego. Autorka wskazuje na różne rozwiązania pracy z tekstem literackim, ale co najważniejsze koncentruje się na korzyściach, jakie niesie ze sobą obcowanie z literaturą od najmłodszych lat dziecka i rolę rodziców w tym pięknym akcie mądrości i przekazu najważniejszych wartości. Podział potrzeb autorki powinien być na stałe wpisany w strategię pracy z literaturą od najmłodszych lat dziecka zarówno przez nauczyciela, jak i rodzica. Dzieli potrzeby na:

Potrzebę dotyku⁹⁹, której znaczącą rolę przypisuje się w okresie niemowlęctwa. Małe dziecko poznając świat, odczuwa świat zewnętrzny głównie poprzez swoje ciało. Wszystkie zabawki dla dzieci opatrzone dotykiem, są idealną propozycją, rozwijającą wrażenia zmysłowe. Początkowo dziecko obcuje ze słowem literackim poprzez dźwięki mowy, rytm, melodię, połączone z głaskaniem, kołysaniem, zabawami angażującymi części ciała małego dziecka. Główną rolę w tych kontaktach spełniają rodzice dziecka. Wszelkie działania związane z dotykiem należy łączyć z piosenkami, rymowankami, wtedy dziecko poznaje świat poprzez aktywizację różnych zmysłów.

⁹⁵ Pauline Morand de Jouffrey: Psychologia dziecka. Tłum. Aneta Bassa. Paryż: Wydawnictwo Livra, 1996, s.175-176.

⁹⁶ Ibidem, s.176.

⁹⁷ Joanna Papuzińska: Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988, s.163-165.

⁹⁸ Joanna Papuzińska: Dziecko w świecie emocji literackich. Warszawa Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy polskich, 1996, s.14.

⁹⁹ Alicja Ungeheuer-Gołąb: Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą, op. cit., s.36-39.

Potrzebę słuchania dla przyjemności. Małe dziecko najpierw słucha wypowiedzi swojej matki. Są to głównie zdrobienia, wyrażenia pieszczotliwe, rymowanki, kołysanki i piosenki. Wszelkie wypowiedzi matki działają na dziecko kojąco, jest to dla niego przyjemne doznanie. Starsze dzieci natomiast często proszą rodziców o powtórzenie słów wysłuchanego wiersza bądź przeczytanej bajki. Dzieci chcą dokładnie znać opowieść, której słuchały, ponieważ chcą wczuć się w rolę dorosłego i poczuć się mądrym, jak on. Często zadają pytania na temat wysłuchanego opowiadania. Słuchanie dla przyjemności w dzieciństwie przekłada się na czytanie dla przyjemności, kiedy dziecko opanuje umiejętność czytania. Dlatego też, kluczowe jest opowiadanie bajek, baśni i różnych historii już we wczesnym dzieciństwie. Przyjemność słuchania wiąże się również z osobą, która czyta, ponieważ inaczej czyta tata, inaczej mama. Chodzi tutaj o modulację głosu. Różnicowanie głosu mamy i taty podczas czytania jest ważne zarówno dla dziewczynek jak i chłopców i wiąże się z innym przeżywaniem tekstu oraz zastosowaniu urozmaiconych środków ekspresji.

Potrzeba przeżywania. W tej potrzebie nie ma znaczenia, czy dziecko na pewno wszystko zrozumiało z recepcji tekstu literackiego, ale czy go przeżywało. Przeżywanie jest związane z życiem emocjonalnym małego dziecka. Niemowlę potrafi reagować ekspresyjnie na otoczenie, a podczas słuchania tekstu dziecko ujawnia swoje emocje poprzez podskakiwanie, płasanie, klaskanie, kiwanie itp. Emocje te, zobrazowane ruchem są uruchomione poprzez kontakt ze sztuką literacką. Początkowo dziecko wykorzystuje najprostsze środki artystyczne, mianowicie: rytm, melodię, powtórzenie. Z biegiem czasu dziecko przeżywa tekst literacki, zastanawia się nad fabułą, losem i wydarzeniami związanymi z ulubionym bohaterem.

Potrzeba kombinowania, którą możemy zaobserwować u starszych przedszkolaków bądź dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W ujawnieniu tej potrzeby posłużą utwory, które zmuszą dziecko do wysiłku intelektualnego i mają ukryte zadania umysłowe do rozwiązania. Dziecko trzyletnie potrafi zmierzyć się z zagadką, która stanie się pretekstem do kombinowania. Jest ona związana z potrzebą odkrywania tajemnic. Tutaj mogą sprawdzić się teksty do których trzeba wymyśleć zakończenie.

Potrzeba fantazjowania. Dwu-, trzylatek ma trudności z kreowaniem rzeczywistości „na niby”, ale podobają mu się teksty o niezwykłych krainach, zwierzętach, które umieją mówić, krasnoludkach, smokach, czy syrenach. Fantastyczne opowieści dla małego dziecka są przyjmowane przez nie - jako prawdziwe, dlatego bardzo ważny jest umiejętny dobór tekstu, dostosowany do wieku dziecka.

Potrzeba medytacji i imaginacji powiązana jest z eksploracją świata i rozwojem

myślenia. Początkowo dziecko poznaje świat zmysłowo, następnie odkrywa powierzchnię przedmiotów: kształty, smaki, barwy, zapachy, odgłosy. Dziecko manipuluje różnymi przedmiotami i ogląda książki. Podstawą do tych wszystkich zachowań dziecka jest medytowanie, kiedy to, dziecko wyobraża sobie istotę różnych rzeczy. Obcowanie z tekstem literackim to nie tylko zabawa, ale podróż do „wnętrza” ludzkiej psychiki, chociaż w okresie dzieciństwa dziecko nie zdaje sobie jeszcze z tego sprawy i działa bardziej na zasadzie intuicji.

Potrzeba naśladowania i pozostawania w centrum. Dzieci często naśladowają ulubionego bohatera z książki i zachowują się tak jak on. Naśladowanie, które ma znaczącą rolę w zabawach tematycznych dzieci dostarcza im przyjemności i możliwości pozostawania w centrum, grania siebie, bądź ilustrowanie bohatera i przeżywania świata w formie parateatralnej. Dzieci często też naśladowują własnych członków rodziny: mamę, tatę bądź rodzeństwo.

Potrzeba ekspresji i ruchu. Dzieci wyrażają swoje emocje wywołane tekstem literackim poprzez ruch, który pasuje do sytuacji zarysowującej się w utworze. Około czwartego roku życia u dziecka różnicują się zachowania oparte na płci, np. dziewczynki wołają śpiewać i tańczyć, a chłopcy - biegać i krzyczeć¹⁰⁰.

Pokazując te dwie drogi: podejście instrumentalne i hermeneutyczne do pracy z tekstem literackim wnioskujemy, że nauczyciel wybierając utwory literackie dla dzieci, powinien kierować się przede wszystkim potrzebami i zainteresowaniami odbiorcy, gdyż kontakt z dziełem literackim uruchamia wysiłek intelektualny związany z jego odkrywaniem, rozumieniem metafory, a także uczy, rozwija, uwrażliwia na potrzeby innych, wychowuje i kształtuje osobowość. Jeżeli recepcja tekstu będzie się wiązała, nie tylko z jego omówieniem, ale też działaniem artystycznym, to efektem doprowadzi do wielokanałowego odbioru informacji, rozwijając wszystkie zmysły dziecka, zwalczając nieśmiałość, rozwijając kompetencje teatralne i plastyczne w intersemiotycznym przekładzie tekstu, o czym szerzej opowiem w kolejnych podrozdziałach.

¹⁰⁰ Ibidem, s.36-39.

1.3 Kontakt z dziełem literackim odpowiedzią na prezentowaną modalność dziecka

Dziecko obserwując otaczający go świat, postrzega go polisensorycznie¹⁰¹, czyli wieloma zmysłami jednocześnie. W pracy z tekstem literackim opartym na kodowaniu informacji i doznawaniu zjawisk istotne znaczenie ma wielokanałowy przekaz oraz odbiór¹⁰². A zatem model nauczania powinien opierać się na postrzeganiu zmysłowym. Jeśli, podczas nauki wystąpi wiele skojarzeń sensorycznych, wtedy rezultaty będą znacznie lepsze i dzieci zapamiętają sporą ilość materiału, ponieważ mózg pracuje całościowo i wówczas sieci nerwowe pokrywają się mieliną, powodując następstwo szybkich transmisji.

Odbieranie informacji ze świata odbywa się u każdego człowieka poprzez trzy kanały sensoryczne, mianowicie: wzrokowy, słuchowy oraz kinestetyczny. Niektórzy uważają, że występuje jeszcze jeden kanał odbioru, czyli dotykowy¹⁰³. Jest tak, jeżeli wszystkie z tych kanałów są rozwinięte w tym samym stopniu. U wielu dzieci możemy zaobserwować rozmaite kombinacje rozwiniętych kanałów, np. wzrokowy i kinestetyczny, wzrokowy i słuchowy lub słuchowy i kinestetyczny, ale to pierwszy z nich jest zawsze dominujący, a drugi jest wspomagający. Może się jednak zdarzyć, że dzieci odbierają informacje ze świata zewnętrznego przy pomocy tylko jednego z kanałów sensorycznych, stąd nazwy: wzrokowiec, kinestetyk oraz słuchowiec. Ich główną cechą jest zdolność percepcji ograniczonej do jednego, prymarnego sposobu gromadzenia informacji, jak np. oglądanie i kodowanie z obrazów w przypadku wzrokowca.

Odkrycie wiodącego kanału odbioru informacji przez dzieci w grupie przedszkolnej i prowadzenie zajęć wykorzystujących ruch, słuchanie, mówienie oraz obrazy pozwoli na indywidualizację nauczania i wyrównane szanse na osiągnięcie sukcesu¹⁰⁴. Poniżej przedstawię charakterystykę każdej z wymienionych grup¹⁰⁵:

Wzrokowcy charakteryzują się dużą swobodą w używaniu wyobraźni oraz wykonują

¹⁰¹ Ziemowit Włodarski: Psychologia uczenia się. Tom 1. Wyd. 2 rozszerzone i zmienione. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, s.291-293.

¹⁰² Katarzyna Krasoń: Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych. [W:] Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji. Red. Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Irena Socha. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s.178.

¹⁰³ Joanna Grochulska: Granice możliwości edukacyjnych człowieka. Kraków: Wydawnictwo Staromiejska Oficyna Wydawnicza, 1994, s.53.

¹⁰⁴ Ibidem, s.53.

¹⁰⁵ Opis został wykonany na podstawie Małgorzata Taraszkiewicz: Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu. Warszawa: Wydawnictwo: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2000, s.38. Katarzyna Krasoń: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego, op. cit., s.90-92, oraz własnych doświadczeń związanych z pracą w przedszkolu.

spora ilość ruchów mimicznych (jak np. mrużenie, zamykanie powiek, mruganie oraz podnoszenie brwi). Ich sposób zapamiętywania materiału odbywa się poprzez oglądanie książek, obrazków. Bardzo dobrze radzą sobie z opanowaniem graficznym litery drukowanej i pisanej. Szybko uczą się czytać. Pięknie rysują i malują. Każda pomyłka lub postawiona kreska w nieodpowiednim miejscu na rysunku jest dla nich rażąca i muszą ją natychmiast poprawić. Mają wysokie poczucie estetyki. Podczas zajęć przyglądają się nauczycielowi, obserwują inne dzieci, a uczą się poprzez patrzenie i demonstrację piktoralną. Bardzo rzadko bądź wcale nie wypowiadają się na forum grupy, są skupieni oraz bardzo spokojni. Znajdują przedmioty zgubione przez rówieśników, uwielbiają ład i porządek. Są zawsze schludnie ubrani. Mają wolne tempo pracy, wykonując ćwiczenia graficzne, malując, rysując i zawsze finalizują swoją pracę jako ostatni.

Słuchowcy natomiast wykonują sporą ilość ruchów wokół ust, często je oblizują, potakują głową oraz nadymają policzki, wówczas, gdy zostanie wystosowany do nich komunikat słowny bądź w czasie wykonywania wszelkich działań graficznych. Uwielbiają słuchać nauczyciela, ale są też niecierpliwi, najchętniej chcieliby prowadzić rozmowę z nauczycielem przez całe zajęcia, nie dopuszczając innych do głosu. Pozostałe dzieci w grupie mają trudności z wypowiedzeniem się lub, gdy brakuje im słowa do wypowiedzi, wówczas słuchowiec często chce odpowiedzieć za nie. Słuchowiec zawładnięty swoją myślą, którą chce się podzielić z nauczycielem oraz członkami grupy przedszkolnej, często wchodzi w zdanie prowadzącemu, co bardzo często spotyka się z wyrazem jego irytacji. Słuchowcy stale podnoszą rękę i często odzywają się niepytani przez nauczyciela. Przybierają rolę przywódcy, lubią narzucać sposób bawienia się na dywanie, chcą się opiekować młodszymi kolegami, a także uczyć ich. Opanowują teksty wszystkich piosenek, uczą się na pamięć ról do przedstawienia oraz wierszy w niezwykle szybkim tempie. Są zabawni i często żartują. Uwielbiają przebywać blisko nauczyciela i z nim rozmawiać. Często zastępują zabawę na dywanie, rozmową na rozmaite tematy.

Kinestetycy uwielbiają gestykulować i wykazują się nadmierną ruchliwością. Na wszelkie wypowiedzane słowa oraz dźwięki reagują całym swoim ciałem i poprzez takie doświadczenie doskonale zapamiętują materiał. Uwielbiają wszystkiego dotykać, spróbować, poczuć, wówczas uczą się właśnie przez bezpośrednie doświadczenie. Zapamiętują najlepiej to, czego sami doświadczyli, pokazali ruchem bądź wykonali. Często wiercą się na zajęciach i manipulują przedmiotami. Ich ulubioną aktywnością są zabawy ruchowe, scenki dramatyczne, układy przestrzenno-ruchowe, pantomima oraz ćwiczenia gimnastyczne. Jeśli są zadowoleni to często klaszczą, a jeżeli ich coś złości, to energicznie tupią. Utrzymują bliski kontakt z drugą

osobą podczas rozmowy i zabawy (klepanie, dotykanie, całowanie). Zamiast wypowiedzi werbalnej wolą ruch. Nie są dobrymi słuchaczami. Podczas wykonywania zadań graficznych lub słuchania wypowiedzi nauczyciela huśtają się na krześle, poruszają i manipulują przedmiotami, ponieważ w taki sposób kodują informacje.

Wszystkie z opisanych powyżej modalności mają specyficzne możliwości, ale równocześnie wymagają odpowiedzi nauczyciela przejawiającej się w dostosowaniu do ich potrzeb i możliwości stylu prowadzenia zajęć i opanowywania pojęć w edukacji przedszkolnej. Podczas każdego zajęcia w przedszkolu nauczyciel powinien prowadzić zajęcia w taki sposób, aby zostały uruchomione wszystkie kanały sensoryczne, a mianowicie: przeplatać w zajęciach działania związane z ruchem, odgrywaniem ról, scenkami dramatycznymi, pantomimą, demonstracją obrazów oraz werbalizacją treści. A zatem oddziaływanie wielozmysłowe podczas zajęć pozwoli każdemu dziecku odnaleźć swoją drogę poznawania świata. Jeżeli przekazywane treści na zajęciach będą dostosowane wyłącznie do jednego kanału odbioru rzeczywistości, wówczas pozostali uczestnicy zajęć staną się translatorami, czyli dziećmi z jednokanałowym odbiorem informacji, a bez wsparcia nauczyciela - będą zmuszeni zmienić docierającą do nich informację na swój percypowany kanał odbioru, co jednak zmniejszy ich uwagę i będzie czasochłonne. Ci uczestnicy, skupiający się na jednej informacji, dokonując jej zmiany na swój sposób uczenia się, będą zubożeni o kolejną informację, która już do nich nie dotrze. Taki sposób prowadzenia zajęć, uwzględniający wyłącznie potrzeby słuchowców, bądź wzrokowców, a pomijając kinestetyków, doprowadzi do powstawania luk w ich wiedzy i umiejętnościach¹⁰⁶.

Należy pamiętać również, że każde dziecko jest inne i potrzebuje indywidualnego podejścia, czasem pomocy ze strony nauczyciela, wskazania mu drogi bądź zmiany metody i dostosowania jej do jego potrzeb i możliwości. Niezwykle istotne jest ćwiczenie tych słabszych dróg odbioru, aby rezultaty uczenia były optymalne, a co za tym idzie dążyć do osiągnięcia wszechstronnego rozwoju dziecka¹⁰⁷.

Istotne jest również rozważenie, że naturalną cechą małych dzieci jest bycie twórczym, dlatego też pod tym względem to dzieci w pewnym sensie przewyższają dorosłych w tej kwestii. Aktywność małego dziecka jest poświęcona przede wszystkim budowaniu samego siebie¹⁰⁸, analizując sferę biologiczną, gdyż stanowi ona podstawową potrzebę, a jej

¹⁰⁶ Katarzyna Krasoń: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki, op. cit., s.92.

¹⁰⁷ Theodore Christov: Jedno ciało dwa umysły. „Gestalt. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków” 1994, nr 14, s.33.

¹⁰⁸ Anna Trojanowska-Kaczmarek: Dziecko i twórczość. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy Ossolińskich, 1971, s.57.

zaspokojenie jest priorytetem w okresie wzrostu.

Współcześni badacze kładą ogromny nacisk na wszechstronny rozwój jednostki twórczej, a nie tylko na wyizolowanym procesie twórczym. Kluczową rolę w rozwoju twórczym dziecka stanowią motywacja oraz procesy emocjonalne, gdyż zjawiska kreatywności nie jesteśmy w stanie wytłumaczyć tylko na podstawie rozwoju myślenia twórczego¹⁰⁹. Opiswane zjawisko kreatywności w głównej mierze jest traktowane jako właściwość, która dotyczy pewnego, określonego obszaru działań, jest tzw. domeną.

W tym miejscu ważne będzie powoływanie się na Howarda Gardnera¹¹⁰, który wyróżnia osiem inteligencji (lingwistyczną, logiczno-matematyczną, muzyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, przyrodniczą, interpersonalną, intrapersonalną). Według jego teorii wszystkie dzieci na początku rozwoju są poddawane naturalnemu wzorcowi zdolności, jednakże w późniejszych etapach te inteligencje są ujawniane poprzez działalność przy pomocy konkretnych systemów semiotycznych, jak np. inteligencja przestrzenna (malowanie, rysowanie) lub inteligencja kinestetyczno-cielesna (ruch, manipulacja). Dlatego też istotne jest przeplatanie bodźców, doznawanych przez dzieci w czasie zajęć. Na podstawie różnorodnych aktywności dostosowanych do potrzeb i możliwości słuchowców, kinestetyków i wzrokowców pojawić się może „krystalizujące doświadczenie”¹¹¹, które odpowiada za ukazanie się zdolności kierunkowych dziecka. Odkrycie tych zdolności będzie utrudnione, jeżeli ograniczymy się jedynie do metod słownych pracy z tekstem literackim, co w dzisiejszych czasach w placówkach przedszkolnych staje się rutyną.

Potencjał twórczy jest determinowany dominującą inteligencją u człowieka, ponieważ osoba, która wykazuje wysoki poziom modalności kinestetycznej, może w przyszłości zostać lekkoatletą, bądź uzyskiwać znakomite wyniki, działając ekspresyjnie podczas tworzenia różnego rodzaju choreografii do tańca lub jeśli wykazuje się wysokim poziomem modalności przestrzennej, może w przyszłości być świetnym malarzem, plastykiem bądź architektem.

Opisywane inteligencje wielorakie Gardnera mają swoje zastosowanie praktyczne w pedagogice, mianowicie często jest tak, że jeden rodzaj inteligencji jest wiodący u dziecka,

¹⁰⁹ Ki-Soon Han, Christine Marvin: Multiple creativities? Investigating domain-specyfty of creativity in young children. „Gifted Child Querterly” 2002, nr 2, s.98-109.

¹¹⁰ Anna Wojnar-Pleszka: Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich Gardnera w programach nauczania zintegrowanego: „Państwo i Społeczeństwo” 2022, nr 2, s.98. Zobacz także: Howard Gardner: Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books 1983.

¹¹¹ Wiesława Limont: Uzdolnienia plastyczne w świetle koncepcji Howarda Gardnera. [W:] W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej. Red. Stanisław Popek, Romuald Tarasiuk. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, 1995, s.103.

a pozostałe z nich pełnią funkcję wspomaganie rozwoju dziecka¹¹². Jeżeli nauczyciele będą szukać jedynie metod dopasowanych do preferowanej modalności dziecka, bądź pracować wyłącznie jedną metodą odpowiadającą tylko modalności słuchowców, to nie będzie on niestety wpływać na rozwój wszechstronny i harmonijny dziecka. Zatem korzystanie tylko z jednej formy ekspresji, nie jest właściwą drogą w edukacji kreatywnej.

W wychowaniu przedszkolnym nauczyciel w ciągu całego tygodnia stosuje różne formy działalności i ekspresji, jak: scenki dramatyczne, ćwiczenia gimnastyczne, praca z obrazkiem, praca z tekstem literackim, układanie historyjek obrazkowych, zabawy pantomimiczne, ruchowe, muzyczno-ruchowe, plastyczne z wykorzystaniem różnorodnych technik (malowania, wydzierania, wycinania, rysowania, stemplowania itp.), gry dydaktyczne, zajęcia z wprowadzenia cyfry, litery, językowe, ćwiczenia konstruowania zdań, analizy i syntezy wyrazowej, słuchowej, czynności samoobsługowe, wycieczki, spacer, organizowanie uroczystości, dni nietypowych, co przyczynia się do rozwoju harmonijnego małego dziecka¹¹³.

W tych wszystkich wymienionych działaniach ekspresyjna forma w kontakcie z dziełem literackim jest znikoma, ponieważ w przedszkolu głównie nauczyciele czytają utwór literacki, a następnie zadają pytania dotyczące jego treści i kończą działanie z poezją na aktywności słownej. Wówczas działalność wykorzystująca tekst literacki staje się rutyną dla dziecka, a odbiorcy tekstu ogólnie wiedzą, jakie są oczekiwania nauczyciela podczas zajęć.

Praca z tekstem ma być przygodą i fascynacją. Dzieci mają odkryć tekst literacki, dokonać jego interpretacji, a przy tym wyzwolić swoje emocje. Tekst ma być materiałem do przeżywania¹¹⁴. Stosując jedynie metody słowne, nie będziemy docierać do wszystkich dzieci, które charakteryzują się różnymi rodzajami modalności. A więc należy nie tylko docierać do wszelkich typów modalności dziecka, ale też rozwijać te kanały sensoryczne, które pracują słabiej, co doprowadzi do wielopłaszczyznowego odbioru informacji z otoczenia. Nauczyciel ma prowadzić zajęcia w taki sposób, aby pobudzić wszystkie kanały sensoryczne odbioru i w dodatku przeplatać formy ekspresyjne, by zajęcia stały się urozmaicone, twórcze i prowadziły do harmonijnego rozwoju jednostki.

¹¹² Józefa Sołowiej: Rozwój zdolności twórczych. [W:] Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji: Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia. Red. Katarzyna Krasoń. Katowice: Zespół Katolickich Szkół Ogólnokształcących, 2003, s.13.

¹¹³ Jolanta Karbowniczek, Małgorzata Kwaśniewska, Barbara Surma: Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2011, s.272-280. Zobacz także: Zofia Topińska: Organizacyjne formy procesu kierowania rozwojem dzieci. [W:] Podstawy pedagogiki przedszkolnej. Red. Maria Kwiatowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s.190.

¹¹⁴ Natalia Jeżewska: Dziedzictwo kulturowe- literatura dla dzieci we współczesnej edukacji- nuda czy rutyna?- sposoby zmiany horyzontów. [W:] Kultura w Polsce w XXI wieku, Konteksty społeczne, kulturowe i medialne. Red. Ewa Dąbrowska-Pokorowska, Patrycja Goryń, Martyna Faustyna Zaniewska. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2020, s.309.

Badania, o których wspomina Alicja Ungeheuer-Gołąb, pokazują, że działania ekspresyjne związane z tekstem literackim są słabo wykorzystywane na zajęciach w pracy z dziećmi w przedszkolu, w szczególności działania ruchowe. 50% nauczycieli preferuje formy plastyczne, 37%- formy słowne, a ekspresja ruchowa pojawia się bardzo rzadko (ewentualnie jako naśladowanie różnych zjawisk, przedmiotów). Z doświadczeń autorki wynika również, że dzieci uwielbiają działania ruchowe prowadzone na kanwie utworu literackiego, w szczególności inscenizację, pantomimę i improwizację¹¹⁵.

A zatem metoda przekładu intersemiotycznego jest kwintesencją twórczej pracy z tekstem literackim i pozwala na osiągnięcie optymalnego rozwoju dziecka w zgodzie z jego modalnością¹¹⁶ i uruchamiając jednocześnie wszystkie kanały odbioru, o czym szerzej będzie mówione w kolejnym podrozdziale.

¹¹⁵ Alicja Ungeheuer-Gołąb: *Poezja dzieciństwa czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999, s.19-20.

¹¹⁶ Natalia Jeżewska, Daria Rajda-Marek: *Kontakt z dziełem literackim a potrzeby dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. „Wychowanie Na Co Dzień” 2018, nr 1, s.VII.

1.4 Przekład intersemiotyczny – twórczą metodą interpretacji tekstu literackiego

Dzieci w wieku przedszkolnym często rozumieją dużo więcej niż potrafią zwerbalizować, a działając ruchem, muzyką, literaturą lub plastyką przyczyniamy się do holistycznego rozwoju dziecka¹¹⁷. Dzieci wyrażając siebie poprzez uwolnienie uczuć i emocji, rozwijają wyobraźnię i kreatywność, a treść, którą chcą przekazać odbywa się przekazem artystycznym, a nie wyłącznie werbalnym. Takie działanie umożliwia praca z tekstem literackim- metodą przekładu intersemiotycznego¹¹⁸.

W przedszkolu często zdarza się, że dzieci z barierą językową mają trudności z wypowiedaniem się na temat treści omawianego przez nauczyciela dzieła literackiego oraz ze spontanicznym wyrażaniem swoich przeżyć i uczuć. Dlatego też, działania pozawerbalne pozwalają dzieciom wyrazić siebie i uwolnić swobodną ekspresję, będące subiektywną interpretacją tekstu literackiego¹¹⁹.

Odnosząc się do strategii intersemiotycznej, priorytetem rozważań zdaje się być stwierdzenie, że w świecie, w którym żyjemy znajduje się mnóstwo symboli i znaków. Otaczająca nas rzeczywistość jest przepełniona znakami, które decydują o istnieniu ludzkości oraz pomagają w wyrażaniu skomplikowanych różnych sytuacji, a także niejasności¹²⁰. Jan Polakowski twierdzi, że przekład intersemiotyczny jest powiązany ze słowem znak i stanowi „wytwór ludzkiej kultury, który służy do porozumiewania się”¹²¹. Człowiek potrafi tworzyć znaki ze wszystkiego, posługując się różnymi systemami semiotycznymi¹²², tj. rysunkiem, sygnałem dźwiękowym, ruchem, muzyką i filmem. Do systemów znaków należą także wszelkie dźwięki, które są wydawane przez ludzi, a także symbole graficzne, z których powstaje pismo.

Definicja tekstu jest określana jako „uporządkowana, według reguł określonego systemu semiotycznego, sekwencja znaków tego systemu”¹²³. Terminologia przytoczonego

¹¹⁷ Rolf Grafwallner: *Creative connections young children and the arts*. United States: Maryland State Department of Education, 2013, s.3.

¹¹⁸ Ezron Mangwaya, Emily Ndlovu: *Creative Arts and the Development of Early Childhood Learners*. „Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences” 2014, vol.3, s.35.

¹¹⁹ Zenon Uryga: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, s.158.

¹²⁰ Jan Polakowski: *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowych*. „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 17, s.18.

¹²¹ Ibidem, s.18.

¹²² Daniella Aguiar: *Towards a model of intersemiotic translation*. „The International Journal of the Arts in Society” 2009, vol.4, s.203.

¹²³ Ibidem, s.18.

pojęcia potocznie koncentruje się jedynie wokół tekstu werbalnego, jednakże semiotyka pozwala na jego rozszerzenie, czyli sekwencje różnych znaków, które pochodzą z wszelkich systemów semiotycznych, gdzie tekstem może być obraz, rytuał, film itp. Dlatego też, tekst możemy odczytać przy pomocy zastosowania różnych znaków lub kodów, albo tekst może być realizowany przy pomocy rozmaitych systemów semiotycznych, jak: film, obraz, ruch¹²⁴.

W rozumieniu pojęcia przekładu intersemiotycznego, ważne jest odwołanie się do istoty pojęcia, jakim jest język naturalny, który pojmowany jest jako uniwersalny system semiotyczny, gdyż za jego sprawą można wyrazić większość różnych, bądź nawet wszystkie systemy semiotyczne¹²⁵.

Praca z tekstem literackim metodą przekładu intersemiotycznego pozwala na konstruowanie twórczej interpretacji i nietuzinkowej możliwości wyrażania samego siebie, oraz wyzwiania emocji¹²⁶. Stosowanie tej metody i wszelkie działania z nią związane skupiają się na „dekodowaniu i transkodowaniu tekstu”¹²⁷.

„Istota przekładu intersemiotycznego polega na takiej sytuacji w komunikacji międzyludzkiej, w której te same treści są przekazywane przy pomocy różnych sposobów komunikowania, czyli różnych systemów semiotycznych”¹²⁸. Natomiast przekodowanie intersemiotyczne to „przekład jednego systemu znakowego na inny, transponowanie języka dzieła na różne języki możliwe do analizy za pomocą posiadanych przez odbiorcę kodów”¹²⁹. Systemy semiotyczne wyróżniają się wyjątkową sprawnością komunikowania, jak również możliwością zagrożeń i zakłóceń podczas procesu przekodowania. Jednakże, wspólnie się uzupełniają i ich kompatybilna całość przyczynia się do sprawnego porozumiewania się w kontaktach międzyludzkich. Kodowanie przede wszystkim polega na działaniu indywidualnym i emocjonalnym oraz wykorzystaniu symboliki, która funkcjonuje w umyśle uczestników. Nowy znak przekodowany z innego znaku, staje się uniwersalnym, specyficznym i indywidualnym symbolem¹³⁰. Erich Fromm uważa, że symbole „wyrażają coś, co jest poza

¹²⁴ Nicola Dusi, *Intersemiotic translation: Theories, problems, analysis „Semiotica”* 2015, s.185.

¹²⁵ Jerzy Bobryk, Ryszard Dobrowolski: *Z badań nad psychosemantyczną reprezentacją tekstu*. [W:] *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Red. Ida Kurcz. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s.111-112.

¹²⁶ Natalia Jeżewska: *Dziedzictwo kulturowe- literatura dla dzieci we współczesnej edukacji- nuda czy rutyna?*, op. cit., s.306.

¹²⁷ Małgorzata Dągiel: *Relacje komunikacyjne w klasie na zajęciach z poezją współczesną*. [W:] *Komunikacja- dialog- edukacja*. Cz. 1. Red. Wojciech Kojs, Robert Mrózek przy udziale Łukasza Dawid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s.19.

¹²⁸ Jan Polakowski: *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowych*, op. cit., s.19.

¹²⁹ Małgorzata Dągiel: *Relacje komunikacyjne w klasie na zajęciach z poezją współczesną*, op. cit., s.191.

¹³⁰ Katarzyna Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, op. cit., s.77.

nami, a symbolizują coś, co jest czymś wewnątrz nas samych”¹³¹. Jest to zarówno obraz zewnętrznego, jak i wewnętrznego świata naszych refleksji. Takie rozważania wokół problematyki przekładu intersemiotycznego dają możliwość porozumiewania się z innymi osobami, a także wyrażenie siebie.

Z przekładem intersemiotycznym spotykamy się na co dzień, często nieświadomie jak np. odczytując symbole narysowane na znakach drogowych i stosowanie się do pewnych reguł umownych, a także reagowanie na mowę ciała w sposób werbalny. A zatem warto organizować takie sytuacje podczas zajęć z dziećmi, by służyły one twórczemu działaniu w przekodowaniu jednych znaków na drugie. Stosowanie takiej formy pracy jest kompatybilne z nadrzędnym celem obcowania z dziełem literackim, ponieważ termin „literatura” wiąże się z działaniem otwartym na znaki, gesty, symbole i obrazy, a jej naturalną i morfologiczną cechą jest intersemiotyczność¹³². Poza macierzystym i prymarnym tworzywem, jakim jest słowo, możemy interpretować tekst literacki przy użyciu obrazów lub gestów. Dlatego też literatura może być słowem, obrazem, gestem, dźwiękiem - występując z każdym osobna, bądź ze wszystkimi naraz.

Bogusław Żurkowski wymienia dwie dominujące funkcje- dydaktyczną i zabawową w intersemiotycznym kodzie literatury, dlatego świat literacki kreowany przez osobę dorosłą oddziałuje na małe dziecko, włączając się w jego świat społeczny¹³³. Stosowanie metody przekładu intersemiotycznego jest również korzystne dla dzieci z punktu widzenia charakteru nabywania wiedzy w wieku przedszkolnym, gdzie proces uczenia się opiera się na zabawie i dotyka sfer emocjonalno-motywacyjnych oraz myślenia.

Dziecko jest wrażliwe na wszelkie bodźce zmysłowe, a wychowawca chcąc je wydobywać powinien stosować różnorodne formy zabawy w kontakcie z poezją. Pierwszym etapem obcowania z tekstem literackim w strategii intersemiotycznej powinno być wydobywanie z niego właściwości ludycznych, gry literackiej, indywidualizujących przeżyć odbiorcy, inspirując odbiór otwarty i wielopłaszczyznowy, który ma za zadanie przygotować czytelnika do całkowicie nowej i trudniejszej recepcji dzieła literackiego¹³⁴. Dzieci już na etapie edukacji przedszkolnej chcą podzielić się swoimi doznaniem i przeżyciami związanymi

¹³¹ Erich Fromm: Zapomniany język. Tłum. Józef Marzęcki. Wyd. 3. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995, s.33.

¹³² Jerzy Cieślikowski: Słowo-obraz-gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych. [W:] Sztuka dla najmłodszych. Teoria-recepcja-oddziaływanie. Red. Maria Tyszkowa. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1977, s.79-80.

¹³³ Bogusław Żurkowski: Problemy komunikacyjne literatury dla dzieci. [W:] Miejsce dziecka w komunikacji literackiej. Red. Bogusław Żurkowski. Warszawa-Poznań Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989, s.16-17.

¹³⁴ Joanna Papuzińska: Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988, s.80, 82.

z odbiorem literatury. Zajęcia na tym etapie edukacji, oparte na strategii intersemiotycznej mogą polegać na przekodowaniu treści tekstu literackiego na rysunek, znak kinestetyczny, pantomimę, scenkę dramową itp. Jest to analiza tekstu, która umożliwia dzieciom wypowiedzenie się na temat utworu w formie obrazowej, a nie językowej, która często jest trudna do realizacji¹³⁵, szczególnie w przypadku dzieci nieśmiałych, wycofanych, niemówiących. Jerzy Cieślikowski uważa, że dziecko posiada „naturalną skłonność do manifestowania swoich uczuć, do opanowywania rzeczy i idei w formie zachowań będących ekspresjami różnych sztuk: śpiewu, tańca, malowania i mówienia”¹³⁶. Odnosząc się zatem do naturalnych skłonności małego dziecka, gotowego do ekspresyjnych działań i wyzwalań emocji, należy powiedzieć, że dokonuje ono translacji utworu literackiego na język artystyczny: teatralny bądź piktoralny. Chęć zabawy i aktywności własnej to działania znajdujące wyraz właśnie w stosowaniu metody przekładu intersemiotycznego¹³⁷.

Przekład intersemiotyczny pozwala dzieciom na udział w sytuacji aktywizującej i twórczej, stawiając go w roli badacza¹³⁸, który potrafi przełożyć znaki tekstualne na znaki kinestetyczne, muzyczne, przestrzenne, wizualne, a co za tym idzie wypowiada się przy użyciu innego kodu, werbalnego bądź pozawerbalnego¹³⁹. Dziecko bardzo często wykracza poza obszar tekstu literackiego, kontynuując go i przekształcając w zabawie, fantazjując. Nie jest to jednak błąd metodyczny, ponieważ tekst wcześniej został ukazany odbiorcy, aktywując jego wysiłek intelektualny, ponieważ został on rozpoznany i zinterpretowany, a dopiero wówczas wystąpiła kategoria wyobrażeniowa, gdyż to na wskutek metody przekładu intersemiotycznego dziecko uruchomiło różne kanały ekspresji¹⁴⁰. Dzięki metodzie przekładu intersemiotycznego możemy osiągnąć cele zarówno edukacji językowej, jak i literackiej. Polecenie narysowania treści utworu, zachęca dzieci do wypowiedzi w formie rysunkowej lub malarskiej, co dla wielu z nich może być metodą bardziej dostępną niż ułożenie w głowie i wygłoszenie na forum grupy - kilkudzaniowej wypowiedzi, będącej interpretacją tekstu literackiego.

Aby jednak wprowadzić dziecko w świat symboli i sztuki należy ćwiczyć ich umiejętności interpretacyjne. Barbara Motylewicz podkreśla również, że na etapie edukacji przedszkolnej jest to bardzo trudne, ponieważ odczytywanie znaczeń symbolicznych przysparza dzieciom wielu problemów. Analizując to zjawisko, wiele badaczy twierdzi, że

¹³⁵ Jan Polakowski: *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowych*, op. cit., s.20.

¹³⁶ Jerzy Cieślikowski: *Słowo-obraz-gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, op. cit., s.86.

¹³⁷ Katarzyna Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, op. cit., s.79.

¹³⁸ Seweryn Wysłouch: *Integracja dyscyplin zdradą literatury?* „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 5, s.33.

¹³⁹ Edward Polański, Krystyna Orłowa: *Kształcenie literackie w klasach 4-8. Poradnik metodyczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993, s.14.

¹⁴⁰ Jerzy Cieślikowski: *Słowo-obraz-gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, op. cit., s.86.

interpretacja przekracza możliwości poznawcze małego dziecka, rozumienie metafory jest dla nich trudne, ale nie jest niemożliwe. Stosowanie metod pozawerbalnych prowadzi do przekroczenia progu odbioru dosłownego¹⁴¹.

Wyróżnia się trzy poziomy interpretacji tekstu literackiego w metodzie przekładu intersemiotycznego, mianowicie:

- poziom dosłowny, faktyczny, tj. odzwierciedlenie dokładnego obrazu tekstu, wykonanie ilustracji, tzw. kompozycja realistyczna;
- poziom refleksyjny, tj. ilustrowanie elementów ważnych dla rozumienia tekstu;
- poziom symboliczny, czyli obrazy w głowie odbiorcy, będące abstrakcją i przejawem ich wyobraźni, a kontekst musi zostać wytłumaczony przez autora¹⁴².

Warto w tym miejscu również odwołać się do problematyki poruszanej przez Barbarę Dyduch, która uważa, że przekład intersemiotyczny powinien być analizą subiektywno-intuicyjną, a gotowość emocjonalną należy zastąpić gotowością intelektualną, która ma stanowić rodzaj mobilizacji, a nie na koncentracji na własnym wnętrzu. Autorka uważa również, że przekład intersemiotyczny powinien być grą z zadaniem, która mieści się w modelu nauczania, nastawionym nie na produkt, ale proces, w którym dziecko ma prawo do własnej indywidualności, a także do dystansu wobec treści nauczania postulowanej przez nauczyciela zawartością owej gry.

Jest to niezwykle istotna kwestia, gdyż przekład intersemiotyczny na poziomie edukacji elementarnej przybiera nieco odmienny wymiar, związany z oddziaływaniem pedagogicznym i ma się odznaczać formą ekspresyjną i być nastawiony na działanie artystyczne, wyzwalające oraz uzewnętrzniające¹⁴³. Elementy kształcenia literackiego, które mają tutaj ogromne znaczenie są prowadzone w kontekście zabawy, a ufność wobec swojej własnej intuicji jest utożsamiana z otwartością na podświadomość, którą wyróżniają się jednostki ewidentnie twórcze¹⁴⁴.

Autorzy podejmujący problematykę metody przekładu intersemiotycznego uważają, że

¹⁴¹ Barbara Motylewicz: *Kształcenie sfery języka dzieci poprzez literaturę*. [W:] *Noosfera Literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*. Red. Alicja Ungeheuer-Gołąb, Małgorzata Chrobak. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012, s.370-371.

¹⁴² Ewa Ogłóza: *Metody nauczania w kształceniu literackim*. [W:] *Interpretacje i szkoła*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s.91-92.

¹⁴³ Barbara Dyduch. *O potrzebie dystansu wobec metod intuicyjnych*. [W:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1196*. Red. Bożena Chrzastowska. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s.130.

¹⁴⁴ Arthur Cropley: *Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using*. „*Roeper Review*”, 2000, vol.23, s.72-80.

stosując ją w kontakcie z dziełem literackim, rozwijamy postawę twórczą dzieci, kreatywność, rozumienie i analizowanie metafory, a także wpływamy na rozwój myślenia dywergencyjnego. Przekład intersemiotyczny rozwija również, w moim przekonaniu, wrażliwość na potrzeby rówieśników, akceptacji różnych sposobów wyrażania emocji, współpracy i działania w grupie oraz możliwości emocjonalnego wcielenia się w role bohaterów występujących w tekście.

Jak twierdzi Elżbieta Dutka metoda przekładu intersemiotycznego jest odpowiedzią na wzbogacenie odbiorcy o nową wiedzę, ponieważ opisywana metoda, która zestawia ze sobą teksty słowne i przekaz pozawerbalny, motywuje dzieci do świadomego odbioru kultury, w której żyją i rozumienia różnych przekazów literackich. Pozwala kształtować sprawność literacką, a sama metoda pobudza dzieci do formułowania zdań złożonych na temat treści tekstu literackiego. Inscenizacje, gry dramowe (np. pantomima, gdzie operuje się gestem i mimiką) lub rysunek, które są translacją słowa zawartego w tekście pozwalają pokonać barierę językową¹⁴⁵.

Analizując dalej istotę przekładu intersemiotycznego, należy wyodrębnić w jego obszarze dwa podejścia, które kodyfikowane są aktywnością dziecka. Pierwszy z nich to charakter instrumentalny, gdzie priorytetową rolę odgrywa rzetelność krytycznoliteracka oraz przyswojenie narzędzi do analizy tekstu literackiego. Druga natomiast to wersja kreatywna, podczas której uaktywnia się narracja, projekcja i asocjacja dziecka. Katarzyna Krasoń proponuje połączenie obydwu podejść w jedną uzupełniającą się strategię¹⁴⁶.

Niezwykle ważna jest rola nauczyciela pracującego metodą przekładu intersemiotycznego, ponieważ to on wybiera drogę interpretacji i musi wziąć pod uwagę potrzeby i możliwości podmiotu procesu edukacji, co doprowadzi do chętnego obcowania dzieci z dziełem literackim¹⁴⁷. Pracując metodą przekładu intersemiotycznego na zajęciach z dziećmi dokonuje się „rekonstrukcja dzieła literackiego i jego formy pierwotnej przy jednoczesnym zachowaniu jego podstawowego sensu, a co za tym idzie wydobywamy te warstwy dzieła, które umykają przy odbiorze”¹⁴⁸. Metoda przekładu intersemiotycznego wymaga od prowadzącego stosowania się do jej konstytutywnych etapów.

Pierwszym etapem realizacji zajęcia jest zorganizowane odpowiednio dobranej **sytuacji**

¹⁴⁵ Elżbieta Dutka: O przekładzie intersemiotycznym. [W:] Anna Gomółka, Elżbieta Dutka: Wiedza o kulturze w szkole. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007, s.228.

¹⁴⁶ Katarzyna Krasoń: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinstetyczne interpretacje liryki, op. cit., s.84.

¹⁴⁷ Cathy Nutbrown: Recognising Early Literacy Development. Assessing Children's Achievements. London: University of Sheffield UK, 1997, s.20.

¹⁴⁸ Katarzyna Krasoń, Ludwika Konieczna- Nowak: Sztuka, Terapia, Poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016, s.45.

przedreceptyjnej, która powinna wprowadzić adekwatny nastrój, a także stanowić wprowadzenie i przygotowanie do selektywnego odbioru tekstu literackiego, wyciszenie i skupienie uwagi małego odbiorcy, zanim zostaną wypowiedziane pierwsze słowa zawarte w utworze literackim¹⁴⁹. Mały odbiorca obcuje z dziełem literackim głównie za pośrednictwem osoby dorosłej, a więc to jego zadaniem jest stworzenie takiej atmosfery przedreceptyjnej, dzięki której dzieci aktywnie będą uczestniczyć w zajęciu¹⁵⁰. W tym miejscu powinny się znaleźć ćwiczenia i zabawy rozwijające świadomość własnego ciała i uwrażliwiające na działanie własnego organizmu¹⁵¹.

Drugi etap to **prze czytanie tekstu literackiego** przez nauczyciela związanego z uważnym słuchaniem odbiorców.

Dalej następuje **działanie** związane z przekładem literackim na **znak kinestetyczny lub piktoralny**¹⁵². Najważniejsze w trzecim etapie jest generowanie przeżycia emocjonalnego¹⁵³. To właśnie ono i napięcie są źródłem do wyzwolonej przez dziecko ekspresji. Dziecko może dokonać translacji słowa zakodowanego w tekście na język teatralny, ruchowy, muzyczny bądź plastyczny. Doznania związane z tą aktywnością są traktowane w sposób zabawowy i stanowią ulubioną formę działań przez dzieci. Podejmując te działania, dziecko nie jest tylko biernym odbiorcą tekstu literackiego, ale wykonawcą, ponieważ dokonuje się tutaj transformacja bodźca artystycznego na odmienny system semiotyczny¹⁵⁴.

Aktywność ruchowa to priorytet działań w edukacji przedszkolnej, ponieważ pozwala na zaspokojenie podstawowej potrzeby ruchu dzieci, co stanowi pierwszy walor działań przekładu, natomiast drugie uzasadnienie korzyści tej metody wykorzystującej ruch, to wyróżnienie siedmiu rodzajów inteligencji, gdzie obok lingwistycznej i logicznej wymienia się przestrzenną oraz cielesno-kinestetyczną, interpersonalną oraz muzyczną. Ta metoda doskonale sprawdzi się również w przypadku dzieci z modalnością kinestetyczną.

Podczas interpretacji ruchowej poprzez mimikę, gesty, akty zatrzymania, wykonawcy

¹⁴⁹ Katarzyna Krasoń: *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganie rozwoju dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne- Kraków, 2005, s.9.

¹⁵⁰ Katarzyna Krasoń: *Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny*. [W:] *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. Wojciech Kojs, Robert Mrózek, Łukasz Dawid. Cz. 1. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s.201.

¹⁵¹ Katarzyna Krasoń: *Poczucie własnego ciała i przestrzeni a rozwój modalności kinestetycznej dziecka 5-6 letniego*. [W:] *Edukacja dla rozwoju*. Red. Henryk Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s.113-119.

¹⁵² Katarzyna Krasoń: *Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny*, op. cit., s.201.

¹⁵³ Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa-Domagala: *Przestrzenie sztuki dziecka*, op. cit., s.17.

¹⁵⁴ Małgorzata Dagieli: *Relacje komunikacyjne w klasie na zajęciach z poezją współczesną*, op. cit., s.191.

pokazują swoje uczucia¹⁵⁵. Tworząc akt ruchowy, wykorzystywany jest ruch dyrektywny i niedyrektywny. Pierwszy z nich to moment finalny prezentowanego ruchu, kiedy to nauczyciel kieruje ruchem, w celu uporządkowania go w jeden pełny układ tworzony wspólnie z grupą. Ruch niedyrektywny natomiast to zawsze ten ruch, który jest prezentowany indywidualnie, odrębnie przez każdą jednostkę ćwiczącą i, mimo że wszyscy biorą udział w zajęciach, to każdy ruch jest własną interpretacją dziecka¹⁵⁶. Jednakże, aby ruch prezentowany przez dziecko był przemyślany, precyzyjny, adekwatny oraz zaplanowany, uczestnik scenki dramowej lub układu przestrzenno-ruchowego powinien wziąć udział w uprzednio zaproponowanych ćwiczeniach, które mają za zadanie:

- usprawnić orientację w przestrzeni;
- rozwijać nawiązywanie kontaktu z rówieśnikami;
- kształtować umiejętność poruszania się w przestrzeni (kinesferze), nie opuszczając danego miejsca;
- rozwijać koordynację ruchów;
- doskonalić poczucie ruchu izolowanego;
- doskonalić umiejętność napinania i rozluźniania mięśni ciała¹⁵⁷.

Odnosząc się w dalszym ciągu do **aktywności ruchowej**, występującej jako translacja tekstu, dokonuje się wówczas swoista dekodacja i zrozumienie utworu, a także przeżywanie tekstu całym sobą. Propozycje ruchowe podawane przez odbiorców w procesie translacji utworu, tworzą wspólny układ przestrzenno-ruchowy złożony z indywidualnych znaków kinestetycznych, ukazujących świat przedstawiony dzieła literackiego¹⁵⁸. Znaki utworzone przez dzieci są kwintesencją ich doświadczeń i są zgodne z ich przeżywaniem emocjonalnym. Recepcja tekstu literackiego w metodzie przekładu intersemiotycznego wywołuje w odbiorach specyficzny rodzaj napięcia- przeżycie literackie. Zachowania ruchowe dzieci często tworzone są w oparciu o istniejący w ich wiedzy i doświadczeniu swoisty stereotyp, który objawia się w tendencji powtarzania istniejących wzorów, zjawisk, wyglądu przedmiotów. Oryginalne zachowania ruchowe bądź naśladowanie stereotypów prezentowane przez dzieci są

¹⁵⁵ Katarzyna Krasoń: Układ przestrzenno-ruchowy jako element intersemiotycznego przekładu tekstu literackiego. [W:] Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej. Red. Jan Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s.45-46.

¹⁵⁶ Katarzyna Krasoń, Grażyna Szafraniec: Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja- odkrywanie- poznawanie. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2000, s.18.

¹⁵⁷ Katarzyna Krasoń: Poczucie własnego ciała i przestrzeni a rozwój modalności kinestetycznej dziecka 5-6 letniego, op. cit., s.114-119.

¹⁵⁸ Katarzyna Krasoń, Grażyna Szafraniec: Dwa światy, op. cit., s.18.

uwarunkowane poziomem myślenia twórczego¹⁵⁹. Taki sposób kontaktu dziecka z dziełem literackim staje się przygodą, a nie stereotypowym i żmudnym powtarzaniem schematu, a mianowicie: odczytanie tekstu i opowiedzenie o nim werbalnie. Jest okazją do działania, rozbudzenia wyobraźni i prezentowania swojej opinii w inny sposób niż wyłącznie werbalny. Układ przestrzenno-ruchowy, zaplanowane ruchy, przebieg układu lub scenki dramowej – wszystkie te działania uruchamiają modalność interpersonalną, ponieważ wymagają od dzieci współpracy w grupie, gdzie każdy ma prawo do własnej interpretacji, ale jednocześnie respektuje pomysły innych¹⁶⁰. Również w przypadku tworzenia scenki dramowej, dzielenia się rolami, wcielania się w bohaterów, wymaga się od dzieci współpracy i chęci działania w grupie.

W przypadku translacji **słowa literackiego na język plastyki**, nauczyciel powinien pokierować poleceniem w taki sposób, aby dzieci dokonały wizualizacji plastycznej indywidualnie, według ich subiektywnej interpretacji utworu. Występuje tutaj przełożenie treści utworu na znak plastyczny. Sztuki plastyczne są uznawane przez wielu autorów za fakt semiotyczny, który wyraża pewną zakodowaną informację w postaci wizualnej, składającej się ze znaków ikonicznych, obrazowych, plastycznych. Taka analiza potwierdza, że każda realizacja plastyczna, która za cel obiera sobie przedstawienie, wyobrażenie bądź odtworzenie, jest znakiem plastycznym lub zespołem różnych znaków, które tworzą obrazy, a te z kolei istnieją po to, by przekazać komunikat¹⁶¹.

Dzieci powinny narysować ten fragment tekstu, który był dla nich ważny, najbardziej ich zainteresował, roześmiał. Mają pokazać jak rozumieją tekst literacki, ukazując wizualnie swoje wyobrażenie o wyglądzie występujących bohaterów i aranżacji przytoczonych miejsc. Może być to fragment wybrany przez dziecko, bądź konkretny przykład z utworu zainicjowany przez nauczyciela¹⁶².

Ostatni etap prowadzenia zajęć według struktury przekładu intersemiotycznego to **wypowiedzi dzieci** na temat odczuć związanych z uprzednio zaprezentowaną formą teatralną bądź formą piktoralną. Ten etap pozwala dzieciom na wyrażenie istoty swojej prezentacji poprzez werbalizację. W tym etapie najważniejsze jest odkrycie tekstu literackiego, wyciągnięcie wniosków płynących z tekstu, odkrycie ich wartości, co będzie stanowiło

¹⁵⁹ Katarzyna Krasoń: Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny, op. cit., s.202.

¹⁶⁰ Katarzyna Krasoń: Układ przestrzenno-ruchowy jako element intersemiotycznego przekładu tekstu literackiego, op. cit., s.48.

¹⁶¹ Beata Mazepa-Domagala: Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie ilustracji literackich. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s.71.

¹⁶² Eugeniusz Szymik: Metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1, s.116.

kwintesencje kontaktu dziecka z dziełem literackim¹⁶³.

Schemat 1. Struktura prowadzenia zajęć metodą przekładu intersemiotycznego



źródło: Na podstawie K. Krasoń, *Znak kinestetyczno-cielesny, jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny*, Cieszyn 1998, oraz E. Szymik *Metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017.

Reasumując, metoda przekładu intersemiotycznego na podstawie powyższych rozważań i w moim przekonaniu pozwala na:

- analizę tekstu literackiego poprzez formę werbalną i pozawerbalną;
- dostosowanie treści i sposobu ich realizacji w zgodzie z modalnością dziecka: słuchowca, dotykowca, kinestetyka, wzrokowca;
- odkrycie talentów i uzdolnień dzieci w wieku przedszkolnym;
- rozwijanie umiejętności aktorskich oraz manualnych dzieci;
- uczenie wyciągania własnych wniosków płynących z tekstu literackiego;
- uczenie interpretacji tekstu literackiego;
- zaangażowanie emocjonalne dzieci;
- rozwój sfery emocjonalnej i społecznej dzieci;
- współpracę dzieci z rówieśnikami w grupie;
- uczenie wykonywania precyzyjnych ruchów, podczas tworzenia układów przestrzennych i scenek dramatycznych;

¹⁶³ Ibidem, s.113.

- rozwijanie i wzbogacanie słownictwa;
- rozwijanie myślenia dywergencyjnego;
- kształtowanie umiejętności wcielania się w bohaterów uwzględniając ich emocje i sposób postępowania;
- rozwijanie postawy twórczej i kreatywności dzieci.

W kolejnych podrozdziałach szerzej przedstawię edukację teatralną i plastyczną, które zostały wykorzystane jako aktywność twórcza, a zarazem sposób na subiektywną interpretację tekstu literackiego przez dzieci pięcio-sześcioletnie w eksperymencie.

1.5 Teatr i drama – problematyka, wpływ na rozwój dziecka, sposoby realizacji w odniesieniu do tekstu literackiego

„Gdzie diabeł nie może, tam dramę pośle”¹⁶⁴

Kluczowym instrumentem edukacji teatralnej w placówkach jest chęć wyrobienia postawy dziecka, na którą składają się: przyjemność obcowania ze sztuką, gotowość do przeżywania i wyzwalania emocji oraz podejmowanie aktywności w celu współtworzenia kultury. **Edukacja teatralna** zaś pojmowana jest, jak chce – Adam Horbowski jako: „rozwój osobowości dzieci i młodzieży przez bezpośredni kontakt z widowiskami teatralnymi. Jest on możliwy wówczas, jeśli edukacja teatralna zostanie oparta o przeżycia związane z oglądaniem widowiska teatralnego, własną twórczość teatralną i wiedzę z zakresu funkcjonowania historii teatru”¹⁶⁵. W skład edukacji teatralnej wchodzi trzy elementy: uczestnictwo w kulturze teatralnej, działania twórcze oraz wiedza o teatrze¹⁶⁶.

Teatr jest wynikiem połączenia ze sobą wszystkich sztuk i zawiera w sobie różne rodzaje ekspresji twórczej. Teatr to najstarsza sztuka widowiskowa, gdzie aktor i widz spotykają się, a w wyniku tych spotkań człowiek staje się wrażliwy na różne przejawy życia codziennego.

Teatr może stanowić drogę ku innym światom, a jego zakres oddziaływań jest wielowymiarowy. Funkcje teatru pozwalają na działanie wielopłaszczyznowe w kontakcie z jednostką, doprowadzając do zmiany w jego osobowości. Przedstawienie teatralne wyraża

¹⁶⁴ Kamila Witerska: *Drama procesualna w pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, 2020, s.19.

¹⁶⁵ Adam Horbowski: *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych: analiza systemowa*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze, 2000, s.78.

¹⁶⁶ *Ibidem*, s.78.

treść przekazu w sposób nietuzinkowy, opowiada o sprawach prostych, ale równocześnie w sposób zrozumiały dla odbiorcy.

Teatr to wyjątkowy fenomen, zawarty w świecie sztuki, gdzie wypowiadać się można nie tylko przy pomocy słów, ale również pozawerbalnie poprzez mimikę, ruch i gesty¹⁶⁷. Wyrażając swoje uczucia i emocje poprzez spojrzenie, mimikę, gesty odkrywamy gamę różnych charakterów i osobowości ludzkiej, co umożliwia teatr. Teatr to jedna z najbardziej sugestywnych sztuk, gdyż oddziałuje na wszystkie zmysły odbiorcy percypowanego przedstawienia. Połączenie tańca, muzyki, plastyki, słowa to kwintesencja teatru, a jego dodatkowym walorem, jest fakt, że zawarta w nim fabuła często rozwija się na przestrzeni czasowej i na kanwie świata fikcyjnego oraz realnego¹⁶⁸. Twórcze działania teatru silnie oddziałują na widza, gdyż to właśnie one są źródłem głębokich przeżyć i emocji w kontakcie ze sztuką. Dziecko będące widzem spektaklu teatralnego jest odbiorcą szerokiej gamy środków ekspresyjnych, które wpływają na jego percepcję sztuki, zainteresowania, potrzeby. Sztuka teatralna oglądana przez małego odbiorcę, bardzo często przedstawia jego ulubione baśnie, bajki, opowiadania i pozwala na przeżywanie emocji bohaterów, identyfikację z nimi, uczy norm i zasad oraz właściwych zachowań¹⁶⁹.

Teatr ma wielką moc w rozwijaniu dziecięcej wyobraźni. Dziecko w percepcji spektaklu buduje swój własny świat przedstawienia. A zatem należy stwierdzić, że teatr ma wiele walorów wychowawczych oraz kształcących. Dla nauczyciela edukacji przedszkolnej stanowi on narzędzie dydaktyczne, dzięki któremu:

- rozwijamy wiedzę i umiejętności z zakresu dziedziny sztuki, jaką jest teatr;
- wyrabiamy wrażliwość i empatię w stosunku do innych;
- uczymy kulturalnego zachowania się podczas percepcji spektaklu;
- rozbudzamy szacunek u wychowanków dla pracy twórczej aktorów;
- rozbudzamy zamiłowanie do wrażeń estetycznych;
- wyrabiamy postawę do odwiedzania miejsc kultury i korzystania z rozrywek, które ona nam oferuje¹⁷⁰.

Teatr może pełnić różnego rodzaju funkcje, gdyż w dziejach kultury był wykorzystywany do różnych celów, nie tylko artystyczno-estetycznych, ale również

¹⁶⁷ Krystyna Nowak-Wolna: Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej, [W:] Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego. Red. Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, 2014, s.47.

¹⁶⁸ Krystyna Nowak-Wolna: W kręgu edukacji, teatru i sztuki żywego słowa, Studia i szkice. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005, s.26.

¹⁶⁹ Maria Królicka: Teatr we wczesnej edukacji dziecka. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2008, nr 4, s.34.

¹⁷⁰ Ibidem, s.35.

politycznych czy wychowawczych. Spełnia on przede wszystkim **funkcję estetyczną**, ponieważ zdolność pojawiających się w spektaklu zjawisk oraz wytworów ma na celu wywołanie przeżyć i zadowolenie odbiorcy. Jest to funkcja dominująca i jest silnie powiązana z wartościami w świecie sztuki. Cała kultura mieści się w świecie wartości, a w szczególności sztuka i jej wytwory - czyli dzieła. Wartość estetyczna zatem nadaje sens istnienia sztuki. Przeżycia estetyczne są powiązane z oddziaływaniem wychowawczym na całą osobowość człowieka¹⁷¹.

Funkcja wychowawcza natomiast kształtuje osobowość człowieka. Wychowanie przez sztukę wiąże się z arteterapią oraz teatroterapią. Teatr pomaga zrozumieć świat, samego siebie i innych, wychowuje oraz uczy. Teatr pełni również funkcję **komunikatywną**, która ujawnia się poprzez bezpośredni kontakt aktora z publicznością. Teatr ponadto istnieje tylko i wyłącznie przy współdziałaniu aktora i widza¹⁷².

Poza obcowaniem z teatrem jako sztuką widowiskową, możemy teatr wykorzystywać również w procesie edukacyjnym jako narzędzie do inspirowania wyobraźni, stymulowania wrażliwości, wyzwiania emocji, pobudzania myślenia¹⁷³. Jest to istotny walor teatru, ponieważ treści przekazywane przez nauczyciela mogą nabrać nowego sensu i zostać odzwierciedlone ruchem, a nie tylko wypowiedzią werbalną. Zabawa teatrem, możliwość wcielenia się w aktora, wchodząc w rolę postaci literackiej, odgrywając scenkę w ramach zapamiętania materiału z zajęć, odegranie scenki sytuacyjnej to wszelkie działania nietuzinkowe, które możemy zaoferować dzieciom w ramach edukacji teatralnej.

Józef Górniewicz wskazuje, że teatr pobudza kreatywność poprzez kreowanie postaci scenicznej, wyrażanie siebie podczas odgrywania roli w wyniku kontaktu z innymi osobami biorącymi udział w spektaklu oraz treścią utworu, która jest dokonywana przy pomocy subiektywnej gry i połączenia przemyśleń osób z zespołu¹⁷⁴.

Wykorzystując ćwiczenia, które przygotowują do aktywności scenicznej (tzw. aktywność kinestetyczna), wyzwalamy u dzieci swobodną ekspresję, która uruchomiona wielokrotnie w dzieciństwie, ujawnia się w przyszłości automatycznie, pozwalając na samodzielne rozwiązywanie problemów jednostki¹⁷⁵. Praca teatralna z dziećmi wymaga

¹⁷¹ Krystyna Nowak-Wolna: W kręgu edukacji, teatru i sztuki żywego słowa, op. cit., s.26-27.

¹⁷² Ibidem, s.32.

¹⁷³ Elżbieta Łągowa-Szelągowska: Z dziejów teatru szkolnego. „Scena” 2000, nr 9, s.17.

¹⁷⁴ Józef Górniewicz: Edukacja teatralna dzieci w placówkach kulturalno-oświatowych. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury, 1990. Podaję za: Katarzyną Krasoń, Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Kraków: Wydawnictwo „Universitas”, 2013, s.63.

¹⁷⁵ Lidia Rybotycka: Gry dramatyczne. Teatr młodzieży. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Upowszechniania Kultury, 1990, s.30.

znajomości ich psychiki, szukania różnych metod i sposobów wyzwalania swobodnej ekspresji, a co za tym idzie wyrażania własnej osobowości.

We współczesnej edukacji istotne jest współtworzenie przez wszystkich uczestników, będących jednocześnie podmiotami procesu kształcenia. Oba podmioty, czyli wychowanek i nauczyciel odczuwają wówczas poczucie sprawstwa i kontroli w tworzeniu i doświadczaniu zjawisk na drodze poszukiwań i dociekań poznawczych. Pedagog pracując z dziećmi musi być moderatorem, partnerem w dialogu edukacyjnym i wychowawczym odpowiedzialnym za rozwój wszystkich dzieci w grupie¹⁷⁶.

Działania związane z narzucaniem gotowej inscenizacji, odtwarzaniem tekstu według przyjętego schematu nie przyczyni się do budowania roli, tworzenia ekspresyjności ruchu i odkrywania sensu zawartego w przekazie w odczuciu subiektywnym i tworzeniu swoistej interpretacji. Warto poza sztywnym, gotowym scenariuszem, tworzyć go podczas zajęć wykorzystując burzę mózgow, ponieważ poprzez taką aktywność kształtujemy twórcze myślenie swoich wychowanków¹⁷⁷.

Tworzenie zespołowe scenek teatralnych generuje wspólne przeżycie emocjonalne, a także poczucie współodpowiedzialności za cały układ przestrzenny i fabułę przekazywanych treści. Tworzenie teatru i współpraca w grupie pozwalają dzieciom na ujawnienie ich potencjału kreacyjnego¹⁷⁸. Pracując teatralnie z dziećmi należy wskazać jeszcze na jeden kluczowy fakt, czyli ujawnienie cielesności aktora. Teatr nie może opierać się wyłącznie na tekście i jego jednej, jedynej i słusznej interpretacji, ale powinien polegać na subiektywnym jego odkrywaniu. Połączenie ciała, które w sposób intuicyjny za nim podąża jest naturalnym procesem aktora, który wciela się w rolę całym sobą. Ciało aktora jest jak symbol czy znak i działając kompatybilnie z emocjami i myślami aktora odgrywającego pewną sytuację, pozwala na doszukiwanie się przez odbiorcę spektaklu różnych znaczeń. Aktor za sprawą swojej spontaniczności i ekspresyjności staje się twórcą całego spektaklu, a nie jedynie „marionetką”, wykonującą polecenia scenarzysty¹⁷⁹.

Najczęściej stosowaną formą teatralną w edukacji przedszkolnej jest **inscenizacja**, ponieważ rozwija wielostronną aktywność dzieci: praktyczną, emocjonalną i intelektualną. Dziecko odgrywając różnorodne role, przeżywa zarówno treść, którą niesie ze sobą dzieło

¹⁷⁶ Katarzyna Krasoń: Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu, op. cit., s.61.

¹⁷⁷ Ibidem, s.63.

¹⁷⁸ Irena Wojnar: Społeczna obecność sztuki a wychowanie człowieka. [W:] Teoria wychowania estetycznego. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997, s.290-296.

¹⁷⁹ Leokadia Kaczyńska: Od tekstu do przedstawienia, czyli jak sztuka słowa staje się teatrem. [W:] Między słowem a ciałem. Red. Lidia Wiśniewska. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001, s.30.

literackie, jak również przeżywa przygotowanie do inscenizacji oraz samo jego wystawienie. Jest to forma pracy, która rozwija wyobraźnię, wykorzystuje różne rodzaje wyrażania dziecięcej ekspresji, wyzwala inwencję twórczą, a także kształtuje umiejętność podejmowania decyzji. Inscenizacja jest bliska dzieciom, ponieważ wywodzi się z gier i zabaw, czyli aktywności chętnie podejmowanej przez małe dzieci. Przedszkolaki podczas odgrywania roli w inscenizacji wyrażają emocje, uczucia i podejmują przeróżne decyzje, gdyż sama sytuacja stwarza pozytywny nastrój i jest atrakcyjna dla wychowanków. Ponadto ta forma pracy z dziećmi kształtuje więzi rówieśnicze, a także uczy odpowiedzialności i dyscypliny związanej z wystawieniem inscenizacji¹⁸⁰.

Inscenizacja w pracy z najmłodszymi dziećmi często jest utożsamiana z przygotowaniem gotowego scenariusza zajęć, jednak opierając się na tekście literackim, dzieci przede wszystkim powinny wykazywać się własną pomysłowością, rozwijając jednocześnie twórcze myślenie. Wówczas praca z tekstem i wykorzystywanie w niej elementów teatru pozwoli na zaangażowanie wszystkich dzieci w grupie, rozwinię spozstrzegawczość, umiejętność pełnego wypowiedzania się oraz koncentracji uwagi¹⁸¹. Takim sposobem pokazujemy dzieciom, że każde z nich jest ważne oraz, że wszystkie mogą w pełni uczestniczyć w procesie edukacyjnym, traktowani po partnersku.

Pracując nad inscenizacją należy uwzględnić konkretne etapy:

- zaznajomienie dzieci z tekstem literackim;
- ustalenie techniki przy pomocy której, zrealizujemy inscenizację;
- wykonanie dekoracji, kostiumów, rekwizytów;
- przygotowanie odpowiedniego podkładu muzycznego;
- wystawienie inscenizacji¹⁸².

Po zapoznaniu dzieci z tekstem literackim przez nauczyciela powinno się zachęcić je, do twórczej aktywności, czyli formułowania swobodnych wypowiedzi na temat treści tekstu, nastroju, emocji i uczuć. Inscenizacji zatem możemy dokonać dopiero wówczas, kiedy dziecko rozumie tekst literacki.

Atrakcyjną formą wykorzystania teatru w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym są scenki z użyciem **lalek teatralnych: pacynek, marionetek, kukielek**. W ten sposób, stymulujemy również umiejętności manualne podczas tworzenia lalek scenicznych¹⁸³. Jeszcze

¹⁸⁰ Iwona Drzał, Elwira Skibińska-Czechowicz: Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”, 2000, s.3.

¹⁸¹ Katarzyna Krasoń: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego, op. cit., s.70.

¹⁸² Iwonna Drzał, Elwira Skibińska-Czechowicz: Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym, op. cit., s.3.

¹⁸³ Bogna Fastyn: Teatr w pracy z dziećmi. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010, s.52.

inną metodą, którą możemy wykorzystać w pracy z dziećmi jest **teatr cieni**, który pozwala na odegranie scenek swoim ciałem lub przy pomocy lalek teatralnych i jest atrakcyjny dla małych dzieci. Ponadto w teatrze cieni dzieci doświadczają zjawiska cienia i wiedzą na jakiej podstawie się on tworzy¹⁸⁴.

Kolejną formą pracy z tekstem jest **drama**, która zostanie opisana bardzo szczegółowo w tym rozdziale, ponieważ jest wykorzystywana w badaniach dysertacji doktorskiej jako aktywność artystyczna służąca do interpretacji tekstu literackiego metodą przekładu intersemiotycznego.

Drama wywodzi się ze starogreckiego „drao”, inaczej - działam, usiłuję. W języku angielskim natomiast termin ten jest określany jako: sztuka teatralna, dramat, teatr¹⁸⁵. Na podstawie tego łatwo zauważyć, że istnieje cienka granica między teatrem a dramą, a chcąc zróżnicować przytoczone pojęcia należy przyjąć stwierdzenie, że „celem aktora przeżywającego swoją rolę jest przyciągnięcie uwagi widza, natomiast celem uczestnika dramy przeżywającego swoją rolę jest przeżywanie swojej roli (i cały kontekst działań, refleksji, emocji wynikających z tego przeżycia)”¹⁸⁶. Dlatego nie można utożsamiać roli uczestnika dramy z rolą w teatrze, gdyż rola w dramie jest zawsze „improwizowana, tworzona na gorąco, nieustannie modyfikowana w zależności od relacji z innymi postaciami, które także ulegają modyfikacjom, podobnie jak przebieg całej dramy”¹⁸⁷. Podobieństwo natomiast, tych dwóch pojęć wymaga odniesienia się do źródła dziania się – czyli konfliktu zarówno w teatrze, jak w procesie dramy.

W rozwoju dramy szczególne zasługi przypisuje się Krystynie Pankowskiej, Kamili Witerskiej, a także Dorocie Heathcote, która jest twórczynią **dramy kreatywnej**¹⁸⁸. Interesowała się ona głównie kwestią motywacji w dramie, a zadając wnikliwe pytania uczestnikom dramy, poznawała cele ich działań. Kamila Witerska pisze o **dramie procesualnej**, która jest zbliżona do naturalnych doświadczeń, ale odbywająca się w przestrzeni fikcyjnej. Porównuje dramę procesualną do opowieści, która jest konstruowana w danym momencie, przez kilku uczestników jednocześnie. Przebieg zdarzeń w dramie procesualnej zależy od jej uczestników, nie ma tutaj tekstu, którego dzieci uczą się na pamięć, ani możliwości przećwiczenia scenki - ten rodzaj dramy jest nieprzewidywalny. Drama

¹⁸⁴ Ibidem, s.103.

¹⁸⁵ Krystyna Pankowska: Edukacja przez dramę, op. cit., s.8.

¹⁸⁶ Marcin Drzazga: Możliwości ekspresji w dramie. „Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji” 2003, nr 1, s.129.

¹⁸⁷ Krystyna Pankowska: Pedagogika dramy. Teoria i praktyka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, s.128.

¹⁸⁸ Krystyna Nowak-Wolna: Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej, op. cit., s.14.

procesualna jest oparta na improwizacji i polega na uczeniu się przez odkrywanie¹⁸⁹.

Krystyna Pankowska natomiast skupia się na **dramie edukacyjnej**, która jest przez nią utożsamiana z „treningiem życia”, gdzie najważniejsze są sposoby postępowania, zmierzające do konkretnych założeń, czyli przede wszystkim odgrywanie ról fikcyjnych, ale jako symulacja rzeczywistości oraz nauka refleksyjności, właściwego reagowania oraz uzewnętrznienie wartości, które zostały poruszone podczas scenki¹⁹⁰. Proces kreowania roli przez uczestnika dramy jest odzwierciedleniem jego intymności, indywidualności i delikatności, co przypisać możemy twórczemu działaniu¹⁹¹.

Drama na gruncie pedagogicznym jest pojmowana jako metoda edukacyjna, dlatego zasadne staje się rozpatrywanie jej w szerszych, wielodyscyplinarnych, jak również interdyscyplinarnych kontekstach, wówczas odkryje się jej edukacyjny potencjał. Krystyna Pankowska nadaje znaczenie dramie jako metodzie edukacyjnej i definiuje ją jako „formę naturalnej aktywności człowieka, stanowiącą podstawę jego spontanicznych zachowań w autentycznych sytuacjach życiowych, jak również jako sposób naturalnego przyswajania wiedzy”¹⁹².

Istota dramy edukacyjnej przede wszystkim opiera się na odgrywaniu przez dzieci różnorodnych ról sytuacyjnych, jednak uczestnicy dramy zachowują się tak, jakby przebywali w innym kontekście i nawiązywali inne relacje międzyludzkie. Drama, zatem rozgrywa się na pograniczu dwóch światów: realnego oraz fikcyjnego, ale jej znaczenie jest generowane faktycznym doświadczeniem. Właśnie na podstawie tego opisu, możemy powiedzieć, że jest ono kwintesencją edukacyjnego znaczenia dramy¹⁹³.

Drama jako forma pracy z tekstem literackim przede wszystkim koncentruje się na wchodzeniu w rolę, a także kreowaniu rzeczywistości. Jej szczególnego waloru dopatrujemy się w tym, że opiera się ona na naśladownictwie i wymaga od uczestników bawienia się i umiejętności pokazywania fikcji w realnym życiu. Ponadto drama uczy samodzielności i wyzwala aktywność¹⁹⁴. Jej walorów dopatrujemy się również w rozwoju osobowości dzieci, wyrabianiu postaw, przygotowaniu do pełnienia rozmaitych ról społecznych w przyszłości oraz adaptacji do środowiska¹⁹⁵.

¹⁸⁹ Kamila Witerska: Drama procesualna w pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III, op., cit., s.33-36.

¹⁹⁰ Krystyna Pankowska: Pedagogika dramy, op. cit., s.58.

¹⁹¹ Ibidem, s.131.

¹⁹² Krystyna Pankowska: Drama. Konteksty teoretyczne. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2013, s.13.

¹⁹³ Ibidem, s.13.

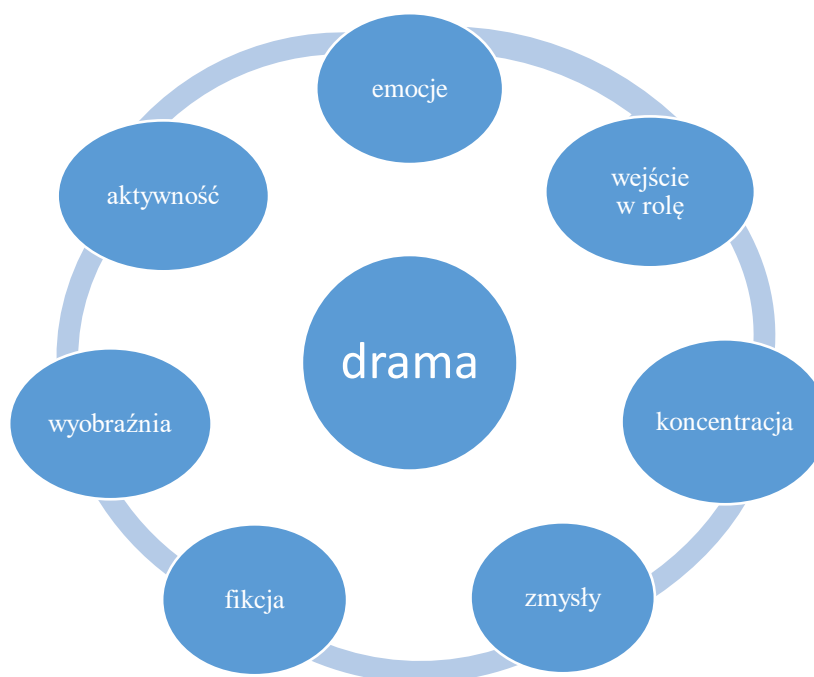
¹⁹⁴ Manon van de Water: Why drama is necessary „Education and City” 2021, s.3.

¹⁹⁵ Mariola Antczak: Techniki dramy w teorii i praktyce, nie tylko dla nauczycieli bibliotekarzy. Łódź: Wydawnictwo „Sukurs”, 2014, s.11.

Najważniejsze, zatem w prowadzeniu zajęć metodą dramy z dziećmi jest uświadomienie nauczycielom, że koncentruje się ona na „wchodzeniu w rolę”, czyli nie jest równoznaczna z odgrywaniem roli w kontekście artystycznym. Jest to istotna różnica opierająca się na podstawowej funkcji dramy - rozwoju jednostki uczestniczącej w zajęciach dramowych¹⁹⁶.

Wywarcie wrażenia na widzu nie jest ważne, a właśnie sposób identyfikacji dziecka z daną postacią, którą prezentuje¹⁹⁷. Drama pozwala spojrzeć nauczycielowi na dziecko poprzez pryzmat jego osobistych doświadczeń i przeżyć, zrozumieć jego wewnętrzną osobowość, która ujawnia się podczas wyobrażonych sytuacji, kiedy dziecko zostaje w roli, a jednocześnie łączy swoje emocje z postacią, którą prezentuje. Dzięki roli, jaką odgrywają dzieci, wiele emocji oraz myśli, których nie potrafią zwerbalizować, mogą przekazać poprzez identyfikację z prezentowaną postacią w dramie¹⁹⁸.

Schemat 2. Kluczowe elementy dramy



źródło: Na podstawie K. Pankowska, *Pedagogika dramy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

Wczuwanie się w rolę, pokazanie jej emocjonalnego wyrazu jest bardzo ważne w dramie. Jeżeli dziecko wczuwa się w rolę „Dziewczynki z zapalkami” i obrazuje to poprzez przykucnięcie i przedstawienie gestu wyciągniętej ręki, ale nie zaangażuje się emocjonalnie, to

¹⁹⁶ Özge Özgür İşyar, Cenk Akay: The Use of „Drama in Education” in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research. „Journal of Education and Practice” 2017, vol.8, nr 28, s.215.

¹⁹⁷ Kamila Witerska: *Drama na różnych poziomach kształcenia*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2010, s.25.

¹⁹⁸ Brian Way: *Drama in education and its effectiveness in English Second. Malaysia: Foreign Language Classes*, 2004, s.4.

jest to tylko płytki wyraz postaci literackiej. Kluczowe znaczenie emocjonalnemu podejściu w dramie przyznaje Krystyna Pankowska, która pojmuje dramę jako sztukę. W świecie dramy, tak jak w świecie baśni - wszystko się może wydarzyć. Nie jest dziwne, że „zwierzęta przemawiają na temat wegetarianizmu- ludzkim głosem, a sportsmenkę- odgrywa dziewczynka na wózku inwalidzkim”¹⁹⁹.

Nad dramą pochylał się również Brian Way, którego zdaniem - odgrywanie postaci jest oparte na „byciu sobą w odmiennych warunkach”²⁰⁰. Uczestnik dramy powinien wówczas wykazać się zaangażowaniem i wyobraźnią, a osiągnięcie tych umiejętności wiąże się z treningiem wykonywanych ćwiczeń.

Drama wdraża czytelnika do samodzielności i twórczości. Głównym celem tego rodzaju interpretacji tekstu jest rozwijanie wyobraźni, fantazji i wrażliwości dziecka²⁰¹. Ponadto drama całościowo i wszechstronnie rozwija osobowość dziecka, przygotowuje do życia w społeczeństwie, pozwala odkryć i rozwinąć uzdolnienia artystyczne, a także kształci umiejętności czytania, słuchania, dyskusji i wymowy²⁰².

Podstawowym celem dramy jest rozwijanie wrażliwości dzieci, umiejętności wyrażania własnych uczuć, lęków, kłopotów, a także uzmysłowienie im specyfiki indywidualności, a równocześnie poszanowanie odrębności innych osób²⁰³. Poprzez zajęcia dramowe uczymy się patrzeć na inne osoby, postrzegając je w zupełnie nowym świetle, a jednocześnie odkrywać możliwości oceniania różnych sytuacji w życiu - nietuzinkowo i kreatywnie poprzez dzielenie się spostrzeżeniami, słuchanie siebie nawzajem, świadomość własnych potrzeb²⁰⁴. Jest to metoda, która otwiera drogę dziecku ku twórczości, ekspresji i wyobraźni, a także rozwija inteligencję emocjonalną²⁰⁵. Drama przede wszystkim rozwija wyobraźnię dziecka i rozwija zdolność uczenia do bardziej efektywnego myślenia²⁰⁶. Zajęcia prowadzone metodą dramy przyczyniają się do angażowania się dziecka wielozadaniowo, mianowicie: wymyślania,

¹⁹⁹ Krystyna Pankowska: *Pedagogika dramy*, op. cit., s.109.

²⁰⁰ Brian Way: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. Krystyna Pankowska, Elżbieta Nerwińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s.128.

²⁰¹ Katarzyna Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego*, op. cit., s.72.

²⁰² Maria Gudro-Homicka: *Jak rozwijać aktywność twórczą dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, 2015, s.34.

²⁰³ Beata Sikorska- Żyrek: *Drama w edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1997, nr 2, s.77-78.

²⁰⁴ Alicja Gałązka: *Drama kreatywna a inteligencja emocjonalna: przykład wykorzystania wybranego modelu badań empirycznych*. „Chowanna” 2011, t.1, s.84.

²⁰⁵ Alicja Gałązka: *Drama: metodą twórczej edukacji*. „Chowanna” 1999, t.1-2, s.56.

²⁰⁶ Alicja Gałązka: *Drama w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. „Chowanna” 2019, t. jubileuszowy, s.148.

dedukowania, indukowania, analizowania, selekcjonowania, osądzania, co efektem prowadzi do rozwoju myślenia wyższego rzędu²⁰⁷. Grażyna Łabęcka do celów dramy zalicza również:

- wszechstronny rozwój jednostki;
- rozwój ekspresji i uczuciowości;
- uczenie współpracy w grupie z innymi;
- organizowanie atmosfery bezpieczeństwa;
- rozwój umiejętności budowania relacji ze społeczeństwem;
- rozwój umiejętności rozwiązywania problemów;
- aktywne uczestnictwo w kulturze;
- korzystanie z dorobku kultury (pantomimy, tańca, ruchu, teatru, muzyki);
- rozwijanie wyobraźni i możliwości fantazjowania²⁰⁸.

Drama pozwala uczestnikowi zmienić zdanie i przekonania na dany temat, gdyż za sprawą sytuacji improwizowanej następuje odkrycie prawdy, czyli ujrzenie opisywanego problemu w zupełnie nowym świetle²⁰⁹. Pozwala również na rozwinięcie postawy twórczej dziecka²¹⁰. Krystyna Pankowska uważa, że drama jest metodą nietuzinkową, ponieważ wyzwala od lęku przed tym, co tajemnicze, nieznanne, zagadkowe, a każdy uczestnik jest jednocześnie twórcą i artystą. Uczestnik dramy jest twórcą swojej indywidualności oraz swojego świata²¹¹. John Somers określa dramę jako symboliczny język przy pomocy, którego przedstawiony jest realny świat oraz jako społeczną formę sztuki, doskonalącą umiejętności społeczne człowieka i naukę empatii²¹². Drama zachęca do oryginalności, ale pozwala również na zaspokojenie własnych pragnień²¹³. Dzieło literackie jest lepiej zrozumiane, jeżeli dziecko przeżywa te same emocje i prezentuje daną sytuację, która wystąpiła w tekście. W dramie dziecko nie może grać, ale ma wejść w rolę, aby zrealizować zamierzony cel. Ten cel jest zrealizowany, jeżeli uczestnik dramy odgrywając scenkę staje się kimś innym i na ten moment zapomina o tym, kim jest w codziennym życiu, o swoich motywach postępowania, sposobie myślenia, emocjach, a wszystko to przenosi na specyfikę funkcjonowania odgrywanej postaci.

²⁰⁷ Brian Way: *Drama in education and its effectiveness in English Second*, op. cit., s.5.

²⁰⁸ Grażyna Łabęcka: *Wykorzystanie ćwiczeń dramowych w nauczaniu wczesnoszkolnym*. „Życie Szkoły” 2000, nr 8, s.492.

²⁰⁹ Halina Machulska: *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*. „Drama” 1992, nr 4, s.8.

²¹⁰ Krystyna Pankowska: *Pedagogika dramy*, op. cit., s.174.

²¹¹ *Ibidem*, s.174.

²¹² Kamila Witerska: *Drama. Przewodnik po koncepcjach, przewodnikach, miejscach*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, 2014, s.17.

²¹³ Brian Way: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. Krystyna Pankowska, Elżbieta Nerwińska. Wyd.2 zmienione i uzupełnione. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s.20.

Uczestnik dramy, zatem nie musi posiadać żadnych umiejętności aktorskich, wystarczy zaangażowanie oraz wiara w możliwości iluzji sytuacyjnej.

Zastosowanie dramy wymaga spełnienia określonych warunków, czyli wykorzystania elementów konstytutywnych dramy: **tematu, symbolizacji, roli, fikcji oraz konfliktu i napięcia**. Istotne jest **określenie tematu** dramy, który będzie zrozumiały dla wszystkich jej uczestników, w przeciwnym wypadku odgrywana scenka jest chaotyczna i rozproszona. **Symbolizacja** ma za zadanie ustanowić jednakowe znaczenie dla różnych przedmiotów, wykorzystywanych podczas iluzji. Poprzez **rolę** rozumiemy, o czym była już mowa, jej emocjonalną moc w odgrywaniu postaci. Drama jednak nie byłaby możliwa bez empatii, czyli umiejętności postawienia się uczestnika w innej odgrywanej sytuacji. **Fikcja** jest nieodzowną częścią dramy, jest w niej rzeczywistością nieprawdziwą, wymyśloną, ale również nadaje kształtu, jest tzw. formą kreacji. **Sytuacja konfliktowa** natomiast kształtuje umiejętności podejmowania decyzji i rozwiązywania sporów, co jest bardzo przydatne w dorosłym i codziennym życiu. A poprzez sytuację konfliktową oraz różnice zdań buduje się napięcie w dramie²¹⁴.

Drama opiera się, zatem na fikcji, ale również na improwizacji. Brian Way utożsamia ją z przedstawieniem improwizowanym. Anna Dziedzic natomiast znajduje powiązania dramy z improwizacją i określa ją scenką improwizowaną. Oskar Hamerski przypisuje kluczową rolę grom improwizacyjnym jako technikom teatralizacyjnym, ponieważ opierają się one na zabawie, czyli naturalnej skłonności małych dzieci, a co za tym idzie przyczyniają się do zmniejszenia stresu, wywołują ciekawość oraz aktywność²¹⁵.

Drama jako forma, która oddziałuje wychowawczo, dydaktycznie oraz terapeutycznie ma z zabawą wiele wspólnego- co potwierdza Krystyna Pankowska. Małe dzieci, szczególnie w wieku od trzech do sześciu lat, bawią się głównie w to, co same sobie wyobraziły lub przedstawiły, np. bawiąc się w pociąg, ustawiając pozostałych uczestników zabawy do wyimaginowanych wagonów²¹⁶. Najczęściej dzieci naśladują w zabawie - rzeczywiste zdarzenia z życia dorosłych. Jeśli dzieci działają w zabawie „na niby” - to znaczy, że bawią się fikcją, zupełnie jak w teatrze. Odnosząc się jednak do samej dramy, to interesować nas będzie taka zabawa dzieci, w której są określone role, tzw. zabawy tematyczne, twórcze, iluzyjne bądź

²¹⁴ Krystyna Pankowska: Pedagogika dramy, op. cit. Zobacz od s.118-168.

²¹⁵ Oskar Hamerski: Improwizacja według Keitha Johnstone'a. Kraków: Biblioteka Zeszytów Naukowych Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. L. Soluskiego w Krakowie, 2014, s.137.

²¹⁶ Krystyna Pankowska: Pedagogika dramy, op. cit., s.40.

zabawy w fikcję. Mają one największy walor, gdyż stwarzają dzieciom możliwości zarówno poznawania jak i przeżywania rzeczywistości istniejącej wokół nich. W okresie wieku przedszkolnego dzieci najczęściej chcą być jak osoby dorosłe. A zatem sama zabawa iluzyjna zawiera w sobie właściwości dramowe, jak np. wchodzenie w rolę, wyobraźnię, spontaniczność i naśladownictwo. Dlatego też zabawy inicjowane przez dzieci tworzą się same i trwają do momentu, kiedy dziecko uzna, że chce zmienić aktywność²¹⁷. Niektórzy badacze mówią o dramie przez edukację, inni o dramie przez zabawę i choć nazewnictwo jest tutaj zróżnicowane, to wyznacza wspólny horyzont działań takich jak rozwój inteligencji wielorakich, zwłaszcza przestrzennej i kinestetycznej oraz współpracy pomiędzy wychowankami, czyli rozwijanie kompetencji społecznych²¹⁸. Poniżej dokonano analizy porównawczej pomiędzy dramą, a zabawą.

Tabela 1. Analiza porównawcza dramy i zabawy

Zabawa	Drama
Dzieci umawiają się między sobą, jakie role będą odgrywać.	Zazwyczaj nauczyciel prowadzący zajęcia, przyznaje rolę dzieciom według zaplanowanego scenariusza.
Temat zabawy jest prezentowany według danego planu.	Często rozwój dramy zgodny jest ze scenariuszem opracowanym przez nauczyciela.
Wykonywane czynności przez dzieci, są przedłużone, logicznie w kolejnej czynności zastępującej pierwszą.	Każdy etap dramy, mimo iż pozornie drugi etap nie wynika bezpośrednio z pierwszego, to finalnie składa się w logiczną całość.
Rzeczy i zabawki są tutaj istotne i zyskują na stałości przez okres trwania całej zabawy.	W dramie rekwizyty mogą występować, ale nie muszą. Rekwizyty mogą też z biegiem wydarzeń, zmienić swoje znaczenie.
Dzieci bawią się wspólnie, a czynności wykonywane przez jedno dziecko, są powiązane z czynnościami wykonywanymi przez drugie.	Uczestnicy dramy wykonują pewne czynności, mogą działać w różnych grupach, ale wszędzie zaznacza się współdziałanie.
Podczas trwania całej zabawy realizowany jest pewien temat i występuje tutaj odgrywanie roli.	W tym przypadku również realizowany jest cały temat, ale działanie to tylko jedna z aktywności dramy. Każda, bowiem drama musi zakończyć się omówieniem- czyli rozmową.
W zabawie występują pewne niepisane zasady, do których muszą się zastosować dzieci. Zabawa ma charakter ogólny i zwarty, celem jest tutaj wykonywanie określonych czynności.	Obok inwencji twórczej, wyobraźni i improwizacji kluczowe są reguły, które obowiązują wszystkich uczestników dramy. Wszelkie czynności, wykorzystywane w dramie są podporządkowane celowi dydaktyczno-wychowawczemu.

Źródło: Na podstawie K. Pankowska, *Pedagogika dramy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s.49-50.

²¹⁷ Ibidem, s.40-41.

²¹⁸ David Roy, Drama theory and primary school learning „Journal of Education in the Dramatic Arts” 2013, vol. 19, s.22.

Każda aktywność dziecka, która pojawia się w dramie, opiera się na spontaniczności, wyzwalając określone emocje i rodzaje ekspresji. Warto też zaznaczyć, że główną funkcją dramy jest aktywizacja wszystkich uczestników. Inne funkcje dramy to integrująca i poznawcza, które ujawniają się poprzez samopoznanie oraz wiedzę zdobytą o innych osobach²¹⁹.

Często drama jest traktowana przez nauczycieli jako pomocnicza metoda dydaktyczna. Prekursorzy dramy uważają, że spontaniczne działanie, aktywność i gra stanowią klucze sukcesu w procesie uczenia się. A zatem drama jest metodą wszechstronnie rozwijająca dzieci, ale jej edukacyjne znaczenie ma niewielki zasięg. Dzieje się tak dlatego, że nie wszyscy nauczyciele rozumieją i przyswajają istotę dramy oraz możliwości jej praktycznego zastosowania. Wielu nauczycieli również myśli o tym, że drama jest metodą trudną, wykorzystując ją w pracy z dziećmi. Innym powodem może być też fakt, że dzieci bywają podekscytowane zajęciami metodą dramy, a jednocześnie głośniejsi w porównaniu do innych zajęć. Jednakże, mimo tych wielu przeciwności, drama jest metodą stosowaną w wielu placówkach edukacyjnych²²⁰.

Bogna Fastyn uważa, że stosowanie dramy z małymi dziećmi nie jest możliwe i należy korzystać tylko i wyłącznie z tzw. zadań dramowych opartych na rozwijaniu sprawności zmysłów, które są dostępne poznawczo dla dzieci w wieku przedszkolnym²²¹. Pozwolę sobie w tym miejscu, nie zgodzić się z tym stanowiskiem, ponieważ wystarczy, że nauczyciele stwarzają sytuacje do rozwiązań twórczych i możliwości ukazania tekstu literackiego bądź muzyki w postaci scenki dramowej, w której uczucia są bardzo ważne, za sprawą motywowania i ćwiczeń w tym zakresie. Czasami krótkie ćwiczenia stosowane z dużą częstotliwością, pozwalają dzieciom się otworzyć przed nauczycielem i innymi dziećmi w grupie, a drama pozwala dziecku stać się kimś innym na chwilę, pokazać emocjonalną naturę granej postaci, co często przyprawia o dreszcze prowadzącego, a dzieci w wieku przedszkolnym, szczególnie pięcioletki potrafią naprawdę przepięknie grać i wczuwać się w rolę.

W pracy z dziećmi metodą dramy możemy wykorzystać różnorodne jej techniki, mianowicie:

²¹⁹ Beata Sikorska-Żyrek: *Drama w edukacji*, op. cit., s.77-78.

²²⁰ Krystyna Pankowska: *Pedagogika dramy*, op. cit., s.107.

²²¹ Bogna Fastyn: *Teatr w pracy z dziećmi*, op. cit., s.14.

- **ćwiczenia pantomimiczne**, dzięki którym dzieci fantazjują, starają się skupić uwagę, ćwiczą pamięć i koncentrację. Pantomima rozwija plastyczność ruchów. Możemy zastosować tutaj wyobrażeniowe przedmioty, symulację np. burzy lub wichury;
- **improvizacje**, czyli scenki na podstawie opowiadania nauczyciela lub tekstu literackiego. Tutaj dzieci muszą działać wspólnie bez namysłu, bez zastanowienia, na zasadzie szybkiej bazy pomysłów;
- **rzeźba** występuje, kiedy dzieci mają zastygnąć w bezruchu, przyjmując określoną pozę. Ważna jest tutaj mimika twarzy, gesty i mowa ciała. Wymienia się w tej technice możliwość wcielenia się w rzeźbiarza, wówczas inne dziecko występuje, jako materiał modulowany przez partnera w prezentowanej technice;
- **żywe obrazy**, czyli formy powstałe z dzieci. To co najważniejsze jest uchwycone w danym momencie i zatrzymane na zasadzie stop-klatki;
- **monolog wewnętrzny** postaci fikcyjnej, w którą wcieliło się dziecko odgrywające scenkę dramową. Dzięki tej technice ukryte myśli, emocje, przemyślenia bohatera literackiego są słyszalne przez pozostałych uczestników dramy;
- **technika antycypacji** pozwala dzieciom na ukazanie poprzez działanie - świata w tekście literackim w przyszłości;
- **technika sytuacji**, która jest odwrotnością antycypacji i pozwala na ukazanie przez działanie świata w tekście literackim w przeszłości;
- **technika sytuacji konfliktowej**, czyli postawienie bohatera tekstu w sytuacji konfliktowej i ujawnienie jego zachowania²²².

Przytoczone techniki dramowe zawierają dużą ilość treści, które aktywizują i pobudzają różnorodne funkcje, a także procesy psychiczne dzieci uczestniczących w dramie. A zatem można powiedzieć, że służą one rozwojowi dziecka zarówno pod względem duchowym, jak i osobowym. O atrakcyjności tej metody świadczą jej cechy, które odróżniają ją od innych tradycyjnych metod, mianowicie:

- dla dzieci jest to przeżycie i niespodzianka, co wydarzy się podczas tych zajęć;

²²² Katarzyna Krasoń: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego, op. cit., s.74. Halina Machulska, Alicja Pruszkowska, Jan Tatarowicz: Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach IV-VI. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s.28.

- podczas odgrywania roli w scenie dramowej dzieci nastawione są na odkrywanie treści i wyciąganie wniosków, stymulując twórcze myślenie;
- zdobyta przez dzieci wiedza jest zinterioryzowana, czyli zostanie w świadomości dziecka, ponieważ osadza się głęboko w jego umyśle;
- wiedza, która została nabyta przez dziecko, pomaga w zdobywaniu innych, istotnych wiadomości²²³.

Stosowanie dramy na zajęciach z dziećmi, wykorzystujących dzieło literackie, pozwala na zainicjowanie spotkania z nauczycielem, opartego na możliwości wyrażania własnych uczuć, emocji, przekonań. W tym tkwi niezwykłość tej metody, a jednocześnie jej nowatorstwo, co pozwala odróżnić tę metodę od innych tradycyjnych metod. Szczególnie istotne jest tutaj partnerstwo, które osiągalne jest dzięki działaniu nauczyciela i dzieci na „równych prawach” i jednoczesnym wchodzeniu w rozmaite role. Jej walorów dopatrujemy się również pod względem jej aktywizacji podmiotów procesu edukacyjnego - nauczyciela i dziecka, a to sprawia, że chcą się wzajemnie słuchać. Poprzez pracę z metodą dramy doprowadzamy dziecko do poczucia pełnej niezależności: **wewnętrznej** poprzez odnalezienie swojego miejsca i roli w grupie, **indywidualnej** poprzez rozwój własnych wartości oraz **grupowej** poprzez aktywne uczestnictwo w zajęciach²²⁴.

1.6 Techniki plastyczne jako pole twórczej interpretacji tekstu literackiego

„Czym jest rysunek dziecka? Jest gawędą, która zwraca się do kogoś, opowiadaniem, które czeka, by było wysłuchane”²²⁵.

Interpretować tekst literacki możemy (poza dramą) przy pomocy wyrażenia jego treści wizualnie, podczas **zajęć artystycznych** z wykorzystaniem technik plastycznych. Rozumiejąc pozytywny wymiar zajęć plastycznych w rozwoju dziecka, postanowiono włączyć w zakres oddziaływań literackich przekodowanie jego treści na język zarówno teatralny jak i wizualny.

Treść wypowiedzi plastycznej jest uwarunkowana wieloma czynnikami, mianowicie: otaczającej rzeczywistości i zainteresowań. Istotną rolę odgrywają tutaj przeżycia związane z odbiorem wrażeń ze środowiska i fantazjowanie. Ekspresja plastyczna nie może wystąpić bez podniecenia i niepokoju. Bardzo często zdarza się u dzieci, że materiał, który inspirowało do

²²³ Ibidem, s.28.

²²⁴ Krystyna Pankowska: Edukacja przez dramę, op. cit., s.32.

²²⁵ Zofia Czerwisz: Dzieci lubią rysować. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1974, s.27.

zaprojektowania wytworu plastycznego, zawiera w sobie elementy „otwarte”, tzw. luki, które mogą być trudne do zrozumienia dla dzieci, wówczas zostają one wypełnione wyobraźnią i fantazją²²⁶.

Oglądanie rysunków dzieci to zawsze bardzo przyjemna czynność. W rysunkach dziecięcych dopatrujemy się „świeżości spojrzenia”, która jest kwintesencją dzieciństwa. Dzieci rysując, wyrażają swoje emocje i pomysły ze szczerością, która czasem peszy dorosłych. Często najbardziej znani malarze zazdroszczą małym dzieciom ich spontaniczności, otwartości, bezpośredniości, a także intuicyjnego poczucia kompozycji²²⁷.

Spojrzenie to doskonale oddaje sens dzisiejszego, współczesnego świata, który został zdominowany przez media i nowe technologie. Korzystanie z nowych technologii jest tylko i wyłącznie małą częścią naszego życia, co jest naturalnym tokiem rozwoju świata. Musimy jednak zadać sobie pytanie, na ile dzieci powinny korzystać z nowych technologii, ponieważ nic nie zastąpi dzieciom bezpośredniego kontaktu z materiałami plastycznymi, naturalnej potrzeby eksperymentowania i doświadczania w kontakcie ze sztuką. Jest to świat bezpieczny, w którym dzieci rozwijają się wszechstronnie, kształtując swoje kompetencje manualne, koordynację oraz doskonałą kreatywne myślenie, uruchamiając wyobraźnię i fantazję. Eksperymentowanie z pigmentami, materiałami plastycznymi to droga do wyrabiania zainteresowań dzieci i pasji, która będzie się objawiała w dalszych latach edukacji²²⁸.

Dzieci z wielką ochotą podejmują działania o charakterze artystycznym. Początkowo są to głównie spontaniczne działania plastyczne, z czasem jednak przybierają złożone formy. Za każdym razem ta aktywność, którą nauczyciele mogą obserwować, jest krokiem w kształtowaniu twórczego myślenia jednostki²²⁹. Plastyka rozwija wyobraźnię dziecka, pozwala na dostrzeżenie piękna wokół nas, wyzwala wiarę we własne możliwości twórcze, a także umożliwia dziecku akceptację siebie w społeczności²³⁰.

Wszelkie działania plastyczne podejmowane przez dzieci są dla nich terenem poszukiwań, odkrywaniem świata kolorów, kształtów²³¹. Twórczość plastyczną dziecka oraz

²²⁶ Hanna Krauze-Sikorska: *Graficzny świat dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1998, s.65.

²²⁷ Victor Lowenfeld, Lambert W. Brittain: *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, op. cit., s.203.

²²⁸ Kinga Łapot-Dzierwa: *Techniki plastyczne w pracy z dziećmi. Inspirujące propozycje dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo „Bliżej Przedszkola” 2018, s.5

²²⁹ Ibidem, s.5-6.

²³⁰ Ewa Jędrzejowska: *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym. Wybrane aspekty*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2014, s. 59-60.

²³¹ Barbara Właźnik: *Twórczość plastyczna w edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2017, s. 11.

wszelkie wytwory plastyczne, które tworzy, należy postrzegać jako proces dziecięcego myślenia, reagowania i spostrzegania otaczającego go środowiska, gdzie dokonuje się akt odkrywania różnych sytuacji. Osoby dorosłe powinny wspierać proces twórczy dziecka poprzez zachęcanie go do stałych i dalszych poszukiwań, do eksperymentowania i nieustannego tworzenia²³². Różnorodna aktywność plastyczna jest zaraz obok werbalizacji i słowa pisanego kluczową formą komunikowania się pomiędzy dzieckiem a drugą osobą. Taka komunikacja odbywa się poprzez użycie specyficznego kodu, tzw. znaków wizualnych tworzących rozmaite konfiguracje. Te znaki wizualne to między innymi: kreski, kropki, plamy farby bądź niekonwencjonalne faktury, które stanowią wymiar ekspresji twórczej dziecka. Te nieznaczące znaki, zaczynają nabierać sensu w myśleniu i wyobraźni dziecka, a są one pozyskane z energii psychicznej twórcy (dziecka)²³³.

Każde dzieło plastyczne to przede wszystkim próba ujęcia i uporządkowania świata, z którym obcuje małe dziecko, ale jednocześnie wyrażenie postawy dziecka wobec niego²³⁴. „Praca plastyczna dziecka jest komunikatem niewerbalnym o nim. W jaki sposób on jest odebrany, odkodowany i przetworzony przez nauczyciela, daje nam obraz możliwości i osiągnięć ucznia i jego stylu pracy oraz zachowania”²³⁵. Twórczość wizualna dziecka jest, zatem odzwierciedleniem jego wewnętrznej potrzeby wypowiedzi. Jest to forma wypowiedzi, która wyprzedza formy werbalne i pisane. Działalność plastyczna jest elementem życia każdego człowieka, co stanowi o jej fenomenie.

Praca plastyczna dziecka jest odzwierciedleniem jego osobowości, tzn. jego uczuć, poziomu rozwoju fizycznego, sposobu odnajdowania się w świecie społecznym, poczucia estetyki, pierwiastka twórczego oraz wyrażania wyimaginowanego świata oraz tego, który dziecku jest znany z doświadczenia i postrzegania przy pomocy kompozycji²³⁶. Tworzenie prac plastycznych przez dzieci powinno być procesem nastawionym na przedsięwzięcie pozbawione czynności kopiowania, odrysowywania czy powielania już gotowych schematów, które są

²³² Kinga Łapot-Dzierwa: Techniki plastyczne w pracy z dziećmi, op. cit., s.7

²³³ Ibidem, s.7.

²³⁴ Tomasz Marciniak: Plastyka zwierciadłem i wizją świata w życiu dziecka. [W:] Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria-recepcja-oddziaływanie. Red. Maria Tyszkowa. Warszawa- Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1979, s.256.

²³⁵ Urszula Szuścik: Ocena prac plastycznych formą komunikatu pedagogicznego. [W:] Komunikacja Dialog Edukacja. Część II. Red. Wojciech Kojs, Robert Mrózek, przy współudziale Łukasza Dawid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s.260.

²³⁶ Urszula Szuścik: Edukacja kulturalna a edukacja przez plastykę. „Chowanna ” 2013, nr 2, s.89.

hamujące i niestymulujące, a ocena efektu finalnego pracy dziecka powinna obejmować jego starania i działania, a nie jego umiejętności plastyczne²³⁷.

Kolejny podrozdział powie o stadiach rozwoju twórczości plastycznej dziecka, których poznanie jest ważne z punktu widzenia prowadzenia zajęć w przedszkolu z zakresu aktywności artystycznej.

1.6.1 Stadia rozwoju twórczości plastycznej dziecka

Kształtując sprawność manualną dziecka w przedszkolu istotne jest poznanie stadiów rozwoju twórczości plastycznej dziecka, ponieważ jak chce – Kinga Łapot Dzierwa, niewiedza na ten temat uniemożliwia rzetelne, świadome i odpowiednie planowanie takich sytuacji edukacyjnych, które mieszczą się w zakresie aktywności plastycznej w placówce.

Spontaniczna i swobodna autorefleksja dziecka w pierwszym etapie rozwoju umiejętności plastycznych jest określana **okresem bazgrot**. Aktywność plastyczna dzieci w wieku poniemowlęcym jest rezultatem naturalnej potrzeby komunikacji ze środowiskiem osób w gronie najbliższym, a także ze sobą samym²³⁸. Wszelkie czynności wykorzystujące tworzenie w tym okresie mają charakter intencjonalny i cechuje je duża spontaniczność i przypadkowość techniczna, która swoim zasięgiem obejmuje dobieranie i stosowanie barw, materiałów oraz narzędzi plastycznych. Na tym etapie dzieci tworzą swój świat wypływający z ich wewnętrznych potrzeb i pragnień, uruchamiając jednocześnie dozę wyobraźni i fantazji w postaci prac plastycznych, które charakteryzują się krzyżującymi się liniami, nieadekwatną kolorystyką, niemieszczących się w ramach otaczającego go środowiska, pogiętymi, potarganymi kartkami, co efektem stanowi wizualizację dziecięcych emocji i napięć²³⁹.

W okresie bazgrot możemy wyróżnić dwa poziomy: **bazgrot beładnych**, gdzie dziecko rysuje bez planu działania, a kredkę trzyma mocno zaciśniętą w dłoni wykonując zamaszyste ruchy rąk²⁴⁰, a także **bazgrot niekontrolowanych**, który charakteryzuje się ruchami nieskoordynowanymi ze wzrokiem dziecka, a także braku powiązań w zastosowaniu kolorystyki. To dynamika i nadmierny ekspresjonizm świadczy o potęgowanym, dużym

²³⁷ Iwona Tomas: Zajęcia plastyczne w aktualizowaniu potencjalności twórczej dzieci. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2020, s.114-115.

²³⁸ Urszula Szuścik: Edukacja kulturalna a edukacja przez plastykę, op. cit., s.90.

²³⁹ Ibidem, s.239.

²⁴⁰ Viktor Lowenfeld, Lambert W. Brittain: Twórczość a rozwój umysłowy dziecka, op. cit., s.57.

nacisku narzędzia pisarskiego na kartkę, jak również trudności ze sprawowaniem kontroli nad pracą mięśni, co obserwujemy w postaci dziur w podłożu plastycznym oraz połamanych kredkach.

Z biegiem czasu dziecko jako twórca zaczyna rozumieć i odkrywa związek pomiędzy ruchami wykonywanymi na papierze, a powstającymi z nich znakami, wówczas następuje faza **bazgrot kontrolowanych**. Jest to okres eksperymentowania i zauważania, że narzędzie pisarskie połączone z ruchami dziecka prowadzi do uzyskania efektów przelanych na podłoże plastyczne. Dominujące w poprzedniej fazie nieplanowość i przypadkowość, zastępuje wówczas kierunkowość, celowość i powtarzalność²⁴¹. W tym okresie nadal dziecko stosuje nieadekwatność barw, ale potrafi już kreślić okrąg, co we wcześniejszym etapie było dla dziecka nieosiągalne.

W okresie poniemowlęcym następny etap jest określany mianem **bazgrot nazywanych**. Wówczas znaki, które są przelane na kartkę papieru zyskują nową wartość i znaczenie. Dziecko nazywa swoje rysunki, które powstały, jako wizualizacja jego pragnień, doświadczeń, potrzeb, myśli i przeżyć²⁴². Następnie dziecko wkracza w **okres przedszkolny**, który stanowi priorytet rozważań w niniejszej dysertacji. W wieku przedszkolnym dziecko wkracza w **stadium przedschematyczne** (ekspresja swobodna)- jak chcą Vikyora Lowenfeld i Lambert Brittain, bądź w stadium **okresu schematycznego** (ideoplastyki) - jak twierdzi Stefan Szuman²⁴³. Okres ten ma charakter wyobrazeniowo-pamięciowy, ponieważ dziecko na etapie przedszkolnym nie rysuje tego, co widzi, ale rysuje to, co zapamiętał z otaczającego go świata. Wkroczenie dziecka w okres ideoplastyki jest widoczny, kiedy rysuje ono „głownogi”, jednocześnie jest to ostatni etap **bazgrot przedmiotowych**. Bliskie osoby z kręgu rodzinnego bądź środowiska lokalnego, rówieśniczego są przedstawiane w formie charakterystycznego słońca bądź słonecznika, przybierających formę okręgu, z licznymi, różnymi kreskami, ale bez wyraźnych szczegółów, które świadczyłyby o ludzkiej postaci. „Słoneczniki”, które nabierają szczegółów ludzkiej twarzy (oczy, nos i usta) i transformacja nieokreślonych kresek na takie, które przypominają dwie ręce i dwie nogi, wskazuje na **stadium przedschematyczne**, bądź **schematyczne** - jak chce Stefan Szuman. Jest to stadium **głownogów** jako postaci ludzkiej, gdzie centralne miejsce stanowi okrąg.

²⁴¹ Iwona Tomas: Zajęcie plastyczne w aktualizowaniu potencjalności twórczej dzieci, op. cit., s.104-105.

²⁴² Ibidem, s.106.

²⁴³ Stefan Szuman: Sztuka dziecka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s.41.

Głowa i tułów według interpretacji dziecka i jego odbiorze postaci ludzkiej są scalone w jedną całość ciała, których zadaniem jest zaspokajanie naturalnych i najważniejszych potrzeb dziecka. Wówczas obrona forma rysunkowa przez dziecko jest większa niż inne elementy rozmieszczone na podłożu plastycznym, a także usytuowana centralnie na jego środku²⁴⁴. Ten specyficzny wygląd postaci ludzkiej jest uwarunkowany wiedzą i doświadczeniem dziecka, ponieważ rysunek jest wykonywany z pamięci i jego tworu nie można analizować przez prezentację wzrokową, ale poprzez pryzmat wiedzy dziecka o samym sobie. Głowa to miejsce, gdzie ulokowane są wszystkie czynności związane ze spożywaniem posiłków, a oczy, uszy i nos - to miejsca spełniające funkcje sensoryczne²⁴⁵.

Pojawienie się w budowie człowieka, narysowanego przez dziecko- tułowia, a także elementów ubrania jak guziki, czy kieszenie oraz części ciała szczegółowe - jak palce u rąk to wkroczenie w kolejną fazę **okresu przedschematycznego- tj. etapu rysowania (malowania)**- właśnie postaci ludzkiej, ale w formie głowotułowia. Obrazki dziecka stają się wówczas urozmaicone, mniej monotonne. Dzieci w wieku przedszkolnym eksperymentują i urozmaicają swoje rysunki. Dzięki śmiałości dzieci powstają obrazki nietuzinkowe, pełne ekspresji, gdyż są one nieograniczone koniecznością odwzorowywania wzorów realistycznych²⁴⁶. W okresie przedszkolnym dzieci nieświadomie korzystają z kompozycji intencjonalnej, ponieważ ukazują hierarchię w rodzinie, interpretowaną subiektywnie, wówczas postać mamy lub taty nie jest znacznie większa niż stojący nieopodal dom, drzewo, kwiat lub zwierzątko. Dzieci w ten sposób pokazują uczucia i emocje związane z rodzinnym domem i jej członkami. Pięcio- i sześciolatki natomiast, zauważają element perspektywy i bryłowatości i chcąc odwzorować ich realną strukturę stosują niepowtarzalne rozwiązania plastyczne, takie jak kompozycje topograficzne czy pasowe, które pojawiają się zazwyczaj u dzieci w wieku szkolnym²⁴⁷.

²⁴⁴ Iwona Tomas: Zajęcie plastyczne w aktualizowaniu potencjalności twórczej dzieci, op. cit., s.107-108.

²⁴⁵ Viktor Lowenfeld, Lambert W. Brittain: Twórczość a rozwój umysłowy dziecka, op. cit., s.73.

²⁴⁶ Stefan Szuman: Sztuka dziecka, op. cit., s.255.

²⁴⁷ Ibidem, s.110.

1.6.2 Techniki plastyczne wykorzystywane na zajęciach w przedszkolu

Każda forma działalności plastycznej jest dla dzieci bardzo ciekawa, a jej realizacja może przebiegać poprzez stosowanie rozmaitych **technik plastycznych**, które są „nie tylko sposobem wykonania, ale również sposobem używania, wykorzystywania materiałów i przyborów malarskich, gdzie odpowiedni ich dobór stanowi źródło inspiracji, wpływa na wyobraźnię i wartość artystyczną, czyli niepowtarzalność treści, formy i wyrazu dzieła”²⁴⁸.

Według Kingi Łapot-Dzierwy **techniki plastyczne** stanowią „całokształt środków i rozwiązań technicznych (artystycznych), które służą do wyrażania siebie i realizacji zadań w zakresie plastyki”²⁴⁹. Wykorzystując techniki plastyczne w pracy z dziećmi, które różnią się od tych technik, którymi operują twórcy profesjonalni, choć środki wyrazu są w obydwu przypadkach jednakowe, przyjmuję za Kingą Łapot-Dzierwą następujący ich podział:

- techniki rysunkowe:

Odnosząc się do technik rysunkowych, należy doprecyzować pojęcie **rysunku**, który według Krystyny Zwolińskiej i Zaslawa Malickiego jest „dziedziną sztuk plastycznych, w której podstawowym środkiem wyrazu jest linia”²⁵⁰. Linie, kreski, kropki są rezultatem wprowadzenia w ruch różnorodnych narzędzi pisarskich, jak: kredka, ołówek, węgiel, mazak, pastel, itp. Nie bez znaczenia jest siła nacisku narzędzia pisarskiego na podłoże plastyczne, od jego stopnia zależy rysowanie kresek grubych bądź cienkich²⁵¹.

- techniki malarskie:

Malarstwo według Krystyny Zwolińskiej i Zaslawa Malickiego jest „dziedziną sztuk plastycznych, w której kolor traktowany jako podstawowy środek wyrazu kształtuje wyodrębnioną płaszczyznę”²⁵². Myśląc o wprowadzeniu technik malarskich dla dzieci w wieku przedszkolnym kierujemy się tworzeniem obrazu z użyciem barwnych pigmentów. Pigmenty te są nanoszone na rozmaite podłoże plastyczne (kartkę, płótno, folię, ścianę, deskę). Oprócz stosowania standardowego narzędzia jakim jest pędzel, możemy wykorzystać również narzędzia malarskie niekonwencjonalne jak: szpachle, wałki, gąbki, palce itp. Wyróżnia się

²⁴⁸ Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa- Domagała: *Przestrzenie sztuki dziecka*, op. cit., s.49.

²⁴⁹ Kinga Łapot-Dzierwa: *Techniki plastyczne w pracy z dziećmi*, op. cit., s.8.

²⁵⁰ Krystyna Zwolińska, Zaslawa Malicki: *Słownik terminów plastycznych*. Wyd. 5. Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, 1999, s.266.

²⁵¹ Kinga Łapot-Dzierwa: *Techniki plastyczne w pracy z dziećmi*, op. cit., s.9.

²⁵² Krystyna Zwolińska, Zaslawa Malicki: *Słownik terminów plastycznych*, op. cit., s.167.

malarstwo abstrakcyjne i dekoracyjne. To pierwsze opiera się na wyobraźni artysty i jest pozbawione wszelkiej ilustracyjności. Specyfiką malarstwa dekoracyjnego jest tworzenie przy pomocy ozdobnych wzorów: kompozycji geometrycznych, kwiatowych, ornamentów itp. Napięcie mięśniowe u dzieci podczas malowania jest zdecydowanie słabsze niż podczas rysowania, wykonuje wówczas swobodne, płynne i delikatne ruchy. Najważniejsza jest jednak radość, odczuwana przez małych artystów²⁵³.

- techniki graficzne:

Grafika według Krystyny Zwolińskiej i Zaslawa Malickiego to „gałąź sztuk plastycznych, w których właściwym dziełem jest odbitka z płyty graficznej, dającej możliwość powielania”²⁵⁴. Popularne techniki graficzne to stemplowanie, frottage (ułożenie strony fakturowej np. liści i przykrycie ich cienką kartką, następnie pocieranie powierzchni kartki, w celu uzyskania odbitek), monotypia (tzw. odbitka na szkle), kalkograf (wymaga sprawnego wycinania nożyczkami przez dzieci, kolejno z kalki maszynowej należy wyciąć elementy kompozycji, użyć niewielkiej ilości kleju i przykleić na gazetę, następnie kartką do drukowania należy przykryć elementy i prasować nagrzanym żelazkiem)²⁵⁵.

- techniki rzeźbiarsko-modelarskie:

Rzeźba to najprościej wyjaśniając: forma przestrzenna bądź półprzestrzenna składająca się z brył różniących się kształtem i fakturą. Używając tych technik w pracy z dziećmi, wykorzystujemy w głównej mierze techniki modelarskie. Dzięki nim rozwijamy umiejętności manualne dzieci poprzez manipulowanie różnorodnymi materiałami. Poprzez właściwości używanych materiałów dziecko może ugniatać, formować, ścisnąć, toczyć, rwać, zwijać, rozcierać itp. Najczęściej używane materiały w technikach modelarskich to: plastelina, masa solna, masa papierowa, masa ceramiczna, glina samoutwardzalna.

- techniki papierowe płaskie i przestrzenne:

Techniki papierowe obejmują wszelkie aktywności artystyczne, gdzie podstawowe narzędzie plastyczne stanowi – papier. Są to techniki trudne do wykorzystywania w pracy z dziećmi, gdyż wymagają od nich precyzji, elastyczności, a także zręczności mięśni palców oraz nadgarstków. Wydzieranie i wycinanie to techniki, które pozwalają na ćwiczenie rąk, a w szczególności mięśni palców. Tworząc kompozycje płaskie korzystamy przede wszystkim

²⁵³ Kinga Łapot-Dzierwa: Techniki plastyczne w pracy z dziećmi, op. cit., s.19-20.

²⁵⁴ Krystyna Zwolińska, Zaslawa Malicki: Słownik terminów plastycznych, op. cit., s.101.

²⁵⁵ Kinga Łapot-Dzierwa: Techniki plastyczne w pracy z dziećmi, op. cit., s.35-42.

z materiałów gotowych, możemy wykonywać wycinanki i wydzieranki z kolorowego papieru, z gazet i bibuły. Techniki przestrzenne zaś wykonuje się poprzez wycinanie, nacinanie, składanie i klejenie²⁵⁶.

- techniki mieszane (łączone):

Mówiąc o **technikach mieszanych** mamy na myśli taką aktywność artystyczną dziecka, w której łączymy kilka różnych możliwości plastycznych. Używamy tutaj różnorodnych materiałów plastycznych i łączymy je ze sobą. Jednakże nie tylko łączenie materiałów plastycznych tutaj występuje, ale również łączenie ze sobą różnych technik plastycznych np. malarskie i rysunkowe, wycinankowe i malarskie itp. Jest to pewien krok na drodze łamania plastycznych stereotypów. Są to metody twórcze, pozwalające na artystyczną wypowiedź według swojego własnego pomysłu. Stosujemy tutaj: wydrapywanekę barwną, rysowanie połączone z kleksografią, collage (kolaż) - czyli technikę łączącą różne materiały plastyczne w kompozycji płaskiej²⁵⁷ i asamblaż, (czyli kolaż z użyciem różnych materiałów plastycznych w ujęciu trójwymiarowym)²⁵⁸.

Nauczyciel w przedszkolu powinien stwarzać sytuację dzieciom do samodzielnego eksperymentowania z materiałem plastycznym. Wówczas dziecko będzie rozwijało swoją postawę twórczą i stanie się twórcze. Dziecko tworzy spontanicznie. Będzie sięgało po takie środki plastyczne, którymi dysponuje w danej chwili.

Poprzez edukację plastyczną wpływamy na rozwój dziecka nie tylko od strony manualnej i artystycznej, ale także fizycznej, emocjonalnej, społecznej, percepcyjnej czy estetycznej²⁵⁹. Stymulowanie rozwoju fizycznego jest w aktywności plastycznej widoczne poprzez wyrabianie zdolności do koordynacji wzrokowo-ruchowej, zręczności ciała oraz kontrolowania ruchów ciała. Rozwój percepcyjny natomiast ujawnia się, kiedy dziecko korzysta z różnych doświadczeń zmysłowych. Z ogólnego punktu widzenia wydaje się, że aktywność plastyczna nie ma nic wspólnego z rozwojem społecznym. Ale to nie jest prawda. Zajęcia plastyczne stwarzają okazję dzieciom do kontaktów z rówieśnikami, a skupienie się na

²⁵⁶ Ibidem, s.55-72.

²⁵⁷ Ibidem, s.73-81.

²⁵⁸ Beata Mazepa-Domagala: Dziecięce spotkania ze sztuką. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk, 2009, s.79.

²⁵⁹ Kinga Łapot-Dzierwa: Czy śnieg jest biały? Czyli o kreatywnych wartościach edukacji plastycznej. [W:] Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej. Red. Maciej Kołodziejki. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, 2009, s.155-160.

wysiłku artystycznym innych dzieci, stanowi niezwykle istotną część doświadczeń małego artysty²⁶⁰.

Kiedy dostrzegamy jak małe dziecko jest zaangażowane w prace plastyczną, którą tworzy z radością i ekscytacją, to nie zastanawiamy nad złożonością procesu, w którym aktualnie uczestniczy. Jednakże w trakcie procesu tworzenia dokonuje się scalanie świata zewnętrznego z wewnętrznym światem dziecka. Dzięki temu kształtujemy w dziecku wiele zdolności, które są pożądane w dzisiejszym świecie. Przede wszystkim rozwijamy umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów.

Podstawową kompetencją w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej powinna być zdolność do poszukiwania i odkrywania nowych zależności. Wówczas proces uczenia się nie opiera się jedynie na kumulowanej wiedzy do zapamiętania, ale również na umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy w codziennym życiu. Nauczyciel powinien uwierzyć w możliwości, predyspozycje zarówno swoje jak i „swoich” dzieci. Nie jest to niezwykle wymagające, gdyż dzieci i uczniowie uwielbiają aktywność plastyczną. Jest ona dla dzieci satysfakcjonującą i radosną aktywnością. Warto zauważyć, że świadome i celowe stymulowanie procesu artystycznego u dzieci, nie jest zwyczajnym rysowaniem lub malowaniem, ale przyczynia się on do harmonijnego i całościowego wsparcia rozwoju dziecka.

Efektywne zajęcia plastyczne z dziećmi w wieku przedszkolnym opierają się na kilku zasadach, które wypełniać powinien każdy nauczyciel. Przede wszystkim należy stworzyć klimat, który sprzyja pracy twórczej, a także poczuciu bezpieczeństwa. Warto w tym miejscu wspomnieć, że docenianie dziecka jako małego twórcy, rozwija u niego motywację wewnętrzną do dalszych działań. Następnym krokiem jest tworzenie sytuacji edukacyjnej, która umożliwia dzieciom twórcze działanie poprzez wykonywanie zadań otwartych, dostrzegane różnorodnych bodźców wizualnych, dotykowych i słuchowych. Warto również zorganizować w sali przedszkolnej kącik do samodzielnych i spontanicznych działań twórczych. Ważne jest, aby nauczyciel zapytał dziecko co narysowało i jakie emocje towarzyszyły mu podczas rysowania. Przed rozpoczęciem pracy plastycznej, nauczyciel powinien przeprowadzić pogadankę dotyczącą samodzielności wykonywanej pracy, niesugerowania się pracą innych dzieci oraz pouczenie, że nie krytykujemy prac i pomysłów pozostałych uczestników zajęć²⁶¹.

²⁶⁰ Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa- Domagała: *Przestrzenie sztuki dziecka*, op. cit., s.43-44.

²⁶¹ Mariola Jąder: *Techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2005, s.11-13.

Różnorodne techniki plastyczne wykorzystujące pełną gamę materiałów plastycznych powinny być bardzo często podejmowane przez przedszkolaków zarówno w domu, jak i w placówce przedszkolnej. Jakie korzyści, zatem płyną z częstego obcowania z aktywnością artystyczną? Zalet tworzenia jest wiele, a zatem techniki plastyczne:

- rozwijają sprawność motoryczną;
- wpływają harmonijnie na rozwój przedszkolaka: poznawczy, intelektualny, sensoryczny i emocjonalny;
- są idealną okazją do rozwoju wyobraźni i kreatywności;
- umożliwiają wspólną zabawę i współpracę pomiędzy rówieśnikami;
- rozwijają koncentrację uwagi i spostrzegawczość;
- są formą ekspresji;
- pozwalają wyrazić interpretację tekstu literackiego w sposób artystyczny, a nie tylko werbalny;
- stanowią alternatywę dla czasu spędzonego przed telefonem, telewizją, tabletem i laptopem;
- dają możliwość spędzania czasu w gronie rodzinnym w sposób twórczy;
- urozmaicają wolny czas (wystarczy ołówek, kartka i kredki) w podróży, na podwórku, na wakacjach, w poczekalni itp;
- pomagają w zapamiętywaniu wspomnień i przeżyć związanych z twórczym przekazem²⁶².

²⁶² Kinga Łapot-Dzierwa: Techniki plastyczne w pracy z dziećmi, op. cit., s.94-95.

ROZDZIAŁ 2

ROZWIJANIE POTENCJAŁU TWÓRCZEGO DZIECKA POPURZEZ SWOBODNĄ EKSPRESJĘ

Wszystkie dzieci rodzą się z potencjałem twórczym. Pielęgnowanie kreatywnego myślenia, wspieranie twórczego rozwiązywania problemów przez dzieci oraz rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy w doświadczeniu jest priorytetem edukacji. Dzięki takim działaniom rozwijamy u dzieci dojrzałą postawę społeczno-emocjonalną²⁶³.

Temat twórczości jest ważny z punktu widzenia pedagogiki i edukacji, a jednocześnie modny we współczesnym świecie i pojmowany z rozmaitych perspektyw. Poszukiwanie nowatorskich i nietuzinkowych metod nauczania jest nastawione na stymulowanie potencjału twórczego jednostki²⁶⁴. Psychopedagodzy uważają, że dziecko jest twórcą naturalnym (w sferze biologicznej dorosły człowiek skupia się na przetrwaniu gatunku ludzkiego, jednostka najmłodsza natomiast całkowicie poświęca się budowaniu własnej osobowości). Na ten temat możemy znaleźć odmienne opinie, które zaprzeczają naiwności takiego stanowiska²⁶⁵.

Dążenie do wyrażania siebie to nieodzowna cecha każdego człowieka i właściwość ludzkiej psychiki. Wyrażać siebie w akcie artystycznym możemy poprzez ekspresję, która jest przede wszystkim potrzebą podstawową, a jej zaspokojenie stanowi dążenie każdego człowieka. Ekspresja to aktywny przejaw siły życiowej człowieka. Wyrażanie emocji, swoich opinii i zdania, prezentacja samego siebie w stosunku do otaczającej rzeczywistości jednostki to elementy w życiu człowieka, które prowadzą do jego dobrostanu, stabilnego zdrowia psychicznego, a jednocześnie jest to warunek niezbędny do określenia twórczości, który jest pojmowany, jako atrybut osoby²⁶⁶.

Dzieci są twórcze, a pokazują to w zabawie, gdzie wyobraźnia, imaginacja i mimeza to obszary rzeczywistości stale w niej wykorzystywane. Kwestia bazowa w edukacji małego dziecka to ujawnianie potencjału kreatywnego i wyzwalanie indywidualności każdej jednostki, co stanowi jednocześnie wyzwanie dzisiejszej edukacji. Wyrażanie siebie może odbywać się za

²⁶³ Melissa Menzer: *The arts in early childhood: social and emotional benefits of arts participation*. Washington: National Endowment for the arts, 2015, s.1.

²⁶⁴ Krzysztof J. Szmidt: *ABC kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Doradztwa i Informacji „Difin”, 2010, s. 8.

²⁶⁵ Krzysztof, J. Szmidt: *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*. [W:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – Wsparcie*. Red. Krzysztof J. Szmidt, Wojciech Ligęza. Kraków: Ośrodek Twórczej Edukacji, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, 2009, s. 10.

²⁶⁶ Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa-Domagała: *Wstęp*. [W:] *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty-inspiracje-obszary realizacji*. Red. Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa-Domagała. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2004, s.13.

pomocą muzyki, ruchu, obrazu, tekstu i słowa²⁶⁷.

Dzieci są spontaniczne, otwarte na nowe poszukiwania i rozwiązania postawionych przed nimi problemów oraz nie posiadają dobrze ugruntowanej wiedzy, umiejętności i nie opierają się na gotowych, utartych schematach myślenia, ponieważ są zdolne do „twórczości płynnej”, codziennej, standardowej. W okresie wzrostu priorytetem jest zaspokojenie potrzeby eksplorowania świata przez dziecko, by wspierać jego całościowy rozwój, przy czym osiągnięcie harmonijności rozwoju przez dzieci występuje z udziałem owej twórczości²⁶⁸. Jednostka twórcza - czyli osoba, której aktywność przez nią podejmowana ma cechy nowatorskie, twórcze, innowacyjne. Można ją waloryzować w sposób estetyczny i koncepcyjny, tzn., że dziecko rozwiązuje różnorodne problemy otwarte, generuje ogromną ilość możliwych rozwiązań danego problemu, łączy je ze sobą, tworząc kategorie dalekie od standardowych skojarzeń, przełamuje gotowe algorytmy i przekracza granice, które wyznaczają myślenie tuzinkowe²⁶⁹.

2.1 Ekspresja, kreatywność i twórczość –rozdzielenie terminologiczne

Twórcze działania u dzieci możemy rozwijać poprzez **ekspresję**, która jest naturalną potrzebą każdego dziecka, a także jest koniecznością, która prowadzi do jego harmonijnego rozwoju. Istotą **ekspresji dziecka** jest spontaniczne wyrażanie swoich własnych przeżyć, uczuć, doznań oraz przedstawienie przy pomocy różnych środków działalności artystycznej, wizji świata, którą dziecko interpretuje. Ekspresja to „każde uzewnętrznione okazywanie czegoś. Zawężając nieco definicję, jest to ukazywanie czegoś, co jest przyjmowane za oznakę określonego stanu wewnętrznego”²⁷⁰. Ekspresja jest ujawnieniem emocji. Przestrzeń uczuć twórcy to komunikowanie się właśnie przy pomocy emocji. Dziecko w wieku przedszkolnym przekazuje swoją ekspresję emocji pozostałym uczestnikom sztuki, co stanowi jednocześnie kwintesencję działań twórczych i odchodzenie od standardowych, tuzinkowych metod. Ekspresyjność jest istotą twórczości, co stanowi istotny element edukacji przedszkolnej. Ekspresja umożliwia docieranie do innych osób, ponieważ podczas zajęć dziecko wyraża siebie w stosunku do świata. Tworzy się wówczas wspólnota wyrażania siebie, wyzwala emocji

²⁶⁷ Ibidem, s.14.

²⁶⁸ Ibidem, s.10.

²⁶⁹ Arthur Cropley: Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using? „Roeper Review” 2000, vol.23, s.10.

²⁷⁰ Arthur S. Reber: Słownik psychologii. Warszawa: Wydawnictwo Penguin Books, 2000, s.184.

i odczuwania, ponieważ dzieci posługują się jednym kodem (wrażliwością, gestem, mimiką, językiem, ruchem), co prowadzi do identyfikacji siebie samego i współuczestniczących²⁷¹.

Ekspresja estetyczna jest spontaniczną wypowiedzią dziecka operującego językiem sztuki, która generowana jest poprzez twórcze wyrażanie siebie w tańcu, rysunku, czy śpiewie, a także w dramie i teatralizacji²⁷². Zaistniała wówczas twórczością artystyczną w tym praktycznym działaniu jest wytwór/dzieło. Ten wytwór artystyczny ujawnia emocje, pozwala na porozumiewanie się pomiędzy uczestnikami zajęć i na współodczuwanie, jest nastawione na rozumienie odbiorców. To rozumienie jest warunkiem zaistnienia całego spotkania, którego przedmiotem jest działalność twórcza, prowadząca do odkrywaniu sensu świata²⁷³. Akt ekspresji to inaczej przedstawienie werbalizowanej formy w postaci formy artystycznej, wówczas wykorzystywany jest inny system znaków prezentacji odczuć i autentyczności podmiotu. Ekspresja odnosi się do intersubiektywizmu, indywidualności myślenia, działania i prezentowania siebie, skłaniając jednocześnie do rozumienia świata i jego eksploracji, co stanowi dziedzictwo i tradycję kultury. Artysta, który prezentuje siebie w odgrywanej roli, pragnie pokazać swoją wizję i rozumienie świata. Ta naturalna potrzeba, jaką jest ekspresja, realizowana jest poprzez akt tworzenia, gdzie jeden system semiotyczny jest ukazywany przy pomocy innego systemu semiotycznego, ale tożsamego również dla odbiorcy²⁷⁴. Wyrażanie siebie daje nam wgląd we własne ja.

Wyróżniamy kilka rodzajów ekspresji, które proponuje Róża Popek, mianowicie:

- ekspresję naturalną i swobodną (spontaniczną, twórczą, nieświadomą, instynktowną, autentyczną, wyrażającą potrzebę samorealizacji);
- ekspresję inspirowaną, która zawiera w sobie cechy ekspresji naturalnej i sztucznej, jest generowana przez bodziec celowy, zewnętrzny np. muzykę, poezję itp.;

²⁷¹ Maria Gołębniewska: Sens a ekspresja według Maurice'a Merleau-Ponty'ego. „Sztuka i Filozofia” 2008, nr 33, s.101.

²⁷² Wiesława Pielasińska: Wstęp. [W:] Ekspresja- jej wartość i potrzeba. Red. Wiesława Pielasińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s.51.

²⁷³ Grażyna Bilik: Sztuka jako wymiar afirmacji świata za pośrednictwem ciała. Ujęcie Maurice'a Merleau-Ponty'ego. „Logos i Ethos” 2012, nr 1, s.146.

²⁷⁴ Małgorzata Kowalska: Relacja cielesność-rzeczywistość jako rodzaj doświadczenie w filozofii Maurice'a Ponty'ego i jego odniesienie do widzenia obrazu malarskiego. „Humaniora. Czasopismo Internetowe” 2014, nr 1 (5), s.53.

- ekspresję ukierunkowaną i sztuczną (ukierunkowana, zamierzona, świadoma, celowa, odtwórcza, zorganizowana, algorytmiczna)²⁷⁵.

Ten podział pokazuje, że ekspresja jest wartością ciągłą, tzw. kontinuum, gdzie po jednej stronie wartości dominują procesy emocjonalne, a po drugiej stronie procesy intelektualne. Mówi także o tym, że nic nie może być tylko intelektualne albo tylko emocjonalne²⁷⁶.

Dziecko w akcie artystycznym, który wyzwala jest poprzez ekspresję, staje się zarówno twórcą, jak i odbiorcą przekazu sztuki w komunikacji kulturowej. Nauczyciele, zatem powinni stwarzać okazję do działań artystyczno-ekspresyjnych tak, aby dziecko w wieku przedszkolnym mogło wykorzystać swoją naturalną potrzebę, jaką jest ekspresja i za jej sprawą wyrazić siebie²⁷⁷.

Dziecko wypowiadając się ruchem, plastyką, słowem zmierza do rozwoju swojego **potencjału kreatywnego**²⁷⁸. Potencjał ten jest opisywany jako zdolność do konstruowania własnych, nowych rozwiązań, a także rzeczy, które są wartościujące, oryginalne, nietuzinkowe i zaskakują²⁷⁹. Zjawiska kreatywności nie jesteśmy w stanie wytłumaczyć w całości poziomem rozwoju dziecka, ale szczególną rolę należy przypisać tutaj motywacji i procesom emocjonalnym²⁸⁰. Współcześnie badacze twórczości opierają się na całościowo traktowanej jednostce twórczej, a nie jedynie na samym, wyizolowanym procesie twórczym. Jednostki twórcze podążają za zmianami, a ich postawa wobec trudności jest innowatorska, gdyż reprezentują głęboki i krytyczny namysł nad rzeczywistością, którą zastali.

Kreatywność to potencjał, odpowiednik najniższego poziomu twórczości, a ów potencjał może zostać ujawniony przez dziecko, bądź stać się „niespełnioną obietnicą”²⁸¹. Takie postrzeganie zjawiska kreatywności implikuje je jako pierwiastek do twórczego działania, ponieważ nie każda osoba, która jest kreatywna - jest twórcza. Aby ten potencjał został ujawniony, kluczowe są tutaj czynniki motywujące i ingerencja środowiska. Opisywany

²⁷⁵ Stanisław Popek: Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999, s.45.

²⁷⁶ Ibidem, s.81.

²⁷⁷ Katarzyna Krasoń: Ekspresja twórcza i artystyczna jako pola namysłu i empirycznych penetracji pedagogiki wczesnoszkolnej. „Chowanna” 2019, tom jubileuszowy, s.128-129.

²⁷⁸ Aleksandra Skowrońska: Formy ekspresyjne jako przejaw aktywności twórczej dziecka, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2008, nr 4, s.13.

²⁷⁹ Margaret Boden: The creative mind: Myths and mechanisms. London: Routledge, 2004, s.12.

²⁸⁰ Ki-Soon Han, Christine Marvin: Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children. „Gifted Child Quarterly” 2002, nr 2, s. 98.

²⁸¹ Maciej Karwowski: Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009, s. 16-19.

potencjał identyfikowany jest z otwartością na nowe działania, rozwiązywanie problemów i wrażliwością na nie, co łączy się z postawą twórczą dziecka²⁸².

Kreatywność możemy również zdefiniować jako „jakość produktów lub reakcji uznanych za kreatywne przez odpowiednich obserwatorów, a także, jako proces, w wyniku, którego powstaje coś, co staje się opiniotwórcze”²⁸³. Osobą kreatywną będzie taka osoba, której myśli oraz poczynania zmieniają się bądź ustanawiają nową dziedzinę²⁸⁴.

Analizując istotę kreatywności i przegląd jej definicji, które ujmują ją na różne sposoby, należy powiedzieć, że jest to termin trudny do zdefiniowania. Przede wszystkim kreatywność wynika z zaangażowania w proces twórczy, którego wynikiem jest produkt twórczy, a oryginalność, czyli zdolność do wymyślania produktów i pomysłów, które są zarówno nowoczesne, jak i wyjątkowe - stanowi jedną z kluczowych cech omawianego zagadnienia²⁸⁵. Kreatywność pojawia się wówczas, gdy dziecko tworzy coś samo i nie jest to odgórnie ustalone²⁸⁶.

Dzieci w wieku przedszkolnym są kreatywne, ponieważ postrzegają świat, analizując symbole oraz sekwencje (np. klocek staje się warzywem do zupy, a kamyczkowy piasek - zaczarowanym pyłem wróżki)²⁸⁷. Dzieci w zabawie kierują się wyobraźnią, a ich ciekawość, chęć zdobywania nowej wiedzy wskazuje na wysoki potencjał twórczy, który dawniej był przypisywany jedynie niektórym wybitnym osobowościom. Istotna jest tutaj spontaniczność, która pozwala dzieciom na generowanie pomysłów, możliwości i spostrzeżeń, prowadząc do tworzenia twórczych osiągnięć²⁸⁸.

A zatem z definicją kreatywności jako niższym poziomem twórczości będzie związane **działanie twórcze**, które charakteryzuje się zdolnością dziecka do wykraczania poza obszar wiedzy, którą do tej pory opanowało²⁸⁹. Maria Przetacznik-Gierowska podając za Zbigniewem

²⁸² Ibidem, s.18.

²⁸³ Teresa Amabile: The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, nr 2, s.359.

²⁸⁴ Mihaly Csikszentmihalyi: Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Collins, 1999, s.27-28.

²⁸⁵ Caroline Sharp: Developing Young Children’s Creativity Through the Arts: What Does Research Have to Offer? London: Publisher Chadwick Street Recreation Centre, 2001, s.6.

²⁸⁶ Jürgen Oelkers: Die Entdeckung der Kreativität des Kindes. „Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug” 2009, s.3.

²⁸⁷ Hannah Mills: The importance of creative arts in early school classrooms. „Texas Child Care Quarterly” 2014, vol.38, nr 1, s.2 (wersja pdf: https://www.childcarequarterly.com/pdf/summer14_arts.pdf).

²⁸⁸ Daniela Braun, Astrid Boll, Sascha Krause: Handbuch Kreativitätsförderung Didaktik und Methodik in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2019, s.18.

²⁸⁹ Makary Krzysztof Stasiak: Twórczy i harmonijny rozwój człowieka. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno- Ekonomicznej w Łodzi, 2000, s.102.

Pietrasińskim, wskazuje, że „istota **procesu twórczego** polega głównie na reorganizacji poprzedniego doświadczenia i stwarzaniu w oparciu o jego elementy nowych kombinacji i nowych zestawień”²⁹⁰. Działanie twórcze jest związane z tym, że twórca zawsze wykracza poza obszar swoich umiejętności, które do tej pory opanował²⁹¹. Twórczość to także proces ukierunkowany na cel, czyli korzyść jednostkowa bądź korzyść społeczna, co efektem prowadzi do wytworzenia czegoś nowego, unikalnego, nietuzinkowego dla kogoś (jest to wytwór werbalny, niewerbalny, abstrakcyjny bądź konkretny). Podobne stanowisko prezentuje Edward Nęcka, który uważa, że „proces twórczy to proces psychiczny, prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei”²⁹². Ta wartość idei czy wytworu jest użyteczna dla społeczeństwa, dlatego stanowi dodatkowy komponent procesu twórczego. Edward Nęcka, zatem uwzględnia trzy kategorie twórczości:

- rozpatrywane ze względu na cechy wytworu: (niezwykłość, oryginalność, estetyka, trafność, konieczność);
- ze względu na reakcje psychiczne odbiorcy: (powtórzenie oceny, pierwotna nieufność, skuteczne zdziwienie);
- ze względu na proces twórczy: (działanie w sytuacji niedoboru, syntetyzowanie, przełamanie bloku mentalnego, ruchliwość, czynny stosunek do tworzywa)²⁹³.

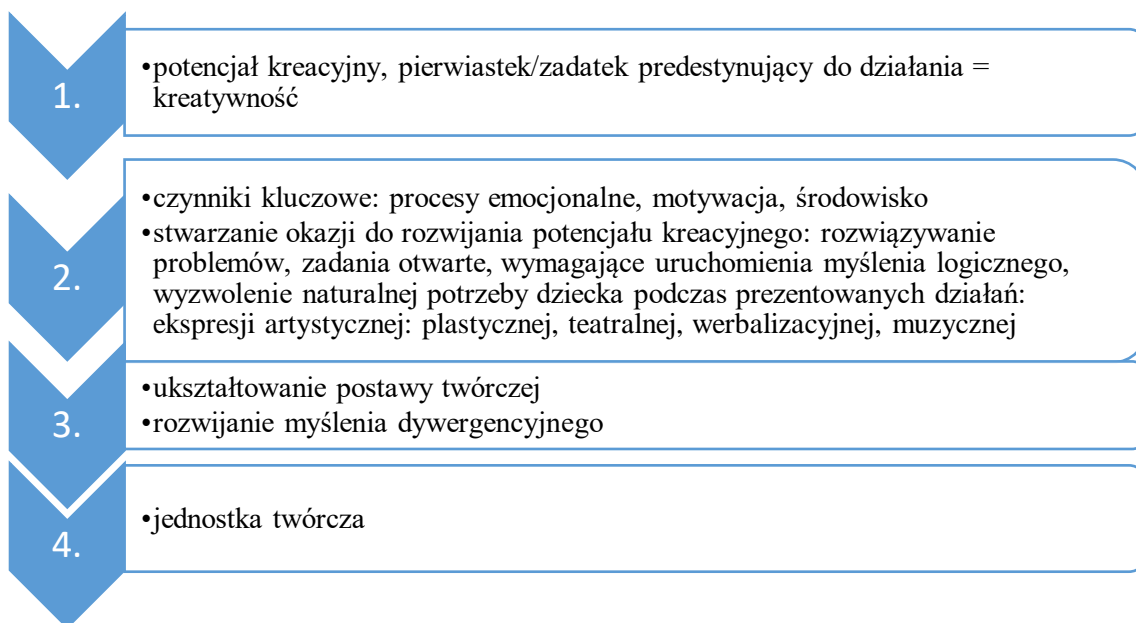
²⁹⁰ Maria Przetacznik-Gierowska: Świat dziecka. Aktywność- Poznanie-Środowisko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1993, s.51.

²⁹¹ Makary Krzysztof Stasiak: Twórczy i harmonijny rozwój człowieka, op. cit., s.102.

²⁹² Edward Nęcka: Psychologia twórczości. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001, s.35.

²⁹³ Ibidem, s.36. Zobacz także: Barbara Bilewicz-Kuźma: Pobudzanie dyspozycji twórczych dzieci. „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8, s.455.

Schemat 3. Droga prowadząca do ukształtowania jednostki twórczej



źródło: opracowanie własne.

Osoba twórcza nie wykazuje się wyłącznie jedną umiejętnością, ale zespołem różnych umiejętności, zespolonych ze sobą, co nazywamy mianem „syndromu twórczości”²⁹⁴. Marian Golka proponuje rozróżnienie predyspozycji twórczych, wymieniając następujące atrybuty: odwaga, samodzielność, wysoka inteligencja, niezależność, duża wiedza o świecie, elastyczność myślenia, upór do pozostawania wiernym swoim zainteresowaniom, wyobraźnia, fantazjowanie oraz zadziwianie się światem. Ostatni atrybut jest nastawiony na stałą gotowość do eksplorowania rzeczywistości i zachwycania się nieustannym odkrywaniem. Do wymienionych atrybutów warto jeszcze dodać: spontaniczność, samokrytycyzm, dominatywność, konsekwencje w działaniu, aktywność, odpowiedzialność, odporność na napotkane przeciwności, wysoką samoocenę, poczucie wartości²⁹⁵.

Zdolności twórcze dzieci możemy rozwijać poprzez trening skojarzeń. Badacze analizując termin twórczości, uważają, że nie możemy przypisywać roli twórcy - dzieciom, które uruchamiają wyobraźnię, a swoje skojarzenia opierają na utartych schematach, ponieważ „ten rodzaj błędu polega na próbach wyjaśnienia twórczości za pomocą operacji intelektualnych jednego tylko typu, co nieuchronnie prowadzi do lekceważenia zarówno różnic indywidualnych w zakresie stylów tworzenia, jak i różnic pomiędzy różnymi typami

²⁹⁴ Marian Golka: Socjologia sztuki. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Doradztwa i Informacji „Difin”, 2008, s.70-71.

²⁹⁵ Ibidem, s.70-71.

twórczości”²⁹⁶. Max Wertheimer uważa, że twórczość to zdolność do burzenia jakiegoś jednolitego i spójnego układu, a w zamian tworzenie innego, lepszego i nowszego. Może to być też zmiana elementów w danej, utworzonej już konfiguracji, a także odkrycie relacji między tymi elementami²⁹⁷. Eric Fromm, natomiast uznaje, że twórczość może być głęboko zakotwiczona w naturze człowieka, a ta przysługuje wszystkim ludziom, bez względu na działalność, jaką się zajmują. Twórczość można rozumieć również przez pryzmat zdolności swoistego postrzegania świata.

To właśnie twórczość odróżnia człowieka od pozostałych, innych istot żywych. Twórca - to synonim słowa człowiek - jak chce Stanisław Popek, ponieważ według niego to działalność, która prowadzi do zmiany rzeczywistości, ale nie jest jednocześnie prostą recepcją, może stać się twórczością²⁹⁸. Uważa on bowiem, że każdy człowiek ma w sobie twórczość, a różni się jedynie natężeniem tej cechy. Twórczość jak określa dalej - Stanisław Popek to np. piramida Cheopsa, dzieła Leonarda da Vinci, Michała Anioła, a także wynalezienie telewizji, telefonów itp.²⁹⁹ Twórczość możemy rozpatrywać również z dwóch punktów widzenia na kanwie psychologii twórczości, mianowicie:

- twórczość obiektywna, która jest pojmowana jako wytwór, osobowość twórcza, proces. Wiąże się ona z procesem całkiem nowych kombinacji, które powstały z odległych skojarzeń, gdzie efekt stanowią oryginalne i generatywne rozwiązania;
- twórczość subiektywna jest odkrywaniem prawd i przedmiotów, które już istnieją, ale jednocześnie twórca nie wie o ich istnieniu. Wówczas dla twórcy mają one charakter nowy i oryginalny³⁰⁰.

Z jednej strony twórczość określana jest jako kreowanie czegoś nowego, co możemy usłyszeć, zobaczyć, dotknąć, jak obraz, rzeźba, utwór poetycki, z drugiej zaś strony określana jest jako postawa, która stanowi warunek zaistnienia twórczości i która może istnieć nawet wtedy, gdy na świecie nie powstanie nic nowego³⁰¹. O postawie twórczej dziecka więcej dowiemy się z kolejnego podrozdziału.

²⁹⁶ Edward Nęcka: Proces twórczy i jego ograniczenia. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 1995, s.22.

²⁹⁷ Ibidem, s.23.

²⁹⁸ Stanisław Popek: Twórczość- natura zjawiska i płaszczyzny jego rozpatrywania. [W:] Hominem Quero. Red. Stefan Symotiuł. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999, s.293.

²⁹⁹ Ibidem, s.294.

³⁰⁰ Beata Tęcza: Postawa twórcza a percepcja ekspresji emocjonalnej w muzyce. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, 2007, s.56.

³⁰¹ Ibidem, s.63.

2.2 Postawa twórcza dziecka wyznacznikiem w poszukiwaniu nowych rozwiązań

Nauczyciele rozwijając u dzieci możliwości twórcze, przyczyniają się do ukształtowania **postawy twórczej**, która jest rozumiana jako „dyspozycja do tworzenia, która w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi i w każdym wieku”³⁰². Postawę możemy rozumieć jako rezultat zachowań, emocji oraz przekonań. Przekonania dzieci są gromadzone poprzez samodzielną eksplorację świata lub poprzez zdobywanie informacji pośrednio, np. przekazywanych przez nauczyciela. Termin „postawa” jest wykorzystywany w opisie ustalonej organizacji procesów (poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych) i dyspozycji (do oceny, zachowywania się i reagowania emocjonalnego).

„Postawa pośredniczy między przeszłym i bieżącym doświadczeniem z danym obiektem, może być wyznaczana dotychczasowymi emocjami przeżywanymi w związku z obiektem (...) postawa wpływa na późniejsze reakcje emocjonalne w stosunku do obiektu na sądy i decyzje, a także działania dotyczące owego obiektu”³⁰³. W tym kontekście istotna jest również motywacja za pomocą, której inicjowany jest kontakt z tworzeniem, a jest nią rozwój, ekspresja i torowanie drogi do samopoznania³⁰⁴.

Bogdan Wojciszke określa, że postawą „wobec dowolnego obiektu (przedmiotu, zdarzenia, idei i innej osobie) nazywamy względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do tego obiektu”³⁰⁵. Stefan Nowak zaś uznaje, że postawą „pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszącym tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”³⁰⁶.

Termin **postawa twórcza** pojawił się w psychologii, celem określenia specyfiki właściwości człowieka, które generują twórcze działania oraz pozwalają człowiekowi na bycie twórczym. Termin ten jest mocno związany z terminami: autokreacji, samorealizacji oraz

³⁰² Edward Nęcka: Psychologia twórczości, op. cit., s.20.

³⁰³ Ryszarda Ewa Bernacka: Konformizm i neokonformizm a twórczość. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, 2004, s.63.

³⁰⁴ Ibidem, s.74.

³⁰⁵ Bogdan Wojciszke: Postawy i ich zmiana. [W:] Jan Strelau: Psychologia. Podręcznik Akademicki. Tom 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, s.79.

³⁰⁶ Stefan Nowak: Teorie postaw. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973, s.23

samourzeczywistnienia. Eric Fromm określa postawę twórczą umiejętnością „widzenia, rozumienia, reagowania, dziwienia się, stawiania sobie pytań i angażowania się w działanie (jej warunkiem jest umiejętność przeżycia siebie, jako podmiotu kreatywności, który potrafi przekroczyć granicę własnej osobowości w jej relacjach do innych ludzi i do rzeczy), umiejętnością koncentrowania się, doświadczania własnego „ja” i poczucia tożsamości, zdolnością do akceptowania konfliktów i napięć, w końcu odwagą pozwalającą w procesie tworzenia na porzucenie sytuacji pewnych i bezpiecznych oraz na wybór sytuacji nowych i nieznanymi”³⁰⁷.

Postawa twórcza przejawia się, zatem w spontanicznej ekspresji, wyrażaniu własnych uczuć, emocji, myśli bez skrępowania oraz w akceptacji swojej osoby. Człowiek, który ma ukształtowaną postawę twórczą jest emocjonalnie gotowy i otwiera się na otaczający go świat³⁰⁸. Osobowość twórcza pozwala człowiekowi na reagowanie i postępowanie w określony sposób.

Beata Tęcza wymienia trzy postawy człowieka wobec innowacji:

- zachowawcza, która charakteryzuje się niechęcią i opornym stosunkiem do innowacji;
- receptywna, wydawanie tylko pozytywnych sądów, opinii i ocen oraz skupianie się i zgadzanie się wyłącznie z takimi innowacjami, które są sprawdzone, wiarygodne i rzetelne;
- pionierska, której cechą konstytutywną jest zdolność do poszukiwania nowych innowacji, nowych rozwiązań, a zatem twórczych³⁰⁹.

Odnosząc się do grupy przedszkolnej, która jest docelowa w niniejszej dysertacji, to właśnie kształtowanie postawy twórczej u dzieci powinno stać się priorytetem działań współczesnych nauczycieli. A zatem, jak wcześniej wspominałam twórczość, możemy utożsamiać zarówno z postawą, jak i pojmować ją jako proces, zdolność do przetwarzania rzeczywistości, wyrażania siebie poprzez wytwory artystyczne i spontaniczną ekspresję oraz dyspozycje emocjonalno-poznawcze dzieci. Kształtowanie postawy twórczej w przedszkolu

³⁰⁷ Eric Fromm. Podaję za: Barbarą Tęczą: Postawa twórcza, op. cit., s.65.

³⁰⁸ Min Basadur, Tim Basadur: Attitudes and Creativity „Encyclopedia of Creativity” 2011, s.86.

³⁰⁹ Ibidem, s.65.

będzie się odbywało poprzez realizację celów i treści wychowawczych, a także stosowanie metod w relacji dziecko-nauczyciel³¹⁰.

Środowisko rodzinne, edukacyjne i rówieśnicze to podstawowe jednostki, które przyczyniają się do ukształtowania postawy twórczej dziecka. Przede wszystkim nauczyciele powinni zapoznać się ze zjawiskiem twórczości i pojmowaniem jej z perspektywy dziecka, gdyż jak uważają- Robert Gloton i Claude Clero, omawiana twórczość jest inaczej opisywana w stosunku do dorosłych, jak i dzieci. Można, zatem myśleć, że każde dzieło dziecka jest twórcze, bo jest czymś nowym, indywidualnym, wykonanym z perspektywy jednostki, jednakże należy się zastanowić, czy owo dzieło będzie użyteczne dla społeczności i w jakim sensie? Wspomniani wyżej autorzy, francuscy pedagodzy twierdzą, że „każde oryginalne osiągnięcie jednego dziecka powiększa kulturalne bogactwo grupy i tym samym wzmacnia jej zdolność do samowychowania”³¹¹.

Wyróżnia się też kryteria postawy twórczej, takie jak: plastyczność, zdolność do analizowania i syntetyzowania, otwartość i płynność myśli, zdolność do stałej gotowości do działania, umiejętność szybkiego przystosowania się do nowych warunków i zdolność do przeobrażania i oryginalnych znaczeń, czyli zmiana funkcji przedmiotów tak, aby stał się on użyteczny w innym kontekście³¹².

Prawidłowo stymulowana i rozwijana aktywność dziecka dotycząca działań związanych z uruchomieniem naturalnej potrzeby dziecka, jaką jest ekspresja, przyczynia się do ukształtowania postawy twórczej w przyszłości, która to rozumiana jest także przez innych autorów w sposób następujący:

- „zespół dyspozycji emocjonalnych, który czyni jednostkę zdolną do podejmowania ryzyka związanego z operacją rozkładania oraz ponownego składania obrazu świata”³¹³;

³¹⁰ Barbara Surma: Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 4, s.13-14.

³¹¹ Robert Gloton, Claude Clero: Twórcza aktywność dziecka. Tłum. Irena Wojnar. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976, s.41.

³¹² Beata Tęcza: Postawa twórcza a percepcja ekspresji emocjonalnej w muzyce, op. cit., s.65.

³¹³ Małgorzata Malicka: Uroki i trudy twórczego życia. Warszawa: Wydawnictwo „Nasza księgarnia”, 1982, s.33.

- „względnie stałą i zgodną organizację wiedzy i przekonań, uczuć, motywów oraz pewnych form działań i reakcji ekspresyjnych podmiotu, związaną z określonym przedmiotem”³¹⁴.

Współczesna edukacja charakteryzuje się szerokim wachlarzem zmian w nauczaniu, której priorytetem rozważań stało się dziecko- podmiot w centrum wychowania i wówczas, ważne są jego potrzeby i rozwijanie podstawowych zdolności twórczych. Dzieje się tak, ponieważ cel edukacji jest współcześnie zorientowany na kształcenie młodego pokolenia jako aktywnych uczestników procesu permanentnych zmian występujących w świecie oraz wyposażenie dziecka w takie kompetencje, które w przyszłości pozwolą mu na świadome korzystanie z dorobku kultury i sztuki, reagowanie na jej piękno i przesłanie, a także ukształtowanie jednostki, która samodzielnie tę kulturę tworzy. Do sprostaną wyżej wymienionym wymaganiom, istotne jest wykształcenie u wychowanków postawy twórczej, zdolności do autonomii, a także satysfakcji z samorealizacji³¹⁵.

Postawa twórcza dziecka, która rozumiana jest jako dyspozycja do tworzenia i w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi, jest uwarunkowana czynnikami społeczno-kulturowymi, które charakteryzują środowisko³¹⁶. Roman Schultz proponuje podział czynników, które stymulują aktywność twórczą, wymieniając: warunki (wszystkie czynniki, które wpływają na treść, przebieg, rezultat, intensyfikację działań twórczych), kontekst (aktywność twórcza posiada zawsze jakiś kontekst, ponieważ tworzy się w szerokim układzie warunków, np. materialnych, kulturowych, społecznych itp., a warunki te panują w środowisku twórcy) oraz środowisko³¹⁷. Owe warunki, które przyczyniają się do ukształtowania postawy twórczej dziecka, możemy podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne.

Warunki wewnętrzne odnoszą się do podmiotu, a są to: wiedza, intelekt, motywacja i system wartości twórcy. Szczególną funkcję spełnia tutaj inteligencja. Rozwiązanie problemu przez dziecko jest nie tylko aktem twórczym, ale również jest aktem inteligencji. Poziom inteligencji dziecka w znacznym stopniu wpływa na możliwości twórcze dziecka.

³¹⁴ Tadeusz Mądrzycki: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa: Wydawnictwo PZWS, 1977, s.20.

³¹⁵ Janina Uszyńska-Jarmoc: Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2007, s.54.

³¹⁶ Julio C. Penagoz- Corzo: Creativity as an attitude: an approach to the origins of creativity. [W:] Creativity in Business. Red. Friderica Reisman. „KIE. Conference Book Series” 2014, s.164.

³¹⁷ Roman Schultz: Twórczość: Społeczne aspekty zjawiska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990, s.329.

Warunki zewnętrzne zaś to czynniki kulturowe, materialne, techniczne oraz społeczne. Ten podział jasno toruje drogę nauczyciela w procesie kształtowania postawy twórczej dziecka. To właśnie nauczyciel dostarcza dziecku bodźców, materiałów oraz środków, które pozwolą na wyzwolenie ekspresji dziecięcej³¹⁸. „Twórczość jest wyznaczona przez dzieła, istnieje tylko dzięki nim. Może się w pełni urzeczywistnić jedynie w otwartym i swobodnym klimacie porozumienia z drugim człowiekiem, w środowisku bogatym i stymulującym wrażliwość i wyobraźnię, polega przede wszystkim na przeżywanych doświadczeniach osobistych”³¹⁹.

Dziecko rozwiązując problem, który został podany przez nauczyciela, podaje wówczas różne możliwości i dzieli się swoją pomysłowością, powinno się spotkać z aprobatą prowadzącego, a nie krytyką, ponieważ w przeciwnym razie może doprowadzić do wewnętrznej blokady, co efektem spowoduje niechęć zgłaszania się do odpowiedzi w przyszłości. Żeby dziecko mogło wyzwolić swoje emocje, uczucia, myśli i posługiwać się środkami ekspresji takimi jak: mowa, gesty, mimika, aktywność plastyczna oraz muzyczna, trzeba pozwolić dziecku na spontaniczność, a zarazem czuwać nad tym, by nikt nie hamował myślenia i ekspresji dziecka, co może doprowadzić do zniszczenia tendencji ekspresyjnych³²⁰.

A zatem warunkiem zewnętrznym decydującym o ukształtowaniu postawy twórczej jest organizacja odpowiedniego procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolu, czyli wychowania przez sztukę. W przedszkolu istotne są trzy obszary, w których dziecko obcuje z teatrem, muzyką i plastyką³²¹. Uważam, że należy wymienić tutaj również obcowanie z literaturą, gdyż jak już wspominałam w pierwszym rozdziale, zajęcia te są głównie przez nauczycieli realizowane teoretycznie, a to właśnie literatura powinna stać się powodem do wyzwolenia działań ekspresyjnych. W przedszkolu najczęściej spotykamy się z twórczością odtwórczą, o czym świadczą zaplanowane uroczystości z rozmaitych okazji. Nauczyciele powinni zastanowić się jak często w ciągu roku, organizują takie zajęcia, gdzie dziecko wyraża siebie w sposób spontaniczny?

W przypadku literatury i teatru ważna będzie ich integracja, ponieważ te dwa obszary połączone ze sobą, pozwalają na wyrażanie swoich przemyśleń na temat tekstu przy pomocy gestów, mimiki, ruchu i będą wymyślone przez twórcę w określonym kontekście. Podczas zajęć

³¹⁸ Barbara Surma: Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym, op. cit., s.21-22.

³¹⁹ Robert Gloton, Claude Clero: Twórcza aktywność dziecka, op. cit., s.27.

³²⁰ Ibidem, s.105.

³²¹ Barbara Surma: Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym, op. cit., s.23.

muzycznych możemy zaproponować dzieciom tworzenie muzyki przy pomocy instrumentów muzycznych, wystukiwania rytmów czy improwizacji muzyczno-ruchowej. Możemy też skorzystać z metody opowieści ruchowej, wówczas dzieci muszą wymyślić własny ruch do czytanego opowiadania.

Postawę twórczą rozwijamy również poprzez stwarzanie okazji dzieciom do aktywności plastycznej. Ponownie jednak nasuwa się pytanie, w jakim stopniu zajęcia plastyczne proponowane dzieciom są twórcze, czy przede wszystkim nie polegają one na odtwarzaniu gotowych schematów postępowania?³²² Zdecydowanie zabawa dowolna i pomysły generowane podczas jej realizacji, w moim przekonaniu są okazją do kształtowania się postawy twórczej. Należy do tej listy też dołączyć majsterkowanie, konstruowanie budowli z klocków w formach płaskich i przestrzennych. Jeżeli nauczyciel w przedszkolu stawia na działanie spontaniczne i dba o rozwój postawy twórczej, to i zajęcia matematyczne mogą stać się wspaniałą zabawą, a nie tylko sztywnym przeliczaniem elementów lub rutynowym rozwiązywaniem działań matematycznych.

Wyzwalając naturalną potrzebę dziecka, jaką jest ekspresja, rozwijamy myślenie twórcze dziecka - zwane dywergencyjnym, prowadząc do ukształtowania postawy twórczej wychowanka - o czym powiem w kolejnym podrozdziale.

2.3 Myślenie dywergencyjne dziecka – o wnioskowaniu na wielu płaszczyznach poznania

Czym jest myślenie? Jedni powiedzą, że dobre myślenie to takie myślenie, które cechuje się trafnością, spójnością i koherencją, jeszcze inni powiedzą, że istotne myślenie jest poszerzające, wyobrażeniowe lub twórcze³²³.

W psychologii i pedagogice spotykamy się z koncepcją twórczości, czyli myśleniem dywergencyjnym, która została zapoczątkowana przez Joya Paula Guilforda w 1950. Opierała się ona na koncepcji poznawczej człowieka, której rolą jest usytuowanie podmiotu jako twórcy. Według założeń tej koncepcji, człowiek jako podmiot odbiera informacje ze świata, przetwarza je, a następnie ocenia skutki swojej działalności, ponieważ jego postawa wobec świata jest badawcza. Autor opisywanej koncepcji uważa, że każdą ze zdolności intelektualnej człowieka,

³²² Ibidem, s.23-24.

³²³ Matthew Lipman: Myślenie w edukacji. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2021, s.24.

możemy rozpatrywać z trzech punktów widzenia. Chodzi tutaj o treści, które stanowią przedmiot operacji umysłowych, operacji oraz wytworów. Analizując operacje umysłowe człowieka - jak chce Guilford, należy skupić się na pięciu kategoriach: poznawczej, pamięciowej, wytwarzaniu dywergencyjnym, konwergencyjnym i ocenie³²⁴.

Wytwarzanie dywergencyjne autor określił jako „generowanie informacji na podstawie informacji danej, przy czym nacisk położony jest na różnorodność i ilość produktów wygenerowanych z tego samego źródła”³²⁵. Z tej definicji można wywnioskować, że myślenie dywergencyjne rozumiane jest jako zdolność do wytwarzania wielu, złożonych, różnych pomysłów i rozwiązań, a w dziedzinie psychologii, termin jest utożsamiany z terminem „postawa twórcza”³²⁶.

Myślenie dywergencyjne w literaturze natomiast jest używane zamiennie z terminem: myślenie twórcze³²⁷. Edward Nęcka uważa, że myślenie twórcze charakteryzuje się kilkoma cechami, a są to: aktywne podejście do problemu, którego celem jest dokonywanie modyfikacji i uproszczenie problemu, definicja problemu, podanie nowego problemu bądź zastąpienie innym. Inną istotną cechą myślenia twórczego jest analogia, która objawia się umiejętnością wykorzystania wiedzy i doświadczenia w nowej sytuacji, o ile ten problem jest podobny do jakiegoś innego pod jakimś względem³²⁸. Robert Fisher natomiast ujmował myślenie twórcze jako zezwolenie na swój własny, swobodny wybór. „Kosztom spowolnienia procesu decyzji podnosi się ich jakość (nie jest impulsywne). Łamie rutynowe spostrzeganie i nawyki, odkrywa nowe pomysły i możliwości”³²⁹.

U podstaw rozwijania aktywności twórczej leży **myślenie twórcze** (tzw. wymiar procesualny), które opisywane jest jako „wytwarzanie informacji nowych, nienabytych w trakcie uczenia się, ale powstałych przy wykorzystaniu informacji już posiadanych przez podmiot”³³⁰. Opisywane myślenie charakteryzuje się **dywergencyjnością**, ponieważ występuje wówczas, gdy zaistniała sytuacja problemowa wyznacza kilka możliwych rozwiązań³³¹.

³²⁴ Anna Jasiulewicz: Konwergencyjny charakter pytań jako jeden z inhibitorów twórczości. Wrocław: Wydawnictwo „Facta Ficta”, 2021, s.126.

³²⁵ Joy Paul Guilford: Natura inteligencji człowieka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s.410.

³²⁶ Robert Gloton, Claude Clero: Twórcza aktywność dziecka, op. cit., s.52.

³²⁷ Krzysztof J. Szmidt: Pedagogika twórczości. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s.98.

³²⁸ Edward Nęcka: Psychologia twórczości, op. cit., s.71-72.

³²⁹ Robert Fisher: Uczymy się myśleć. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999, s.46.

³³⁰ Katarzyna Polus-Rogalska: Czy myśleć znaczy tylko racjonalnie. Bydgoszcz: Wydawnictwo Argonex, 2002, s.109.

³³¹ Jolanta Nowak: Rozwijanie myślenia dywergencyjnego u dzieci w wieku przedszkolnym. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2008, s.144-145.

Do oceny myślenia dywergencyjnego przyjęto następujące kryteria, mianowicie:

- płynność myślenia, czyli umiejętność podania w krótkim czasie różnych słów, myśli, sentencji, pomysłów³³²;
- giętkość myślenia to predyspozycja do tworzenia różnych wytworów oraz możliwość zmiany kierunku myślenia;
- oryginalność myślenia, czyli dokonywanie różnych przekształceń, a co za tym idzie, możliwość dostrzegania różnych i nowych aspektów sytuacji;
- wrażliwość na problemy, czyli możliwość przewidywania następstwa różnych planów³³³.

Giętkość i płynność myślenia, a także oryginalność powalają na różnicowanie dywergencyków od konwergencyków oraz „stwarzają wysokie prawdopodobieństwo przełamania sytuacji stanu koniecznego”³³⁴. Zadaniem nauczycieli jest przeplatanie działań słownych z działaniami artystycznymi opartymi na kreatywnym doświadczeniu świata, przede wszystkim w kontakcie ze sztuką wizualną, ruchem i muzyką³³⁵.

Chcąc stymulować myślenie twórcze u małych dzieci, należy stosować zadania o charakterze otwartym (dywergencyjnym), a w tym następujące techniki, które:

- zachęcają dzieci do generowania dużej ilości pomysłów (płynność myślenia), np. dziecko musi wymienić dużą ilość przedmiotów, które są żółte;
- zachęcają dzieci do generowania pomysłów, które są różnorodne pod względem jakościowym, (giętkość myślenia) np. dziecko bierze udział w burzy mózgów i musi podać możliwe zastosowanie jakiegoś przedmiotu np. butelki;
- zachęcają do wymyślania pomysłów niezwykłych (oryginalność myślenia), np. poprzez wykonanie rysunku, z użyciem już narysowanej na nim figury;
- zachęcają do dopracowania i ulepszania pomysłów (tzw. elaboracja), np. ćwiczenie polegające na dokończeniu opowiadania³³⁶.

³³² Danuta Czelakowska: Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2007, s.70.

³³³ Marta Bień: Twórczość jako proces umysłowy- o myśleniu dywergencyjnym. [W:] Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju. Red. Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa-Domagała, Arkadiusz Wąsiński. Bielsko-Biała- Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji, 2009, s.115.

³³⁴ Joy Paul Guilford: Natura inteligencji człowieka, op. cit., s.17.

³³⁵ Alison Elliott: New evidence linking the arts and learning in early childhood. „Every Child” 2005, vol.11, nr 2, s.2.

³³⁶ Marta Bień: Twórczość jako proces umysłowy- o myśleniu dywergencyjnym, op., cit. s.115-116.

Myślenie dywergencyjne i konwergencyjne bazują na wydobywaniu, a kolejno na wytwarzaniu rozwiązań pewnego problemu na podstawie wiedzy już posiadanej przez podmiot. Jednakże myślenie konwergencyjne polega na działaniu odtwórczym, reproduktywnym, konwencjonalnym i przydaje się, wówczas, gdy wymagana jest tylko jedna odpowiedź na dane pytanie. Wytwarzanie dywergencyjne zaś występuje, wówczas, gdy jednostka rozwiązuje zadania otwarte, które mają bardzo dużą ilość rozwiązań jednego, poruszanego problemu³³⁷. A zatem, cechą myślenia dywergencyjnego jest odbieganie od utartych, gotowych schematów, a szukanie różnorodności. Opisywane myślenie „wybiega poza to, co oczywiste, widoczne i bierze pod uwagę kilka możliwych rozwiązań problemu, a nie tylko jedno poprawne. Kontrastuje z myśleniem konwergencyjnym, które postępuje konwencjonalną ścieżką, a myślący posługuje się dostępnymi informacjami, żeby dojść do wniosku prowadzącego do jednej prawidłowej odpowiedzi, podobnej zresztą do tej, jaką osiągnęli inni”³³⁸.

Badacze zajmujący się myśleniem dywergencyjnym, podkreślają, że „każde dziecko dysponuje twórczym potencjałem, ale nie każde ujawnia lub wykorzystuje go w swym codziennym funkcjonowaniu w domu, przedszkolu, czy szkole”³³⁹. A zatem, dziecko może uczyć się twórczości, za pośrednictwem udziału w technikach i ćwiczeniach, rozwijających myślenie dywergencyjne, podobnie jak wychowanek nabywa umiejętności pisania lub czytania. Możliwe jest, zatem dydaktyczne opracowanie procesów twórczych, które odnoszą się do stwierdzenia przyznającej wszystkim ludziom, potencjalnych zdolności twórczych. Takie podejście jest potwierdzone przez wielu badaczy twórczości, psychologów, czy nauczycieli, a płynie z niego przeświadczenie, że „twórczość daje się nauczać i nauczyć (rozwinąć, stymulować, wspierać, kształtować)”³⁴⁰. Rozwój aktywności twórczej dzieci jest uzależniony od aktywności twórczej nauczyciela, ponieważ to twórczy nauczyciel ukształtuje twórcze dzieci, a zaś nauczyciel, który jest mało twórczy, zniechęci swoje dzieci do myślenia niekonwencjonalnego³⁴¹. Istotne jest, zatem dostarczenie nauczycielom wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego narzędzi do rozwijania własnej osobowości twórczej, by mogli oni w sposób niekonwencjonalny percypować rzeczywistość i potrafić usuwać przeszkody w myśleniu twórczym. Te oddziaływania powinny jednak być wielokierunkowe

³³⁷ Anna Jasiulewicz: Konwergencyjny charakter pytań jako jeden z inhibitorów twórczości, op. cit., s.127.

³³⁸ Joy Paul Guilford: Natura inteligencji człowieka, op. cit., s.72.

³³⁹ Janina Uszyńska-Jarmoc: Twórcze zdolności potencjalne i realizacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Analiza różnych indywidualnych. [W:] Dylematy edukacji artystycznej. Tom 2. Red. Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2006, s.108.

³⁴⁰ Ibidem, s.108.

³⁴¹ Edward Nęcka: Psychologia twórczości, op. cit., s.201.

i zróżnicowane, gdyż jak chce - Jean Piaget „pierwszym zadaniem edukacji jest uformowanie ludzi zdolnych, tworzyć rzeczy nowe, zamiast po prostu powielać dzieła wcześniejszych pokoleń - ludzi twórczych, wynalazczych, odkrywczych. Drugim zadaniem jest ukształtowanie umysłów zdolnych do krytyki i weryfikowania, nieakceptujących wszystkiego, co im podsunęto”³⁴².

Następnie poruszę tematykę międzykulturowości, edukacji inkluzyjnej i postaw wobec odmienności, co stało się asumptem do działań twórczych, wyzwających ekspresję i myślenie dywergencyjne w kontakcie z dziełem literackim o te same tematyce, realizowanych poprzez metodę przekładu intersemiotycznego.

³⁴² Jean Piaget: Podaję za Robertem Fisherem: Uczymy się jak myśleć, op. cit., s.43.

ROZDZIAŁ 3

ZROZUMIEĆ INNEGO – O EDUKACJI

MIĘDZYKULTUROWEJ W PRZEDSZKOLU

„Nasz świat znajduje się na rozdrożu. Pewna tendencja wydaje się nieuchronna – będziemy żyć w świecie wielokulturowym. W pewnym sensie zawsze żyliśmy w świecie wielokulturowym, ale nie mieliśmy tego świadomości, bo nigdy nie było tak doskonałej komunikacji – przez telewizję, telefon, Internet. Ktoś mógł przeżyć życie w Chinach, nie wiedząc, że istnieją Indie. Dzisiaj jest to niemożliwe. I musimy się zastanowić, co zrobić w takiej sytuacji? Proces globalizacji tworzenia się społeczeństwa planetarnego jest nieodwracalny. Więc albo zaczniemy się nienawidzić, zwalczać, tępić, postrzegać Innego jako wroga swojej kultury czy religii, albo zaczniemy szukać zrozumienia i wzajemnego poznania. Przecież 99 procent konfliktów na świecie bierze się z wzajemnej nieznajomości! Zastanówmy się, czy żyjąc w różnych kulturach, cywilizacjach, religiach, chcemy szukać w innych kulturach rzeczy najgorszych, żeby umacniać własne stereotypy, czy raczej będziemy starali się znajdować punkty styczne”³⁴³.

W dawnych czasach mówiono, że człowiek z natury jest dobry i jego złe zachowanie można wyjaśnić warunkami życia społecznego, a jego dobro zależy od innego człowieka, a to, jakie jest życie, zależy od narodu i ludzkości. Można powiedzieć, że mamy świadomość współzależności losów wszystkich narodów, dlatego staramy się działać, celem jedności, otwartości, kontaktów, więzi, osvajania z Innością i wówczas szukamy najlepszych sposobów, by stworzyć wspólny dom na globie ziemskim, a mimo to, pojawiają się podziały ludności, ze względu na różnice rasowe, etniczne, wyznaniowe.

Podążając za takim rozumowaniem, to podstawowym celem edukacji powinno być dążenie do wzajemnego poznania oraz rozumienia odmienności, kształtowanie pozytywnych zachowań oraz szukanie wspólnych korzeni kulturowych. Niesamowicie ważne jest wzajemne wzbogacanie się, ponieważ kształtowanie się tożsamości przebiega nie z udziałem, tylko jednego człowieka, ale poprzez interakcje z innymi ludźmi. Wówczas występuje wzajemne wzbogacanie się³⁴⁴. Dlatego bardzo ważne jest, aby opuszczać centrum i wychodzić poza

³⁴³ Artur Domośławski, Ryszard Kapuściński: Nasz kruchy świat. Rozmowa z Ryszardem Kapuścińskim. [W:] Artur Domośławski: Świat nie na sprzedaż. Rozmowy o globalizacji i kontestacji. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2002, s.238-239.

³⁴⁴ Jerzy Nikitorowicz: Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2001, s.7-8.

pogranicze kulturowe oraz żyć w myśl edukacji międzykulturowej, gdzie niezależnie od kultury i pochodzenia, trwamy w pokoju i społeczeństwie pluralistycznym³⁴⁵.

3.1 Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – baza teoretyczna i sposoby realizacji w przedszkolu

Od niemal trzech dekad badania dotyczące edukacji międzykulturowej mieszczą się w polskim dyskursie społecznym poruszającym tematykę wielokulturowości, poczucia tożsamości narodowej, religijnej, kulturowej, etnicznej, obywatelskiej, a także relacji międzyludzkich, różnych kultur i narodowości. Dlatego uznajemy nieustanną potrzebę do otwierania się na inne kultury, co prowadzi do realizacji edukacji międzykulturowej na najwyższym poziomie³⁴⁶. Skupiając się, zatem na stosunkach społecznych, które są realizowane w środowisku, należy wyróżnić dwa kluczowe modele zróżnicowania kulturowego: wielokulturowy i międzykulturowy.

Wielokulturowość to termin, który odnosi się do różnych grup kulturowych, które żyją ze sobą na jednym terenie, ale nie zawsze wchodzą ze sobą w relacje. Jeżeli taki kontakt się urzeczywistni, to zazwyczaj jest to okoliczność przypadkowa (np. sąsiedzi lub osoby, które widują się na tej samej przestrzeni publicznej). W takim układzie zazwyczaj jedna z grup jest dominująca i narzuca swoje racje grupom mniejszościowym, uznanym za Obcego. Występująca tutaj odmienność spotyka się z odbiorem negatywnym i jest traktowana jako zagrożenie, a jednocześnie usprawiedliwia dyskryminację osób, które w tym danym środowisku się w jakiś sposób wyróżniają. Mniejszość ta jest biernie tolerowana, ale zazwyczaj nie jest ani doceniana, ani akceptowana. Jeżeli nawet w prawie są uwzględnione przepisy antydyskryminacyjne, to niestety niewiele osób ich przestrzega. W sytuacji kryzysowej zdecydowana mniejszość staje w obronie osób dyskryminowanych, ponieważ w walce z większością często nie mają żadnych szans na wygraną³⁴⁷. A zatem, mieszkańcy środowiska wielokulturowego żyją niejako koło siebie, ale wszelka ich styczność fizyczna i bliskie kontakty zewnętrzne są wymuszone, ponieważ kontakty między nimi nie wymagają podejścia emocjonalnego. Emocje występują wśród osób tej samej grupy, ponieważ to właśnie ze Swoimi, ludzie mieszkają, tworzą grono wspólnych instytucji, zawierają związki, małżeństwa,

³⁴⁵ Ibidem, s.8.

³⁴⁶ Ewa Ogrodzka-Mazur: Intercultural Education in Poland: Experiences, Problems and Prospects. [W:] New Pedagogical Challenges in the 21st Century. London: IntechOpen, 2018, s.57-58.

³⁴⁷ Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski: Inni, Obcy ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej, op. cit., s.27.

spędzają z nimi czas wolny, kultywują swoje obyczaje, święta. Społeczeństwo wielokulturowe to przede wszystkim zbiór odrębnych grup, wśród których, każda z nich ma swoje obowiązki, interesy i wspólnie troszczą się o nie, przebywając w różnych instytucjach. Szczególnie postrzega się tutaj skłonności do izolacji, napięcia i eskalacji konfliktów pomiędzy członkami dominującej większości a członkami mniejszości. Czasami się zdarza, że zdecydowana większość, chce narzucić mniejszości swój styl bycia, postępowania, nauki języka, przyjmowania jednolitej religii, czyli zasymilowania mniejszości. Dlatego smutne jest to, że nie dostrzega się tutaj korzyści, które płyną ze zróżnicowania kulturowego, nie zwraca się uwagi na prawa człowieka i nie zauważa się możliwości wzbogacenia dziedzictwa kulturowego o nowe, wartościujące przekazy kultury, przekraczając jednocześnie granice kultur³⁴⁸.

Termin „wielokulturowy” po raz pierwszy pojawił się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, 27 czerwca 1941 roku i wtedy w czasopiśmie „New York Herald Tribune” pojawiła się recenzja książki Edwarda Haskella, pt. „Lance. Powieść o wielokulturowym człowieku”. W książce opisane zostało nowe społeczeństwo amerykańskie. Patriotyzm i inne wartości ważne dla człowieka z punktu widzenia przynależności do danej ojczyzny, utraciły znaczenie, na rzecz przejawiania kosmopolityzmu, wielorasowości, wielojęzyczności i zróżnicowania kulturowego³⁴⁹. „Wielokulturowość to nie, obecność obok siebie różnych kultur, co najczęściej określa się pluralizmem, to publiczna przestrzeń, w której różne społeczności mogą wchodzić w interakcje, ubogacać się wzajemnie, a także tworzyć nową wspólnotę bez potrzeby rezygnacji z rdzennej tożsamości”³⁵⁰. Wielokulturowość utożsamiana jest z pojęciem zróżnicowania rasowego, językowego, religijnego, etnicznego itp., a jednocześnie jest to zjawisko naturalne, powszechne, dynamiczne i zmienne, a więc ma prowadzić do określonej polityki i może się ukierunkować na wielokulturowość: kontrolowaną, restrykcyjną, eliminującą odmienności, która zorientowana jest na realizację idei równości, podejścia liberalnego oraz pluralizmu³⁵¹.

Przyglądając się bliżej drugiemu, istotnemu terminowi, czyli edukacji międzykulturowej należy najpierw zrozumieć pojęcie **międzykulturowości**, która według Komisji Europejskiej zorientowanej na edukację jest „ogółem praktyk edukacyjnych mających na celu propagowanie szacunku i wzajemnego zrozumienia między uczniami, niezależne od ich

³⁴⁸ Ibidem, s.27-28.

³⁴⁹ Walter Żelazny: Etniczność. Ład- konflikt-sprawiedliwość. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2004, s.219.

³⁵⁰ Jerzy Niktorowicz: Grupy etniczne w wielokulturowym świecie. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s.9.

³⁵¹ Jerzy Niktorowicz, Marta Guziuk-Tkacz: Wielokulturowość-międzykulturowość-transkulturowość w kontekście pedagogicznym. „Edukacja międzykulturowa” 2021, nr 2, s.24.

przynależności kulturowej, lingwistycznej, etnicznej czy religijnej”³⁵². Edukacja międzykulturowa stoi, zatem przed wielkim wyzwaniem rozwijania świadomej solidarności ogólnoludzkiej przy pomocy:

- poznawania i rozumienia samego siebie, swojej kultury, świata, w którym żyjemy, korzeni i ojczyzny (ktoś, kto ma swoją godność, poczucie własnej wartości i rodzinno-lokalny rdzeń kulturowy, może zrozumieć innych ludzi i złożoność przeróżnych zjawisk, a także potrafi panować nad lękiem, obawami i niepokojem);
- przewycięzania tendencji do zamykania się wyłącznie w swoim kręgu kulturalnym, w sferze własnych wartości na rzecz otwierania się na inne kultury, rozumienia ich, poszanowania różnic między kulturami, a także traktowania kultur jako czynnika rozwojowego;
- wdrażania do poznawania i zauważania Innego, rozwijanie umiejętności współpracy, kształtowania wrażliwości, ochrony przed zniekształconym i negatywnym postrzeganiem obrazu Innego;
- inspirowania do dzielenia się doświadczeniami, sprzyjających budowaniu projektów edukacyjnych z zakresu międzykulturowości, a także działalności społecznej i instytucjonalnej³⁵³.

Edukacja międzykulturowa obejmując powyższe rozważania według Jerzego Nikitorowicza to „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym człowiekiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości odrębności”³⁵⁴.

Znakomity badacz i autorytet w zakresie wielokulturowości i międzykulturowości - Jerzy Nikitorowicz odwołuje się do złożonego i niekończącego się procesu kształtowania się społeczeństw wielokulturowych i uważa, że to właśnie **edukacja międzykulturowa** „uruchamia, wyzwala i wspiera potrzebę odniesień, wyborów, porównań, konieczność uświadamiania różnic, potrzebę odpowiedzi na pytania: kim jestem? Kim chcę być? Kim

³⁵² Jerzy Nikitorowicz: Edukacja regionalna i międzykulturowa. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s.280.

³⁵³ Ibidem, s.281.

³⁵⁴ Ibidem, s.282.

powiniem być? Jakie wartości dopuszczane są w kontekście uznawanego kanonu kulturowego? Jak mam hierarchię potrzeb w tym zakresie? Co mam przyjąć, co odrzucić z kultury kraju pobytu?”³⁵⁵.

Równie istotne jest stanowisko Tadeusza Lewowickiego, który ujmuje edukację międzykulturową jako sprzyjającą „poznawaniu, rozumieniu i akceptowania różnych kultur i tworzących je ludzi. Co więcej - przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. (...) Edukacja międzykulturowa dobrze służy, a przynajmniej służyć powinna, podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych społeczności i osób”³⁵⁶. Tadeusz Lewowicki definiując pojęcie edukacji międzykulturowej, zwraca uwagę, że można ją rozpatrywać w kategoriach praktyki edukacyjnej, która ma na celu organizowanie spotkań i dialogu kultur, łagodzenie konfliktów, przeciwstawianie się represjom oraz marginalizacji, a także podejmowanie działań na rzecz powstawania nowych wartości. Dialog jest tutaj kluczowym elementem porozumienia kultur i stanowi podstawę do negocjacji i kompromisu³⁵⁷. Jerzy Nikitorowicz również odnosi się do dialogu kultur, który powinien zmierzać do przełamania stereotypów, barier, ograniczeń, uprzedzeń oraz lęków „w duchu twórczego spotkania, a nie obojętności czy wrogości, może być traktowany, jako nieskończona rozmowa z samym sobą i równoległe z innymi, gdy pragnie się coś zrozumieć i odnaleźć sens, co jest szczególnie istotne w sytuacji nabywania kompetencji międzykulturowej czy świadomości inkluzyjnej”³⁵⁸.

Edukacja międzykulturowa to „edukacja uwzględniająca odrodzony wątek podmiotowości i tożsamości, oswajająca do dorastania, do bycia obok siebie w duchu tolerancji i poszanowania praw każdej mniejszości, przeciwdziałająca powstawaniu szkodliwych stereotypów, uprzedzeń etnicznych i wyznaniowych, przygotowująca do życia w społecznościach odmiennych kulturowo, do dialogowych interakcji, pielęgnująca tradycje i uruchamiająca nośniki tradycji (rodzinę, grupy twórcze, stowarzyszenia, bractwa itp.), przedstawiająca Innego, jako ciekawego i przyjaznego, pomocnego w rozwoju, a niezagrażającego i wrogię”³⁵⁹. Międzykulturowość pojmowana również jako pojęcie

³⁵⁵ Jerzy Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współlistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2020, s.21.

³⁵⁶ Tadeusz Lewowicki: *Wprowadzenie*. [W:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Red. Tadeusz Lewowicki. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s.17.

³⁵⁷ Tadeusz Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. [W:] *Ibidem*, op. cit., s.27 i nast.

³⁵⁸ Anna Szafrńska: *Jerzy Nikitorowicz. Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współlistnienia kultur*. „*Edukacja Międzykulturowa*” 2021, nr 15, s.416.

³⁵⁹ Jerzy Nikitorowicz: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, op. cit., s.136.137.

dynamiczne odnosi się do relacji pomiędzy grupami kulturowymi i oznacza „istnienie i sprawiedliwość” oraz interakcje różnych kultur i ekspresję kulturową poprzez dialog i wzajemny szacunek do siebie³⁶⁰. Międzykulturowość zakłada wielokulturowość, która odnosi się do elementów kultury etnicznej, narodowej i obejmuje swoim zasięgiem zróżnicowane religijne, językowe, a także społeczno-gospodarcze³⁶¹.

Nad **edukacją międzykulturową** pochylali się różni badacze. Wokół problematyki zróżnicowania kulturowego koncentrowała się badaczka, pionierka wychowania międzykulturowego w Stanach Zjednoczonych – Rachel Davis DuBois. Powstałe biuro do spraw Wychowania w Prawach Człowieka oraz Serwisu Biura do spraw Wychowania Międzykulturowego w 1939 roku działało w ramach pomocy nauczycielom i pracownikom administracji w 50 nowojorskich szkołach, w tworzeniu różnych programów wychowania międzykulturowego, ich realizacji, kształceniu kadry pedagogicznej oraz prowadzeniu badań naukowych w obrębie zróżnicowania kulturowego pod względem konfliktów i napięć w stosunkach międzyludzkich.

Następnie badacze William E. Vickery i Stewart G. Cole opublikowali pierwszy tom książki poświęconej wychowaniu międzykulturowemu. Pedagogika międzykulturowa natomiast sięga swoimi korzeniami lat 60. i 70., kiedy ukazywało się wiele prac z dziedzin: psychologii, psychiatrii oraz antropologii.

Komitet Nauk Pedagogicznych w Polskiej Akademii Nauk w 2004 roku powołał Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej, na którego czele stoi pionier w niniejszym temacie – Jerzy Nikitorowicz oraz Janusz Gajda, jako wiceprzewodniczący. Organizują oni międzynarodowe konferencje naukowe o tematyce międzykulturowości³⁶².

W edukacji przedszkolnej poznając kultury, dzieci będą miały możliwość dostrzeżenia ich bogactwa i różnorodności oraz będą mogły poddawać je sądom i opiniować. Taka nauka pozwoli na orientację w kulturach, możliwość dokonywania wyborów i odkrywania ich. Dlatego istotne jest uznanie obcości kultur i postrzeganie ich za czynnik wzajemnego wzbogacania się, wartościowania i przeciwstawiania odmiennym poglądom i przekonaniom. Edukacja międzykulturowa ma przede wszystkim uczyć mediacji, rozwiązywania konfliktów,

³⁶⁰ Harriet Zilliacus: *Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference?* Berlin: Peter Lang, 2009, s.12-13.

³⁶¹ Dörthe Buehmann, Melanie Seto, Jade Maitre: *UNESCO Guidelines on Intercultural Education. France: Guidelines*, 2006, s.17.

³⁶² Przemysław Paweł Grzybowski: *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2011, s.14-21.

a także ma wspierać zarówno jednostki, jak i grupy społeczne w kreowaniu procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej, jak chce Jerzy Nikitorowicz - tożsamości rodzinnej, lokalnej, regionalnej, etnicznej, parafialnej, narodowej, państwowej, kulturowej, europejskiej, światowo-globalnej³⁶³. Obecnie placówki edukacyjne coraz częściej stoją przed zadaniami, które wynikają z potrzeb zmieniającej się rzeczywistości, gdyż zróżnicowanie wielokulturowe społeczeństwa znacznie determinuje szereg zjawisk wpływających na relacje międzyludzkie, a także przyczynia się do powstawania konfliktów kulturowych, etnicznych oraz rasowych. Wzajemne uczenie się i rozumienie inności, wyznacza kierunek do życia opartego na tolerancji oraz szacunku³⁶⁴. Dlatego to przede wszystkim nauczyciele ponoszą odpowiedzialność zawodową za propagowanie treści międzykulturowych, uwrażliwianie dzieci na potrzeby innych oraz naukę empatii i dialogu kultur, wyrabianie pozytywnych postaw wobec inności. Poszerzenie treści międzykulturowych w edukacji prowadzi do rozumienia i odkrywania siebie z perspektywy dostrzegania i oceniania Innych³⁶⁵.

Poszanowanie indywidualności i różnorodności innego jest kluczowym elementem w edukacji, eliminującym standardowe podejście w uczeniu się³⁶⁶. Podstawowymi kompetencjami międzykulturowymi nauczycieli, którzy chcą nauczać o inności, są wiedza i umiejętności, a także postawy umożliwiające nawiązywanie przyjaznych relacji z „Obcymi/Innymi”³⁶⁷. Wiedza o drugim człowieku jest elementem kluczowym, ponieważ ludzie głównie boją się tego, czego nie znają, dlatego warto, żeby nauczyciele uwrażliwiali dzieci na problemy Innego, uczyli akceptacji, co pozwoli w efekcie stworzyć świat z ograniczeniem konfliktów i sytuacji kryzysowych³⁶⁸.

Brak działań edukacyjnych podejmujących tematykę różnorodności prowadzącej do zmiany mentalności postrzegania jej oraz brak przekształcania pojęcia wielokulturowości w międzykulturowość³⁶⁹, prowadzą do nierówności różnorodności i niesprawiedliwego

³⁶³ Jerzy Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2020, s.42.

³⁶⁴ Katarzyna Wereszczyńska: *Importance of and need for intercultural education according to students: future teachers*. „Polish Journal of Educational Studies” 2018, vol.4, s.212-213.

³⁶⁵ Ewa Ogrodzka- Mazur: *Intercultural Education in Poland: Current Problems and Research Orientations*. „Kultura i Edukacja” 2001, vol.2, s.66.

³⁶⁶ Elena Dănescu: *Intercultural Education from the Perspective of Training Didactic Competences*. „Education Facing Contemporary World Issues” 2014 nr 1, s.537.

³⁶⁷ Anna Młynarczuk- Sokołowska: *Intercultural Education: from Theory to Practice*. [W:] *Social Contexts of Child Development*. Red. Janina Uszyńska-Jarmoc, Barbara Dudel. Białystok: Trans Humana, 2013, s.137.

³⁶⁸ Natalia Jeżewska: *Zrozumieć Innego- edukacja międzykulturowa realizowana w klasach młodszych szkoły podstawowej*. „Wychowanie Na Co Dzień” 2018, nr 2-3, s.I.

³⁶⁹ Agostino Portera, Carl A. Grant: *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World*. „Cambridge Scholars Publishing” 2017, s.10.

traktowania innych ze względu na zachowania rasistowskie, czym charakteryzuje się dzisiejsza społeczność³⁷⁰. Opierając się w dalszym ciągu na istocie, wyzwaniach i zadaniach edukacji międzykulturowej należy uznać jej kontekst współczesnych problemów wielokulturowości, gdzie wspomniana wielokulturowość, to nie jedynie ideologia i współwystępowanie odmienności o zróżnicowanych cechach kulturowych, na tej samej przestrzeni, ale przede wszystkim to zjawisko tożsamościowe, edukacyjne, proponujące nowe strategie w edukacji międzykulturowej. Alicja Szerłąg, która zajmuje się identyfikacją społeczno-kulturową młodego pokolenia osób w kontekście pogranicza kulturowego, tematyką przenikania się kultur, funkcjonowaniu w społeczeństwie - mniejszości kulturowych, socjalizacją rodzin, w których występują jednostki odmienne kulturowo, tożsamością kulturową - w swoich rozważaniach skupia się na różnych obliczach wielokulturowości i potrzebach zmiany edukacji na międzykulturowość i transkulturowość³⁷¹.

Edukacja międzykulturowa koncentruje się na takiej problematyce jak: uczenie się o kulturze regionalnej oraz innych kulturach świata. Nadaje to wartościującego znaczenia dla kultury wychowanka, a także uświadamia mu, że nie należy narzucać innym swojej kultury. Bardzo ważne jest, aby kształtować u dzieci następujące kompetencje międzykulturowe:

- uczenie tolerancji, poszanowania języka, religii;
- rozwijania dumy kulturowej;
- zauważania problemów etnicznych i wyznaniowych;
- przejawiania szacunku do innych osób;
- przeciwstawiania się wrogości, ignorancji, dyskryminacji wobec grup mniejszościowych,;
- kształtowania pozytywnego stosunku do Inności;
- kształtowania świadomości równorzędności wszystkich kultur³⁷².

Działania międzykulturowe w przedszkolu można realizować poprzez zaznajamianie dzieci z **bajkami międzykulturowymi**, które nie znają dyskryminacji, a dobrze skonstruowana bajka może przeciwdziałać dyskryminacji i uwrażliwiać dzieci na wszelkie kwestie związane

³⁷⁰ Pieter Batelaan, Fons Coomans: The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education. „International Bureau of Education and the Council of Europe” 1999, vol.2, s.26.

³⁷¹ Alicja Szerłąg: Polacy na wileńskim pograniczu kultur: przestrzenie (nie) porozumienia a budowa międzykulturowej wspólnoty. [W:] Konflikty i wspólnota kultur, przestrzenie doświadczenia i międzykulturowej edukacji. Red. Alicja Szerłąg. „Multicultural Studies” 2016, t. I, s.77-88.

³⁷² Jerzy Niktorowicz: Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 1995, s.53.

z odmiennością. Bajka międzykulturowa jest „utworem adresowanym do dzieci, którego zadaniem jest uwrażliwianie ich na istniejące odmienności, permanentnie wpisane w każdą rzeczywistość społeczną, we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym”³⁷³. Bajka międzykulturowa ma uwrażliwiać na odmienność i prowadzić do dostrzegania wartości w różnorodności. Dzięki takim bajkom zaznajamiamy dzieci ze światem, wzbudzamy ich ciekawość otaczającą rzeczywistością, kulturami, budujemy chęć obcowania z Innymi/Obcymi. Spotkania z Innymi/Obcymi mogą być dla dzieci w wieku przedszkolnym trudne, dlatego bajki międzykulturowe mogą przygotować dzieci na takie spotkanie, a co więcej kształtować pozytywne wzorce zachowań. Bajki międzykulturowe pomagają jednocześnie w określeniu własnej tożsamości dziecka, rozumieniu rodzinnych wartości kulturowych i przynależności do grup: społecznej, narodowej i kulturowej. Bajki międzykulturowe pozytywnie wpływają na różne sfery ich odbiorców:

- intelektualną: bajki wzbogacają słownictwo dziecka, wprowadzają w świat obcowania z Innością/Obcością, wzbogacają wiedzę dziecka o zróżnicowanym świecie kulturowym, pokazują trudne sytuacje w kontakcie z Innym, a także pokazują jak radzić sobie w takiej sytuacji;
- społeczną: wzbogacają wiedzę o życiu społecznym i relacjach społecznych ludzi, wzmacniają zaufanie pomiędzy dziećmi, uczą akceptacji, wdrażają do poczucia przynależności do grupy społecznej, kulturowej i narodowościowej;
- emocjonalną: pokazują różne stany emocjonalne i uczą empatii;
- zachowania: rozwijają pozytywne wzorce zachowań, pokazują rezultaty postaw negatywnych wobec odmienności, uczą otwartości na odmienność³⁷⁴.

Bajki międzykulturowe można zaliczyć do bajek psychoedukacyjnych, które są nastawione na „wprowadzenie zmian w szeroko rozumianym zachowaniu dziecka, czyli rozszerzenie możliwego repertuaru zachowań”³⁷⁵. Bajka międzykulturowa wdraża do wyzwala ekspresji, rozwija postawę twórczą i ma też szeroki wachlarz oddziaływań wychowawczych³⁷⁶.

³⁷³ Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Potoniec: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku, 2011, s.12.

³⁷⁴ Katarzyna Szeliga: *Historia Guziołka, czyli jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywność twórczej dziecka w wieku przedszkolnym. Poradnik dla dzieci, rodziców i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s.17.

³⁷⁵ Anna Młynarczuk-Sokołowska: Katarzyna Potoniec, *Przygody Innego*, op. cit., s.12.

³⁷⁶ *Ibidem*, s.12.

Poprzez działania z zakresu edukacji międzykulturowej dzieci powinny nauczyć się pozytywnego spojrzenia na odrębność, co chciałabym udowodnić na drodze eksploracyjno-weryfikacyjnej. W kolejnym podrozdziale powiem więcej na temat edukacji włączającej, czyli drodze do wspólnego życia osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

3.2 Edukacja inkluzyjna wyzwaniem edukacji i społeczeństwa

Edukacja inkluzyjna (włączająca) jest jednym z kluczowych wyzwań, które stoją przed rządem, edukatorami, dyrektorami i nauczycielami na całym świecie³⁷⁷. Aby zrozumieć pojęcie edukacji inkluzyjnej należy przyjąć, że dzieci w placówkach mają różne zainteresowania, uzdolnienia, a także pochodzą z różnych środowisk społecznych oraz etnicznych³⁷⁸. Edukacja inkluzyjna odnosi się do różnic pomiędzy dziećmi. Wszystkie dzieci, także pochodzące z różnych grup etnicznych oraz dzieci z niepełnosprawnościami powinny mieć równy dostęp do edukacji, a zajęcia w placówkach edukacyjnych powinny być dostosowane do ich potrzeb i zainteresowań³⁷⁹. Edukacja włączająca jest skoncentrowana na dziecku, ponieważ zapewnia każdemu uczestnikowi edukacji, niezależnie od płci, religii, narodowości- wsparcie i możliwość rozwoju swojego potencjału³⁸⁰. W edukacji inkluzyjnej istotne są specjalne potrzeby dzieci, dbałość o różnorodność, a także generowanie sposobów na ograniczanie w placówkach wykluczania odmienności³⁸¹.

Na mocy prawa międzynarodowego, osoby z niepełnosprawnością mają możliwość pełnego uczestnictwa w edukacji bez dyskryminacji i na zasadzie równych szans (Deklaracja Praw Człowieka 1948³⁸², Konwencja o Prawach Dziecka 1989, Światowa Deklaracja o Edukacji dla Wszystkich 1990, Standardowe Zasady Wyrównywania Szans dla Osób Niepełnosprawnych 1993- to dokumenty, które świadczą o rozumieniu i rosnącej świadomości wobec osób z niepełnosprawnościami)³⁸³. Natomiast zgodnie z artykułem 24 ust. 1 Konwencji

³⁷⁷ Germain Weber: *Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. Strategie und Positionspapier des Consulting Board*, Wien: Wissenschaft und Forschung eingerichtet, 2021, s.6.

³⁷⁸ Maya Betancourt: *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica*. Americana: Coordinador y Asesor de la 2a Edición, 2009, s.7.

³⁷⁹ Asmussen Sönke: *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. „Sonderpädagogische Förderung“* 2011, s.3.

³⁸⁰ Els Heijnen-Maathuis: *Inclusive Education: What, why, and how? A Handbook for Program Implementers*. London: Save the Children, 2016, s.6.

³⁸¹ Luisa Dueñas Buey: *Educacion Inclusiva. „Revista Española de Orientación y Psicopedagogía”* 2010, vol. 21, nr 2, s.358.

³⁸² Michael Longhino, Christina Pölzler: *Inklusive Bildung - Wege in die Zukunft Positionspapier. „Inclusive Bildung”* 2016, Berlin, s.43.

³⁸³ United Nations: *Convention on the Rights of Person with Disabilities. „General Comment”* 2016, nr 4, s.82.

o Prawach Osób Niepełnosprawnych- Państwa muszą zapewnić dostęp do edukacji wszystkim osobom, w tym osobom z niepełnosprawnościami, mniejszościom etnicznym, na wszystkich poziomach edukacji: przedszkolnej, podstawowej, średniej, wyższej, kształcenia zawodowego oraz uczenia się przez całe życie, zajęć pozalekcyjnych, społecznych bez dyskryminacji i na równych zasadach³⁸⁴. Obok terminu edukacja włączająca stosuje się termin pedagogiki włączającej, która czerpie wiedzę z pedagogiki niepełnosprawnych, międzykulturowej, transkulturowej oraz antyrasistowskiej, gdzie każda z nich opiera się na prawach człowieka: godności, solidarności, wolności i równości³⁸⁵.

Celem edukacji włączającej na każdym etapie edukacji jest oferowanie wysokiej jakości edukacji dla każdego oraz równoczesne poszanowanie różnic pomiędzy dziećmi w zakresie ich uzdolnień, zainteresowań, potrzeb, oczekiwań, a także walka z wszelkim rodzajem dyskryminacji inności³⁸⁶. Włączenie w edukację polega, zatem na możliwości uczestnictwa w niej wszystkich dzieci, jednocześnie pozbywając się barier, ograniczeń, dyskryminacji oraz wykluczenia.

Mając na uwadze problematykę kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w różnych krajach, należy odnieść się do rozwiązań systemowych, które są uwarunkowane: historią, prawem, ekonomią, polityką i społeczeństwem, co dalej decyduje o usytuowaniu osób niepełnosprawnych w danej kulturze, kraju lub regionie. Pierwszy główny nurt edukacji odnosi się do włączenia niemal wszystkich uczniów w edukację. Przedstawicielami takiego podejścia są kraje: Grecja, Hiszpania, Włochy, Portugalia i Szkocja. Kolejna kategoria jest wdrażana przez kraje, gdzie istnieją dwa odrębne systemy edukacji, czyli tzw. kategoria dwóch ścieżek. Autorzy mają tu na myśli szkoły specjalne oraz szkoły głównego nurtu, ale z niewielkim odsetkiem osób z niepełnosprawnością. Model taki wdrażają: Belgia, Holandia, Bułgaria, Rumunia i Łotwa. I ostatnia kategoria uwzględniająca wiele ścieżek, czyli wiele rozwiązań, gdzie połączone są obydwie systemy: specjalny i ogólnodostępny. Kraje, które uwzględniają taki system to: Dania, Niemcy, Francja, Wielka Brytania i Polska³⁸⁷.

³⁸⁴ Ibidem, s.2.

³⁸⁵ Annedore Prengel: *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt: Grundschulverband Frankfurt am Main, 2013, s.31.

³⁸⁶ David Mitchel: *Inclusive education. [W:] Education for respect and understanding – inclusion and equity*. New Zealand: Commonwealth Education Partnerships, 2009, s.55.

³⁸⁷ Iwona Chrzanowska: *Edukacja specjalna w perspektywie zmiany. [W:] Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. Red. Urszula Bartnikowska, Czesław Kossakowski, Amadeusz Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2008, s.23.

Edukacja uczniów z niepełnosprawnością charakteryzuje się ciągłymi zmianami związanymi z systemem edukacji i prawem poszczególnych krajów. Nie jest to zjawisko stałe, ale ewoluujące. Wiele państw, współcześnie podejmuje działania na rzecz osób z niepełnosprawnością i rozwojem edukacji włączającej. Łączenie uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnościami w jednej placówce, nie jest już ideą nową. Współcześnie edukacja wychodzi z inicjatywą indywidualizowania potrzeb dzieci. Szkoły powinny być przeznaczone dla wszystkich, ponieważ pomiędzy ludźmi występują naturalne różnice, dzieci mają je zauważać i szanować³⁸⁸. Edukacja włączająca jest dla wszystkich, a to znaczy, że integracja to nie tylko prawo osób z niepełnosprawnością do życia, współdziałania i relacji z innymi, ale jednocześnie obowiązek społeczeństwa wobec omawianej grupy³⁸⁹. Szkolnictwo ogólnodostępne i integracja pozwalają na eliminację segregowania ludzkości na pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Niestety, dalej spotykamy się z tendencją stałego wykluczania osób z niepełnosprawnościami, co wiąże się z pozbawieniem praw do aktywności społecznej oraz politycznej, edukacji, prawa, a istniejące modele rozwiązań tylko to umacniają. Wszystkie rozwiązania dotyczące kształcenia osób z niepełnosprawnościami, bardzo często wpisują się w continuum- kształcenie segregacyjne, kształcenie integracyjne, kształcenie inkluzyjne. Inkluzja ma za zadanie stworzyć klimat kulturowy, czyli odpowiadać na potrzeby wszystkich uczniów. Edukacja powinna spełniać funkcję scalającą, czyli przede wszystkim eliminować wszelkie formy wykluczania³⁹⁰. Edukacja włączająca przybiera, zatem formę zbiorową, a to znaczy, że pozwala na tworzenie się relacji, poznanie innego człowieka i zrozumienie go.

Kształcenie integracyjne zaś ma swoje mankamenty, po pierwsze nie wyeliminowało segregacji pomiędzy uczniami, po drugie sprawia, że często powiększa się grono uczniów, które są już klasyfikowane jako niepełnosprawne, a po trzecie występuje tam zjawisko stygmatyzowania i nieustannie się ono powiększa³⁹¹. Dzieci z niepełnosprawnościami, które uczęszczają do placówek ogólnodostępnych, mają do tego prawo, ale muszą zaakceptować swoje orzeczenie o niepełnosprawności. Taki wymóg wpływa negatywnie na kształtowanie się

³⁸⁸ Krzysztof Przybylski: Warunki do nauki uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. „Refleksje” 2018, nr 2, s.17.

³⁸⁹ Bożena Bobel: Udział środowiska lokalnego w rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych. [W:] Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych. Red. Andrzej Pielecki. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, s.13.

³⁹⁰ Anna Firkowska-Mankiewicz: Edukacja- narzędziem przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych. [W:] Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych. Red. Lucyna Frackiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, 2008, s.227.

³⁹¹ Krzysztof Przybylski: Warunki do nauki uczniów z niepełnosprawnością, op. cit.,s.20.

własnej tożsamości osób z niepełnosprawnością i obrazu swojego własnego ja³⁹². Strategia integracyjna to system, który nadal nie prowadzi do wspólnoty i globalnego nauczania. Ta integracja jest wyłącznie przestrzenna i administracyjna. Dlatego strategia integracyjna jest stale poddawana krytyce. Odrzucenie standardowego podejścia w pedagogice specjalnej to strategia w edukacji włączającej, gdyż jej głównym zadaniem jest przekonanie o takiej wizji szkoły, która będzie dostosowana do warunków kulturowych, a także oczekiwań społecznych, a różnorodność to cecha, która zasługuje na szacunek i powinna być wartością i być wspieraną.

Edukacja włączająca to przede wszystkim miejsce kształcenia wszystkich uczniów. Zwolennicy edukacji włączającej nie zaprzeczają występowaniu różnic pomiędzy dziećmi. Uważają natomiast, że różnice te zawsze istniały, ale były niewłaściwie pojmowane na kanwie pedagogiki specjalnej. Mel Ainscow podaje w wątpliwość sens funkcjonowania szkół specjalnych - jako odrębnych placówek edukacyjnych. Systemy edukacyjne upraszczają kwestie związane z osobami z niepełnosprawnościami, a potrzeby edukacyjne wymienionej grupy nie są ich priorytetem³⁹³. Natomiast inkluzja to coś więcej niż integracja przestrzenna i programowa. Jej priorytetem jest umieszczenie dzieci w takich placówkach, żeby odpowiadały przede wszystkim ich potrzebom i możliwościom, a nauczyciel wziął odpowiedzialność za ich nauczanie. Jest to strategia, która ma całkowicie zmienić myślenie o edukacji tak, aby system edukacji był dostosowany do dziecka, a nie odwrotnie. Mówimy tutaj głównie o wyrównywaniu szans wszystkich dzieci. Stąd wszelkie niepowodzenia dzieci w nauce powinny być wyjaśniane nie poprzez szukanie przyczyny w cechach dzieci, ale właśnie w systemie edukacyjnym, który posiada bariery i ograniczenia, które znacznie utrudniają udział dzieci z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych. Nauczanie integracyjne lub włączające to nie jedyna narzucona droga w rozwiązywaniu problemów osób z niepełnosprawnościami, ale to przede wszystkim decyzja rodziców³⁹⁴.

Odnosząc się do edukacji przedszkolnej, która jest priorytetem moich rozważań, to należy stwierdzić, że środowisko przedszkolne jest wrażliwe i odpowiada na specjalne potrzeby dzieci. W przedszkolu stymulowany jest całkowity rozwój dziecka, a w tym kształtowanie pożądanych postaw społecznych wobec innych rówieśników oraz odrzucenie

³⁹² Grzegorz Szumski: Edukacja inkluzyjna- geneza, istota, perspektywy. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, Warszawa, s.99.

³⁹³ Gavin Fairbairn, Susan Fairbairn: Integracja problemem etycznym? [W:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Red. Gavin Fairbairn, Susan Fairbairn. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, s.21.

³⁹⁴ Krzysztof Przybylski: Warunki do nauki uczniów z niepełnosprawnością, op., cit., s.20.

barier mentalnych wobec „Inności” i „Innych”³⁹⁵. Do edukacji przedszkolnej powinno się włączyć treści inkluzyjne takie jak: czytanie literatury, zabawy, scenki dramatyczne. Główną rolę w edukacji włączającej pełnią nauczyciele, ponieważ to oni organizują proces wychowawczo-dydaktyczny w placówce, kierując się swoim wykształceniem, doświadczeniem, postawą wobec inności oraz przekonaniami i to głównie od nich zależy realizacja treści inkluzyjnych w prowadzonej grupie³⁹⁶. Jeżeli nauczyciel cechuje się pozytywną postawą wobec dzieci odmiennych, rozumie różnorodność i ją akceptuje stanowi wzór dla dzieci, co prowadzi do stworzenia atmosfery czułości, rozumienia i wzajemnego szacunku w grupie, ponieważ to właśnie nauczyciel powinien być autorytetem dla dzieci³⁹⁷.

Pomyślne włączenie na poziomie edukacji przedszkolnej powinno się odbywać poprzez:

- zastosowanie elastycznego programu nauczania, który ma na uwadze treści inkluzyjne;
- wyszkolenie personelu w identyfikowaniu rodzaju niepełnosprawności u dzieci oraz sposobu prowadzenia z nimi zajęć;
- wyszkolenie personelu w zakresie edukacji włączającej;
- wyposażenie placówki w sprzęt oraz materiały dla dzieci z niepełnosprawnościami;
- uświadamianie dzieciom, że każdy z nas jest inny, wyjątkowy, że wszyscy jesteśmy równi;
- wykluczenie segregacji opartej na indywidualnych różnicach lub niepełnosprawnościach dzieci i pochodzeniu społeczno-ekonomicznym³⁹⁸.

Dlatego też, trudności z włączeniem edukacji inkluzyjnej do placówek oświatowych często wiążą się z barierami nauczycieli, rodziców, a mianowicie są to: przekonania kulturowe, opór opiekunów, konserwatywne postawy w środowisku rodzinnym i edukacyjnym dziecka,

³⁹⁵ Joanna Głodkowska: A socially inclusive culture as a source of the model of educational changes from the perspective of teaching according to differences. [W:] Inclusive Education. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2020, s.15-16.

³⁹⁶ Peter Walther-Müller: European Agency for Development in Special Needs Education. Belgium: Inclusive Education and Classroom Practice, Denmark, 2003, s.8.

³⁹⁷ Tammy Webster: The inclusive Classroom. „BU Journal of Graduate Studies in Education” 2014, vol.6, nr 2, s.23-24.

³⁹⁸ Anup Kumar Rajput: Inclusion in Education. A manual for school Management Committee. Agra: National Council of Educational Research and Training, 2020, s.28-30.

czynniki ekonomiczne³⁹⁹. W placówce przedszkolnej, w której przeprowadziłam badania, dostęp do edukacji mają wszystkie dzieci z grup etnicznych, z niepełnosprawnościami, a na przełomie 2020/2021 roku do przedszkola uczęszczały dzieci z różnymi zaburzeniami mowy, afazją, niepełnosprawnością intelektualną, spectrum Autyzmu, Aspergera, dzieci z Ukrainy i Białorusi.

3.3 Inny i Obcy – czyli o osobach odmiennych kulturowo i z niepełnosprawnością w świetle edukacji międzykulturowej

Pomiędzy ludźmi istnieją różnice⁴⁰⁰, dlatego edukacja międzykulturowa ma w głównej mierze ukazywać społeczeństwu, że na świecie spotykamy się z wieloma kulturami, jednakże wszyscy są równi bez względu na płeć, wykształcenie, wygląd⁴⁰¹, pochodzenie czy przekonania religijne⁴⁰². Ludzie różnią się między sobą pod względem: wyznania religijnego, przekonania, stylu i upodobania, języka, wyglądu, ale tylko od nas zależy, w jakim kontekście będziemy je pojmować. Te różnice są szczególnie widoczne na polu kulturowym, u osób pochodzących z różnych grup etnicznych⁴⁰³. Tych różnic jest bardzo wiele, ale szczególnie zauważalne to:

- **cechy biologiczne** (kolor skóry, płeć, wiek, kolory oczu/włosów, a także niepełnosprawność lub sprawność umysłowa i fizyczna);
- **cechy społeczne** (zawód, majątność, narodowość);
- **cechy kulturowe** (znajomość języków obcych, umiejętność posługiwania się nimi, przynależność religijna)⁴⁰⁴.

Różnice występujące pomiędzy ludźmi stanowią przyczynę budowania własnego świata oraz wyobrażenia na temat Inności. Spośród takich rozróżnień, łatwo o dokonanie selekcji: Ja-Ty, On-Ona, Ja-On, My-Oni. Takie rozróżnienie pozwala ludziom na dopasowanie się do danej grupy społecznej lub środowiska, tej najbliższej i tych dalszych. Umieszczenie ludzi w grupach My i Oni, pomaga w budowaniu własnej mapy świata, a dalej pomaga w ustaleniu miejsca ludzi w rzeczywistości społecznej⁴⁰⁵. Ludzie kształtują własne poglądy na

³⁹⁹ David Mitchel: Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. [W:] Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives. Abington: Routledge, 2005, s.12.

⁴⁰⁰ Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski: Inni, Obcy ale Swoi, op. cit., s.20.

⁴⁰¹ Rong Su, Moon-Ho Ringo Ho, Hong Li, Tarczan Kumkale: Cultural Differences in Attitudes Toward Action and Inaction, The Role of Dialecticism. „Social Psychological and Personality Science” 2012, vol.4, s.521.

⁴⁰² Rina Rey: Gearing up for inclusive education. Red. Prashant Sharma. New Delhi: Makes Yada, 2007, s.3.

⁴⁰³ Serena Sani: The Importance of Intercultural Education in Developmental Age. „Social and Behavioral Sciences”, Greece 2015, s.1149.

⁴⁰⁴ Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski: Inni, Obcy ale Swoi, op. cit., s.20.

⁴⁰⁵ Zygmunt Bauman: Socjologia. Tłum. Jerzy Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1996, s.44-45.

temat inności, a wzajemne relacje i wyobrażanie sobie grupy ludzi z najbliższego otoczenia, pozwalają im na dokonanie podziału, czyli uznanie ich za Swoich lub Naszych, a co za tym idzie, włączenie ich do kręgu tych osób (kręgu My), które są jednostce najbliższe i z którymi się ona identyfikuje. Krąg Swoi - może obejmować rodzinę jednostki, a także osoby z najbliższego środowiska, jak przyjaciele, rówieśnicy z klasy szkolnej, bliscy koledzy, koleżanki. Do tej grupy osób mogą należeć też osoby nieznanne, ale bliskie pod względem wykonywania jednakowych czynności (np. chodzenie na to samo kółko zainteresowań, wykonywanie takiej samej pracy, chodzenie do tej samej szkoły, przedszkola). Np. nauczyciel za Swoich uważa innych nauczycieli, a zaś uczniowie- innych uczniów. Człowiek przez całe życie wchodzi w rozmaite relacje z innymi osobami, należy do różnych grup społecznych, odnajduje się w różnych środowiskach, wówczas identyfikuje się z tymi osobami bardziej lub mniej, uznając je wówczas za własne, a osoby do nich należące za Swoje⁴⁰⁶.

Ludzie, obserwując inne osoby i oceniając je równocześnie, mają odmienne pole ich spostrzegania. Każdy człowiek zwraca uwagę na coś innego, a zależy to od jego wykształcenia, doświadczenia, charakteru, przywiązania do różnych spraw, spostrzegawczości. Stąd wniosek, że jedna osoba może być odmiennie postrzegana przez różne osoby. Od tego postrzegania zależy sposób odnoszenia się do siebie ludzi i tego, jak kształtują się ich relacje i jakie jest ich wzajemne nastawienie do siebie nawzajem⁴⁰⁷. Opisując dalej te różnice pomiędzy ludźmi badacze zainteresowani tematyką odmienności i edukacją międzykulturową wyróżnili określenia Inny i Obcy i opisują je w następujący sposób:

Inny- „to osoba nie taka sama, jak Ja, ale odmienna, choć mimo różnic rozumiana. W związku z tym jej zachowania są w miarę przewidywalne. Inny może zaliczać się zarówno do kręgu My (tzw. Inny bliski – znany osobiście, bezpośrednio, np. członek rodziny, z którego odmiennością już się oswojono dzięki współżyciu od lat, a więc rozumie się go), jak i kręgu Oni (Inny daleki – ktoś żyjący poza kręgiem My, wprawdzie nieznanym osobiście, lecz rozumiany przynajmniej na pierwszy rzut oka, choćby pozornie, dzięki dostrzeżonym podobieństwom oraz dotychczasowemu doświadczeniu w kontaktach z osobami takimi jak on). Szczególnie Inny daleki, w zależności od tego, czym się odróżnia i jak bardzo jest niepoznany, może budzić ciekawość, zainteresowanie, chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania – a przynajmniej do nawiązania takiego kontaktu nie zniechęca. Dlatego łatwo jest wyobrazić sobie relację z Innym, budowanie więzi, otaczanie go opieką (jeśli tego chce) i wzajemne

⁴⁰⁶ Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski, Inni, Obcy ale Swoi, op. cit., s.21.

⁴⁰⁷ Ibidem, s.21-22.

przekraczanie granic poznania”⁴⁰⁸.

Obcy- „to osoba spoza kręgu My, której przy pierwszym spotkaniu stanowczo nie zalicza się Swoich. To ktoś odmienny, zawsze sytuowany w kręgu Oni. Byłoby trudno ujrzyć w nim nawet Innego dalekiego, ponieważ jest zupełnie nieznan lub znany w tak niewielkim stopniu, że uniemożliwia to jego zrozumienie. Na pierwszy rzut oka charakteryzuje się trudnym, wręcz niemożliwym do wytłumaczenia stylem życia, wyglądem, obyczajami, nawykami, które trudno zaakceptować. Często posługuje się obcym językiem, co utrudnia lub wyklucza komunikację, a przynajmniej zniechęca do niej. Zachowania Obcego są w związku z tym nieprzewidywalne, co wiedzie do nieufności, niepewności, poczucia zagrożenia jego obecnością lub nawet myśleniem o nim. W bezpośrednich lub pośrednich kontaktach, zarówno jednostkowych, jak i społecznych, Obcy wywołuje większe emocje niż pozostałe osoby. Jego drażniąca i niepokojąca odmienność może doprowadzić do sytuacji, w której zostanie uznany za osobę niepożądaną, jego izolacji, dyskryminacji, czy eksterminacji. Jako potencjalnie groźny, Obcy może stać się przedmiotem niechęci, odrzucenia, marginalizacji, wykluczenia, a nawet słownej lub fizycznej agresji będących wyrazami postawy obronnej. Przekroczenie pewnej granicy nieznanności, wskutek zbyt przytłaczającej i niepokojącej różnicy, może doprowadzić do sytuacji, gdy Obcy zostanie uznany za wroga. Towarzyszące obecności Obcych zjawiska społeczne są tak liczne i skomplikowane, że powstała nawet ksenologia – interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, która się nimi zajmuje”⁴⁰⁹.

Inny i Obcy należą do zespołów, charakteryzujących się odgórnymi, wyznaczonymi cechami, wymienionymi powyżej. Ta klasyfikacja i wymienione w niej okoliczności sprawiają, że ludzie postrzegają się, jako Obcy i Inni. Kategorie Obcości i Inności nie są bezwarunkowe, ponieważ nie przysługują przez cały czas, tylko jednej jednostce, bądź jednej kategorii osób, można powiedzieć, zatem, że są to pojęcia ruchome. Są to cechy, które posiadamy w jednych warunkach, ale nie w innych, np. dla jednej osoby, ktoś może być Inny, a dla drugiej osoby będzie już Obcy. Każda osoba może czuć się w pewnych okolicznościach jak Inna lub Obca. Tak się dzieje wówczas, gdy wkraczamy do nowego środowiska, np. uczeń do klasy szkolnej, dziecko do grupy przedszkolnej⁴¹⁰. Do środowiska rówieśników dołącza ktoś nieznan członkom wymienionej grupy, dlatego początkowo jest traktowany z dystansem, z mniejszym zaufaniem. Ktoś, kto dołącza do danej grupy osób, nie od razu traktowany jest jako Swoj. Taka

⁴⁰⁸ Tomasz Majewski: Wstęp do dyskusji. Migranci, ksenologia, prawo gościnności- zaproszenie do dyskusji. „Kultura Współczesna” 2015, nr 4, s.142.

⁴⁰⁹ Ibidem, s.143-144.

⁴¹⁰ Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski, Inni, Obcy ale Swoi, op. cit., s.22-23.

sytuacja może mieć też miejsce w najbliższej rodzinie, kiedy członek rodziny zmieni się na skutek poważnej choroby, bądź niepełnosprawności, wówczas tryb życia rodziny zostanie zaburzony, a wzory zachowań, które niegdyś były tradycyjne ulegną zmianie. Kiedy jednak mamy do czynienia z sytuacją odrzucenia, to Inność i Obcość bywają przykre, budzące niepokój, a co więcej przysparzają różnym osobom wiele problemów⁴¹¹.

W przypadku odrzucenia człowiek czuje się osamotniony zarówno wśród rówieśników, jak i w domu rodzinnym. Radzenie sobie z odrzuceniem jest bardzo trudne, wymaga pomocy doświadczonych osób, najczęściej konsultacji psychologicznych, pedagogicznych lub terapii⁴¹².

Wśród osób uznawanych w kategoriach Obcości, najczęściej spotykamy się z:

- niepełnosprawnymi fizycznie, jest to kategoria najmniej problematyczna, popularna poprzez koncepcję szkół integracyjnych;
- niepełnosprawni umysłowo, np. osoby z autyzmem, nadpobudliwością, ich uczęszczanie do przedszkoli, szkół budzi niepokój wśród rodziców ze względu na ich brak estetyczności, nieprzewidywalność, są to dzieci obdarzone etykietą;
- nienasi, czyli osoby o odmiennym kolorze skóry, pochodzeniu, wyglądzie, ubiorze, imigranci, obcokrajowcy, wyznawcy innych religii;
- tradycyjnie wykluczeni np. bezdomni, nosiciele wirusa HIV, chorzy na AIDS;
- ubodzy, czyli osoby o niskim statusie materialnym, członkowie rodzin wielodzietnych;
- zdolni, piękni i bogaci, to osoby wyróżniające się na tle społeczeństwa poprzez wiedzę, umiejętności, pozycję społeczną, status materialny;
- pozbawieni wymaganej społecznie wiedzy np. analfabeci;
- osobnicy o określonej płci, czyli chłopcy i mężczyźni, dziewczyny i kobiety oraz ich ideologie, np. kobiety muzułmańskie zdominowane przez mężczyzn ze względu na tradycje religijne;
- geje, lesbijki, bi- oraz transseksualiści, czyli osoby o odmiennej orientacji seksualnej;
- aktywiści, osoby zaangażowane w działalność wolontariuszową;
- najemnicy, czyli osoby pełniące funkcje w sferach politycznych lub wojennych;
- byli Obcy, to osoby, które zostały pozbawione kategorii Obcości z własnej woli,

⁴¹¹ Ibidem, s.23.

⁴¹² Sławomir Łodziński, Ewa Nowicka: U progu otwartego świata. Poczucie polskości i nastawienia Polaków wobec cudzoziemców w latach 1998-1998. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, 2001, s.26-29.

albo pod wpływem nacisków środowiska;

- osoby, które mogą być podejrzane bądź posądzone o Obcość w wyżej wymienionych kategoriach;
- znajomi, krewni, przyjaciele Obcych różnych kategorii⁴¹³.

Obecność Innych i Obcych w środowisku może dzielić się na dwie kategorie: pośrednią lub bezpośrednią. Przebywać obok siebie mogą różni ludzie: np. pani na wózku inwalidzkim, zagraniczny turysta, który szuka drogi i nowy sąsiad. Reakcje ludzi mogą być różne w stosunku do tych osób. Niektórzy ludzie odwrócą się, ponieważ boją się, że Inny/Obcy będzie czegoś potrzebował, a oni nie będą umieć sprostać tym wymaganiom. Inne osoby zaś, zareagują wręcz przeciwnie, czyli nawiążą kontakt z nieznaną im osobą, która ich zacieka. Ludzie, którzy interesują się filmami, literaturą i sztukami plastycznymi mają do czynienia w sposób pośredni z „Innymi/Obcymi” dawnych czasów, teraźniejszości, a także przyszłości⁴¹⁴. Mogą oni być wytworem wyobraźni kogoś bądź żyć naprawdę, gdzieś daleko. Pośrednie obcowanie z „Obcością i Innością” jest bezpieczne, ze względu na to, iż książkę, którą czytamy, możemy zamknąć, a film, który oglądamy - możemy wyłączyć. Taka relacja nie wymaga kontaktu bezpośredniego, który często nie jest ani możliwy, ani potrzebny. Niektórzy będą się bać Wikingów lub Marsjan i zrezygnują z obejrzenia spektaklu, lub przeczytania o nich, innych zaś- ta Inność/Obcość zafascynuje.

Reakcji na odmienności możemy się spodziewać zarówno przez jednostki jak i przez całe zbiorowości. Od postrzegania odmienności wiele będzie zależało od doświadczeń różnych osób, postępowania liderów grup, a także od wiedzy na temat Innego/Obcego. Pierwszą reakcją na odmiennosc jest odrzucenie, a lista potencjalnych cech ludzkich (Obcości i Inności), która stanowi powód do zbiorowej dyskryminacji, jest rozległa. Możemy tutaj wymieniać w nieskończoność.

Jeżeli życie pewnej zbiorowości jest przesycone wrogością, nienawiścią, niechęcią i uprzedzeniem wobec odmienności, Innego/Obcego, to większe prawdopodobieństwo, że jednostka będzie przejawiała zachowania podobne jak dana grupa społeczna. Te jednostki lub zbiorowości żyjące w środowisku, które je wyklucza, żyją w ciągłym strachu, napięciu, brakuje im poczucia bezpieczeństwa, co stanowi skutek braku akceptacji, zaburzenia obrazu własnego

⁴¹³ Przemysław Paweł Grzybowski: Edukacja międzykulturowa- konteksty, op. cit., .44-45.

⁴¹⁴ Maria Jarymowicz: Poznać siebie-zrozumieć innych. [W:] Humanistyka przełomu wieków. Red. Józef Koziński. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999, s.190.

Ja i niskiej samooceny⁴¹⁵.

Jednym z najbardziej widocznych schematów Obcości i Obcych w społeczeństwie, wytworzyło chrześcijaństwo. W chrześcijaństwie inność przedstawiana jest jako kategoria innowierców (Mohometanie, poganie, Żydzi, kacerze, bracia odłączeni) oraz tych, którzy mają inne poglądy niż hierarchia kościelna (tzw. heretycy), a także kobiety (niektórzy teologowie odmawiali im człowieczeństwa, bądź uznawali za gorsze od mężczyzn)⁴¹⁶. Zmiana podejścia i poglądów teologów oraz Kościoła do Inności/Obcości świadczy o ich uczestnictwie w dialogu kultur, jak również współczesne podejście papieża Franciszka do uchodźców, kapłaństwa kobiet, rozwiedzionych, mniejszości seksualnych, co jednak w dużej mierze i dalszym ciągu spotyka się z negatywnym odbiorem wiernych i duchownych. W Polsce kościół uczestniczy w sporach politycznych, a tutaj postawa wobec odmienności powinna być kluczowa i stanowić przykład dla społeczeństwa⁴¹⁷.

Skrajne reakcje na odmienność znalazły również swoje odzwierciedlenie w ideologiach i praktykach społecznych. Rasizm, antysemityzm, ideologie wrogości, a także pogarda wobec innych narodów, seksizm, nazizm, faszyzm i komunizm dotyczą sprzeciwu oraz nienawiści do wszystkiego tego, co jest inne, odmienne. A zatem na podstawie tej zasady, Swoi są uznawani za dobrych, mających rację oraz niektórzy Inni są postrzegani jako wrogowie, niechlujni, prymitywni, wulgarni. Dlatego stają się oni niechcianymi w środowisku i są ofiarami dyskryminacji⁴¹⁸.

Wiele osób, organizacji oraz instytucji działa na rzecz praw odmienności, czyli Innych i Obcych. Są to tzw. działania antydyskryminacyjne. Instytucje międzynarodowe, m.in. Organizacje Narodów Zjednoczonych opracowały na podstawie przepisów prawa „Międzynarodową Kartę Praw Człowieka” oraz Europejski Trybunał Praw Człowieka, który ustanowił „Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności”. Kraje demokratyczne poprzez deklarowaną tolerancję o ustawodawstwie wobec Innych i Obcych, zezwalają im na zamieszkiwanie na tym samym lub sąsiednim terytorium, ale muszą wówczas spełnić określone warunki⁴¹⁹.

Otwieranie się na odmienność, na ich potrzeby i problemy stanowi podstawę edukacji

⁴¹⁵ Barbara Karolczak-Biernacka: Postawy młodzieży wobec mniejszości. [W:] Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów. Red. Jerzy Nikitorowicz. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 1995, s.35.

⁴¹⁶ Stanisław Wilk: Chrześcijaństwo w dialogu kultur na ziemiach Rzeczypospolitej. Materiały Międzynarodowego Kongresu Lublin, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003, s.73.

⁴¹⁷ Ibidem, s.78.

⁴¹⁸ Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski: Inni, Obcy ale Swoi, op. cit., s.22-23

⁴¹⁹ Marian Golka: Oblicza wielokulturowości. [W:] U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego. Red. Marian Kempny, Alina Kapciak, Sławomir Łodziński. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1997, s.52.

międzykulturowości. Stanowi to swoisty model aktywności kulturowej, społecznej oraz oświatowej, który ma za zadanie propagować wzajemne porozumienie, akceptację, poznawanie, rozumienie oraz wzbogacanie kultur, a także indywidualnych jednostek, które tworzą te kultury. Działania edukacji międzykulturowej prowadzą do integracji i dynamizacji społeczno-kulturowej różnych środowisk. Jednostki tych zbiorowości wchodzą ze sobą w relacje, a poprzez ich dialog, porozumienie, akceptacje, wymianę poglądów, przejmowanie elementów innych kultur, rodzi się współpraca na kanwie różnych dziedzin życia⁴²⁰.

Ludzi często dotykają choroby i cierpienie, a dalej przemiany ciała, które wiążą się ze złym samopoczuciem, gorszym nastrojem. Choroba to nieodłączny element u schyłku wieku człowieka, a także zagadnienie, które stanowi przedmiot zainteresowań wielu specjalistów z różnych dyscyplin naukowych. Jednostka w najbliższym swoim środowisku, czyli rodzinnym, przyjaciół, znajomych, współpracowników, może zmienić swoje nastawienie do drugiego człowieka, w takim stopniu, że ktoś kiedyś był dla niej bliski, staje się Obcy, to również przedmiot zainteresowań edukacji międzykulturowej. Wykluczanie osób chorych, umierających i cierpiących ze względu na ich cechy osobowe, to kwestia niewątpliwie delikatna, stąd małe zainteresowanie tą kwestią z punktu widzenia edukacyjnego, ale uwikłanie międzykulturowe jest tutaj nieodzowne. Jako odmiany kulturowego pogranicza, możemy postrzegać mieszkanie chorego, przychodnię, szpital, hospicjum, dom rodzinny, dom opieki itp., gdyż są to obszary kultury kształtowania i realizacji kultury, która ukazuje się w różnorodnych wymiarach, a także typach osobowości: osoby cierpiące i opiekunowie, którzy zajmują się nimi z określonych powodów. Jeżeli poruszamy się po takim pograniczu, musimy opanować kompetencje, które wcześniej były nam nieznane, odległe, a tymczasem muszą stać się bliskie i możliwe do wykształcenia⁴²¹.

Następny podrozdział będzie dotyczył postaw wobec odmienności.

⁴²⁰ Jerzy Nikitorowicz: *Pogranicze. Tożsamość*, op. cit., s.26.

⁴²¹ Przemysław Paweł Grzybowski: *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2012, s.29.

3.4 Komponenty postaw wobec Innego

Osoby z niepełnosprawnościami są nadal w dużej mierze postrzegane negatywnie, mimo pracy rzeczników niepełnosprawności nad zmianą postaw wobec odmienności. W przypadku osób z niepełnosprawnością dzieje się tak, ponieważ ludzie nie znają rodzajów niepełnosprawności, ich oczekiwań, stylu życia, przekonań⁴²². Natomiast pozytywne lub negatywne postawy wobec różnorodności kulturowej są jednoznaczne z pozytywną, bądź negatywną oceną obecności różnych grup etnicznych w środowisku⁴²³. Dlatego tak bardzo jest potrzebna zmiana myślenia i zmiana postaw wobec osób odmiennych.

Termin „postawa” powstał na początku XVIII wieku, a zdefiniowali go Herbert Spencer i Alexander Bain jako „gotowość do słuchania i wyciągania wniosków z dysput, jakim się przysłuchujemy”⁴²⁴. Termin ten funkcjonuje we wszystkich dyscyplinach, jednakże wywodzi się z nauk socjologicznych. W psychologii natomiast termin ten funkcjonuje od XX wieku, wtedy też William Thomas i Florian Znaniecki utożsamili ją z cechą psychiczną, która łączy osobę ze światem społecznym, a definiują ją, jako: „proces indywidualnej świadomości określający rzeczywistą lub możliwą działalność jednostki wobec społecznego świata”⁴²⁵.

Określenie czyjeś postawy wobec obiektu sytuuje człowieka na dwubiegunowej drodze: skrajnie pozytywnej (całkowita akceptacja) oraz skrajnie negatywnej (całkowite odrzucenie).

Chcąc zbadać postawy dzieci wobec osób odmiennych kulturowo lub osób z niepełnosprawnością oraz poza kanonem cielesności, należy zaznaczyć się z komponentami postawy. Istnieje dwuwymiarowa koncepcja, która uwzględnia wyłącznie dwa komponenty postawy: afektywny i poznawczy, a komponent behawioralny nie jest konstytuujący i stanowi jedynie przejaw postawy, co potwierdza definicja postawy Wojciecha Soborskiego, który ujmuje ją jako „abstrakcyjną, hipotetyczną kategorią psychologiczną, niedającą się obserwować, a odzwierciedlającą uwewnętrzniony stosunek do przedmiotu postawy, jakiemu jednostka przypisuje określoną wartość”⁴²⁶. Jednakże, najbardziej trafne i uznane przez badaczy zajmujących się postawą, jest podejście strukturalne, czyli trójkomponentowe, w myśl takiego ujęcia, wyróżnia się trzy komponenty postawy: stosunek **emocjonalny lub afektywny**

⁴²² Ajay Maurya, Ashok Parasar.: Attitudes toward Persons with Disabilities: A Relationship of Age, Gender, and Education of Students. „The International Journal of Indian Psychology” 2017, vol.4, s. 139.

⁴²³ Lusine Grigoryan, Shalom Schwartz: Values and attitudes towards cultural diversity: Exploring alternative moderators of the value–attitude link. „Group Processes & Intergroup Relations” 2020, s.3.

⁴²⁴ Stefan Nowak: Teorie postaw, op. cit., s.17.

⁴²⁵ Ibidem, s.17.

⁴²⁶ Wojciech Soborski: Postawy ich badanie i kształtowanie. Kraków: Wydawnictwo WSP, 1987, s.13.

(uczuciowo-oceniający, pozytywne i negatywne odczucia wobec Innego), stosunek **poznawczy** (przekonania człowieka na dany temat, indywidualne pomysły, percepcja myśli, przekonania, opinii⁴²⁷) oraz zachowanie się, czyli element **behawioralny** (tendencja do pozytywnych lub negatywnych zachowań, zachowanie się w określony sposób w stosunku do Innego)⁴²⁸.

Tadeusz Mądrzycki odwołując się do terminu postawy również w trzech jej komponentach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym, określa ją jako „względnie stałą i zgodną organizację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną podmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów”⁴²⁹.

A zatem definicje, które uwzględniają podejście strukturalistyczne postawy, ujmują ją jako: strukturę i dyspozycję do oceniania przedmiotu postawy, nastawienie wartościujące oraz ustosunkowanie, które prowadzi do reagowania i zachowania się w określony sposób. Andrzej Sękowski odnosi się do podejścia strukturalistycznego postawy wobec osób z niepełnosprawnością. Uważa on, że wieloaspektowe ujęcie postawionego problemu badawczego, pozwala na operacyjny opis postaw, a także zastosowanie wyników badań w praktyce⁴³⁰.

Stosunek jednostki względem danego przedmiotu to uczucia, sądy, emocje oraz zachowania lub tendencje do zachowania się w określony sposób wobec obiektu postawy, co oznaczamy na kontinuum od wartości ujemnych (tzw. stosunek negatywny), przez zerowe (tzw. stosunek ambiwalentny), aż do dodatnich (tzw. stosunek pozytywny). Intensywność postawy wyznaczana jest wielkością wektora i dotyczy wszystkich jej komponentów⁴³¹. Stefan Nowak neguje podejście, w którym uwzględnia się postawy neutralne i uważa, że stosunek wobec Innego może być negatywny lub pozytywny. Jednak Stefan Mika odrzuca takie myślenie i uważa, że jest ono zbyt skrajne, ponieważ: „istnieje, bowiem pewna liczba przedmiotów, w stosunku, do których, ze względu na ich byt słabą lub odwrotnie - bardzo dobrą znajomość, zajmuje wyraźnie postawę zdecydowanie neutralną”⁴³². Wartość ujemna na kontinuum, czyli

⁴²⁷ Noa Vilchinsky, Shirli Wemer, Liora Findler: Attitudes Toward People With Disabilities: The Perspective of Attachment Theory. „Rehabilitation Psychology” 2010, vol.55, nr 3, s.298.

⁴²⁸ Ibidem, s.80.

⁴²⁹ Tadeusz Mądrzycki: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1977, s.18.

⁴³⁰ Andrzej Sękowski: Tendencje integracyjne a postawy wobec osób niepełnosprawnych. [W:] Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie. Red. Zofia Palak. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001, s.137.

⁴³¹ Janusz Kirenko, Mariusz Korczyński: Wobec niepełnosprawności, Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSSP, 2008, s.18.

⁴³² Stefan Mika: Psychologia społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1982, s.119.

negatywna jest równoznaczna z wrogością, odrzuceniem, niechęcią, dezaprobatą, a kiedy jest nasiloną, może dochodzić do zachowań agresywnych. Postawa negatywna charakteryzuje się jednocześnie tendencją do ignorowania i unikania podmiotu. Wśród negatywnych postaw wobec Innych, wyróżnia się trzy etapy: uprzedzenie do jednostki, brak komunikacji, która objawia się unikaniem podmiotu i na końcu wrogość, która może przerodzić się w dyskryminację lub agresję⁴³³. Wartość dodatnia zaś, czyli postawa pozytywna wiąże się z pozytywnymi emocjami, są to: życzliwość, akceptacja podmiotu, aprobata oraz chęć i niesienie pomocy.

Oprócz kierunku (znaku, wartości), wymienia się drugi atrybut postawy, czyli intensywność, która może być uzewnętrzniona we wszystkich jej trzech komponentach, a wskaźnik wyznaczający ten atrybut to przede wszystkim nasilenie negatywnych lub pozytywnych ocen wobec jednostki, natężenie stanów emocjonalnych oraz określone zachowanie wobec jednostki np. w ujęciu negatywnym będzie to: unikanie, niszczenie przedmiotów, agresja słowna i fizyczna. Termin postawy jest pojęciem złożonym, informuje nas, w jakim stopniu są rozwinięte jej komponenty i jakie są proporcje pomiędzy nimi, gdyż każdy z trzech komponentów postawy, może się różnić między sobą, wyznaczając inną liczbę, co podkreśla odmienne relacje zachodzące pomiędzy nimi⁴³⁴. Właśnie tę siłę postawy możemy ustalić na podstawie przeszkód (ich ilości i rodzaju), które stanowią zahamowaną reakcję, wynikającą z postawy.

Komponent poznawczy postawy może mieć różne nasilenie, które uzależnione jest od jakości i ilości wiedzy na temat podmiotu. Komponent emocjonalny może ulec zmianie, gdyż początkowo objawia się uczuciem prostym, a dalej bardziej złożonym i bogatym w różne przeżycia, wzruszenia. Komponent behawioralny zaś może się zmieniać od prostego zachowania aż po zorganizowane, przemyślane i intencjonalne działanie. Mówiąc o postawie, możemy też wyodrębnić jej zakres, inaczej ujmując, klasyfikując postawę na jednoelementową lub wieloelementową, czyli odnoszącą się do jednej jednostki lub do określonej grupy osób. Tadeusz Mądrzycki wymienia zakres postaw o jednym desygnacie i o wielu desygnatach, a także postawy indywidualne i ogólne⁴³⁵. Natomiast, jeżeli chodzi o zwartość postawy to, musimy zastanowić się nad zgodnością między wszystkimi komponentami postawy, pod

⁴³³ Joanna Kossewska: Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000, s.83.

⁴³⁴ Zdzisław Kazanowski: Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie, 2011, s.111.

⁴³⁵ Tadeusz Mądrzycki: Psychologiczne kształtowanie się, op. cit., s.32.

względem zarówno siły, jak i kierunku. Jeżeli postawa jest zwarta, oznacza to, że wszystkie jej komponenty są ze sobą zgodne, pod względem siły i kierunku i są jednakowo rozbudowane. Można powiedzieć, że główną postawą są emocje, im więcej pozytywnych emocji, tym większa wiedza oraz postępowanie w określony sposób, powstałe w wyniku emocji i wiedzy⁴³⁶.

Inną cechą postawy jest jej spójność, która odnosi się wyłącznie do jednej z jej komponentów, bądź do relacji pomiędzy jej elementami. Postawa może być niespójna wewnątrznie, jeżeli pomiędzy komponentem poznawczym a innymi komponentami brakuje jednorodności, zgodności, spójności. Trwałość postawy uzależniona jest od odporności na zmiany. Jest to zjawisko zazwyczaj stałe, względnie trwałe, choć część z nich może być trwalsza bardziej lub mniej, a wszystko uzależnione jest od kontekstu, bądź sieci skojarzeń. Na tej podstawie możemy wyróżnić postawy chwiejne bądź sztywne⁴³⁷.

Większość teorii definiujących postawy i ich proces tworzenia się odwołuje się do gruntu psychologicznego. Kształtowanie postaw może odbywać się poprzez stosowanie kar i nagród, co wyznacza koncepcja opierająca się na teorii uczenia się, a stosowane kary i nagrody mają charakter społeczny. Teorie poznawcze zaś opierają się na zmianie lub kształtowaniu postaw poprzez przekazywanie wiedzy na dany temat, oddziaływanie na uczucia, emocje oraz wywoływanie odpowiednich zachowań wobec podmiotu. Zmiana w jednym z komponentów oddziałuje na pozostałe elementy postawy. Jeżeli jednak spojrzymy na postawy przez pryzmat gruntu psychologicznego, to postawy są jednym z czynników, które bronią ego. A zatem postawy można zmienić poprzez użycie takich środków jak przyzwalająca katharsis bądź bezpośrednia interpretacja, dzięki którym, możemy dowiedzieć się, czy u odbiorców istnieje konflikt wewnętrzny, jeżeli tak, to jest on uświadomiony, wówczas zmieniają się postawy, będące ich symptomami⁴³⁸. Badacze, zajmujący się postawami, są zgodni, że kształtują się one pod wpływem wielu, zróżnicowanych czynników, które są ze sobą spójne, a w ciągu życia człowieka te czynniki, ulegają zmianom, co w efekcie prowadzi do zmiany postawy jednostki, wobec tych samych przedmiotów, zjawisk, idei czy grup. W literaturze spotykamy się z jednym z głównych czynników wpływających na kształtowanie się postaw, a jest to proces uczenia się i wiąże się on z wpływem środowiska społecznego⁴³⁹.

⁴³⁶ Andrzej Pielecki: *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, 2013, s.44.

⁴³⁷ Ibidem, s.45.

⁴³⁸ Stefan Mika. *Psychologia społeczna*, op. cit., s.276.

⁴³⁹ Anna Bujanowska, Zofia Palak, Agnieszka Pawlak: *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s.13-27.

Wyróżnia się cztery mechanizmy kształtowania się postawy:

- „kontynuowanie i rozwijanie reakcji wyuczonych w procesie wychowania;
- indywidualność doświadczeń przedmiotu postawy;
- następstwa sytuacji traumatycznych;
- przyjęcie gotowych wzorów postaw od innych ludzi”⁴⁴⁰.

Postawy mogą kształtować różne osoby w życiu jednostki: rodzice, nauczyciele, grupy rówieśnicze, środki komunikacji masowej. Postawy mogą się również zmieniać pod wpływem spotkań z przedmiotem postawy. Wiek dziecka stanowi o zmianie nadawców uczestniczących w procesie kształtowania się postaw. Oddziaływanie na postawy jednostki, w największym stopniu mają rodzice, szczególnie we wczesnej fazie dzieciństwa. Ten wpływ z czasem maleje. Wraz z wiekiem tworzą się relacje rówieśnicze, które w znacznym stopniu generują pewne zachowania młodzieży i zakłócają proces świadomego kształtowania się postaw z inicjatywy rodzicielskiej i nauczycieli. Dziecko biorące udział w procesie uczenia się staje się odbiorcą, a nauczyciel - nadawcą, który ma za zadanie kształtować postawy pozytywne wobec Inności, stąd wiele zależy od wychowawcy i jego cech jakimi się charakteryzuje⁴⁴¹.

Kształtowanie się postaw jest uzależnione od wielu czynników, a z biegiem czasu ich liczba wzrasta. Andrzej Sękowski dodaje do tych wyżej wymienionych, jeszcze **czynniki endogenne**, które są wyznaczone dla każdej jednostki indywidualnie, ponieważ są związane z życiem osobistym człowieka, zdobytym przez niego doświadczeniem, a także jego cechami osobniczymi oraz **czynniki egzogenne**, przez które rozumie się w szerokim znaczeniu wpływy naturalne i społeczne w środowisku człowieka⁴⁴². Czynniki endogenne to płeć, wiek, osobowość, inteligencja, aspiracje życiowe, motywacje, temperament. Czynniki egzogenne to przede wszystkim: stereotypy, środki masowej komunikacji, przekonania, kultura, normy i grupy społeczne. Szczególny wpływ na kształtowanie się postaw jednostki ma środowisko rodzinne, środowisko szkolne lub pracownicze oraz rówieśnicze (koleżeńskie). Włodzimierz Szewczuk wyróżnia trzy mechanizmy postaw, które je kształtują, a następnie przekształcają:

- mechanizm internalizacji/introjekcji, występuje wówczas, gdy postawa jest kształtowana poprzez treści percypowane przed odbiorcą, ale wyłącznie na

⁴⁴⁰ Andrzej Pielecki. Zmiany postaw młodzieży, op. cit., s.46.

⁴⁴¹ Ibidem, s.46.

⁴⁴² Andrzej Sękowski: Wybrane koncepcje teoretyczne postaw wobec osób niepełnosprawnych. [W:] Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Red. Maria Chodakowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1994, s.19.

tematy, które są dla niego atrakcyjne, nie ma tutaj większego znaczenia skąd, pochodzą i w jaki sposób są przekazywane jednostce;

- mechanizm przymusu, czyli przyjmowanie postawy przez jednostkę wyłącznie ze względu na obiecaną nagrodę lub uniknięcie kary;
- mechanizm identyfikacji, charakteryzuje się przyjmowaniem określonej postawy przez człowieka, w celu upodobania się do innej osoby, która pod jakimś względem jest dla niego atrakcyjna, najczęściej występuje w wieku młodzieńczym, kiedy jednostka chce się upodobnić do swojego idola, szukając wzorców osobowych i autorytetów⁴⁴³.

Tadeusz Mądrzycki wśród czynników wpływających na kształtowanie się postaw w środowisku społecznym jednostki wymienia: naśladownictwo, identyfikację, empatię i modelowanie⁴⁴⁴. Dzieci początkowo naśladują swoich rodziców i rodzeństwo, a w późniejszym okresie nauczycieli, bohaterów bajek lub opowiadań, a w okresie dorastania - swoich rówieśników. Identyfikacja jednostki z osobą lub grupą wzmacnia powiązania między postawą a zachowaniem i odnosi się do całej osobowości. Identyfikacja jest urzeczywistniona wówczas, gdy jednostka odczuwa silną więź z drugą osobą bądź grupą, z którymi się identyfikuje. Empatia zaś jest procesem emocjonalno-społecznym i pozwala jednostce na zrozumienie stanów psychicznych innych osób i postrzeganie jego sytuacji życiowej ze swojego punktu widzenia. Modelowanie natomiast odbywa się poprzez tendencje do określonych zasad postępowania i tendencji uczuciowo-motywacyjnych⁴⁴⁵.

Gerd Bohner i Michael Wanke uważają, że w procesie kształtowania się postaw, szczególną rolę odgrywają wpływy społeczne i czynniki genetyczne lub interakcja czynników środowiskowych i genetycznych jednocześnie, przy czym czynniki genetyczne są pośrednie, ponieważ są realizowane przez inne czynniki, takie jak: temperament, struktury sensoryczne oraz inteligencję⁴⁴⁶. Postawę możemy zmienić również poprzez ekspozycję bodźca z wysoką częstotliwością. Częste występowanie bodźca może spowodować pozytywną emocję u odbiorcy. W myśl takiej koncepcji mówi się o teorii komunikacji, która wyodrębnia cztery elementy postępowania: nadawca, medium, pośrednik lub komunikat oraz odbiorca.

⁴⁴³ Włodzimierz Szewczuk: Słownik psychologiczny. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1985, s.216.

⁴⁴⁴ Tadeusz Mądrzycki: Psychologiczne kształtowanie się postaw, op. cit., s.32.

⁴⁴⁵ Ibidem, s.32.

⁴⁴⁶ Gerd Bohner, Michael Wanke: Postawy i zmiana postaw. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s.71-73.

Komunikat jest elementem pierwszorzędym, gdyż to właśnie w nim zawarty jest kod, czyli system znaków za pomocą, którego przekazywane są treści w celu zmiany postaw jednostki⁴⁴⁷.

Stefan Mika odnosząc się do kształtowania postaw, uważa, że powinno się ograniczyć do takiej sytuacji, w której brakuje jakiegokolwiek postawy, a wówczas generowane są postawy świadomie lub nieświadomie, o pewnej sile i znaku, natomiast w innym przypadku- należy posługiwać się terminem „zmiana”⁴⁴⁸. Zmiana postawy, która jest uwarunkowana zmianą jej siły, a nie znaku, przy założeniu, że mamy do czynienia z postawami silnym lub słabymi, gdzie znak jest dodatni lub ujemny, wówczas wyróżnia się cztery aspekty zmiany ich siły:

- zmiana silnej postawy negatywnej na słabą postawę negatywną;
- zmiana słabej postawy negatywnej na silną postawę negatywną;
- zmiana słabej postawy pozytywnej na silną postawę pozytywną;
- zmiana silnej postawy pozytywnej na słabą postawę pozytywną⁴⁴⁹.

Jeśli zaś mamy do czynienia ze zmianą postawy ze względu na znak, o ile założymy wartości ujemne, pozytywne, zerowe, to są następujące możliwości zmiany:

- znaku dodatniego na znak zero;
- znaku ujemnego na znak zero;
- znaku ujemnego na znak dodatni;
- znaku dodatniego na znak ujemny;
- znaku zero na znak dodatni;
- znaku zero na znak ujemny.

Należy w tym miejscu również dodać, że zmiana znaku postawy jest trudniejsza niż zmiana jej siły⁴⁵⁰.

Jeśli zaś mówimy o zmianie postawy osób pełnosprawnych wobec osób niepełnosprawnych, uważa się, że zmiana komponentu poznawczego poprzez przekazywanie treści na temat osób z niepełnosprawnościami, stawianie ich w pozytywnym świetle, co wzbogaci wiedzę jednostek, może znacznie wpłynąć na modyfikację komponentu emocjonalnego. Andrzej Sękowski podkreśla, że „efektywność różnorodnych technik

⁴⁴⁷ Ibidem, s.71-73.

⁴⁴⁸ Stefan Mika: Psychologia społeczna, op. cit., s.196.

⁴⁴⁹ Ibidem, s.156-157.

⁴⁵⁰ Ibidem, s.157.

poznawczych jest taka sama, a więc z jednakowym powodzeniem można stosować zarówno wykład, jak i kontakt bezpośredni”⁴⁵¹. Stosunek różnych osób względem osób niepełnosprawnych może być uwarunkowany ich oceną własnej niepełnosprawności i innych ludzi. Postawy jednostek pełnosprawnych wobec osób niepełnosprawnych, mogą być uwarunkowane akceptacją siebie samego i swojego życia. Niska samoocena może być powodem do negatywnych postaw wobec Innego. Ktoś, kto akceptuje siebie, jest bardziej życzliwy, tolerancyjny, to postrzega świat i ludzi bardziej przyjaznymi i wartościowymi⁴⁵². Cechy osobowości człowieka, które wpływają na kształtowanie się postaw pozytywnych i negatywnych to: inteligencja, style poznawcze, samoocena, preferowane wartości i twórcze myślenie.

Czynniki, które wpływają na zmianę postaw wobec osób niepełnosprawnych:

- środowisko społeczne, tj. przekonania, wierzenia, style, upodobania, normy społeczne, zasady, zwyczaje, wychowanie;
- czynniki ekonomiczne;
- postrzeganie osób przez pryzmat ich nietypowych cech fizycznych;
- kontakty społeczne z osobami niepełnosprawnymi;
- wiedza na temat osób niepełnosprawnych⁴⁵³.

Stefan Nowak uważa, że postawa może mieć wyłącznie znak ujemny lub dodatni, a każde zastanawianie się, utożsamia z brakiem akceptacji, czyli postawą negatywną. Przyjmując jego kryterium, wyodrębnia się następujące rodzaje postawy:

- właściwe, gdzie jednostka dokonuje oceny przedmiotu, przy czym ocena ta nie jest uzależniona od jego funkcji czy konsekwencji bycia;
- instrumentalne, charakteryzują się tym, że stosunek jednostki do przedmiotu może być pozytywny lub negatywny, ze względu na osiągnięte korzyści z przyjmowania takiej postawy;
- identyfikacyjne, czyli utożsamianie swojej postawy z postawami osób najbliższych⁴⁵⁴.

Tadeusz Mądrzycki klasyfikuje postawy w następujący sposób:

⁴⁵¹ Anna Bujanowska, Zofia Palak, Agnieszka Pawlak: Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty, op. cit., s.17.

⁴⁵² Andrzej Sękowski: Wybrane koncepcje teoretyczne, op. cit., s.105.

⁴⁵³ Andrzej Pielecki: Zmiany postaw młodzieży, op. cit., s.50-51.

⁴⁵⁴ Stefan Nowak: Teorie postaw, op. cit., s.26.

Tabela 2. Postawy wobec T. Mądrzyckiego

Cechy postaw	Rodzaje postaw
przedmiot	moralne, społeczne, polityczne, religijne, rzeczowe, interpersonalne, intrapersonalne
kierunek	pozytywne, negatywne
siła	silne, słabe
złożoność	pełne, niepełne
stopień złożoności	intelektualne, uczuciowo-motywacyjne
stopień zawartości	zintegrowane silnie, zintegrowane słabo

źródło: Stanisław Siek, *Wybrane metody badania osobowości*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1983, s.418.

Maria Chodakowska i Zdzisław Kazanowski proponują inni podział, odmienny od poprzedniego stanowiska i klasyfikują postawy wobec osób niepełnosprawnych w następujący sposób⁴⁵⁵:

- pełna akceptacja, znajomość osób niepełnosprawnych, duża wiedza na ich temat, pozytywny stosunek do integracji;
- częściowa akceptacja, gdzie nie wszystkie komponenty są w pełni rozwinięte;
- quasi-akceptacja, natarczywa ciekawość jednostki, chęć niesienia pomocy, bezwzględność, współczucie i litość bez pokrycia;
- ambiwalencja, stosunek i zachowanie wobec osób niepełnosprawnych są uwarunkowane okolicznościami, rodzajem i stopniem niepełnosprawności;
- lekceważenie, unikanie osób niepełnosprawnych, nietraktowanie ich jako osób istniejących w środowisku społecznym;
- niechęć do osób niepełnosprawnych, niechęć do kontaktów bezpośrednich i pośrednich z nimi;
- wrogość, czyli wierzenie, że osoby niepełnosprawne stanowią ciężar dla swojej rodziny i dążenie do ich eliminacji z przestrzeni życiowej i społeczeństwa.

Osoby niepełnosprawne są postrzegane w kategorii odmienności. Przyczyną występowania stereotypów są zjawiska nas otaczające, a przyczyną ich zachowania- ludzie. W społeczeństwie występuje nadmierna tendencja do etykietowania. Jeżeli nazwiemy kogoś, że jest chory, to właśnie przez pryzmat choroby, będą go postrzegać inni ludzie. Etykietowanie

⁴⁵⁵ Maria Chodakowska, Zdzisław Kazanowski: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007, s.21.

również generuje oceny i opinie na temat osób niepełnosprawnych na podstawie cech, które stanowią o ich niepełnosprawności. A więc osoba niepełnosprawna zamiast być traktowana, jako wyjątkowa, niepowtarzalna jednostka, jest postrzegana, jako egzemplifikacja danej kategorii: niepełnosprawności⁴⁵⁶.

Podobnie jak z osobami niepełnosprawnymi jest z postrzeganiem mniejszości społecznych, etnicznych i rasowych. Można nawet powiedzieć, że dostrzega się wysokie podobieństwo pomiędzy grupami osób niepełnosprawnych a osobami mniejszości społecznych, wówczas kształtowanie się postaw wobec tych grup, jak i uprzedzeń przebiega jednakowo. Podobne cechy pomiędzy tymi grupami to: **inność**: ponieważ łatwo odróżnić członków grup mniejszościowych od członków większości, tak jak osoby niepełnosprawne od pełnosprawnych, **izolacja**: obydwie grupy mają tendencje do izolowania się od większości, mają poczucie niskiej wartości, przejmują standardy postępowania reprezentowane przez większość, **zaprzeczanie**: niektórzy członkowie mniejszości zaprzeczają swojemu pochodzeniu, tak jak osoby niepełnosprawne zaprzeczają swojemu kalectwu⁴⁵⁷.

W rozdziale metodologicznym, zamieszczonym poniżej przedstawione zostaną założenia badawcze na drodze do odkrywania zależności i prawidłowości.

⁴⁵⁶ Joanna Kosewska: Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000, s.92.

⁴⁵⁷ Ibidem, s.97.

ROZDZIAŁ 4

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Podjęta przez autorkę problematyka i opracowane zagadnienia pozwalają określić charakter pracy w wymiarze interdyscyplinarnym, gdyż zawarte w niej treści dotyczą zróżnicowanej wiedzy z zakresu: pedagogiki teatru, pedagogiki twórczości, pedagogiki sztuki, pedagogiki specjalnej, edukacji międzykulturowej, wychowania przedszkolnego oraz oddziaływań literaturą.

Ciekawość poznawcza nakierowana na twórczą pracę z dziećmi pięcio- i sześciolletnimi w przedszkolu w kontakcie z dziełem literackim o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej interpretowanym intersemiotycznie, w przekodowaniu jego wartości na język teatralizacji i sztuki plastycznej, pozwoliła na przyjęcie strategii ilościowo-jakościowej w prezentowanej niniejszej rozprawie strategii empirycznej. Ilościowy wymiar badań determinowany jest przez przyjęty przedmiot badań, a także zastosowanie metody eksperymentu, natomiast wymiar jakościowy badań wynika z opisowego charakteru kwestionariusza obserwacji, w tym w deskrypcji komponentów postaw (poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego) badanych uczestników wobec inności, struktury pytań otwartych w ankiecie oraz dodatkowo w indywidualnej analizie i interpretacji badań w stosunku do każdego dziecka.

Analiza ilościowa wymaga od badacza zastosowania procesu kwantyfikacji⁴⁵⁸, a także polega na precyzyjnym zdefiniowaniu wyszczególnionych zmiennych kompatybilnych z problemami i hipotezami badawczymi na drodze liczenia i mierzenia. Pomocą w analizie są uprzednio opracowane i wystandardyzowane narzędzia badawcze⁴⁵⁹. Badania ilościowe dają możliwość porównania badanych zjawisk, a także pozwalają ustalić siłę związku oraz wyodrębnić różnice pomiędzy zmiennymi, co prowadzi do tworzenia wiedzy obiektywnej, która stanowi podstawę do odkrywania praw oraz formułowania prawidłowości⁴⁶⁰. Badania jakościowe zaś polegają na dokładnej analizie badanych zjawisk, wyróżnianiu pewnych składowych części tych zjawisk, interpretacji ich sensu w celu zrozumienia sytuacji jednostki. Podsumowując te dwie strategie, należy powiedzieć, że badania ilościowe i jakościowe mają

⁴⁵⁸ Earl Babbie: Podstawy badań społecznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s.450.

⁴⁵⁹ Stanisław Juszczyk: Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s.36.

⁴⁶⁰ Ibidem, s.36.

charakter komplementarny, czyli uzupełniają się wspólnie pozwalając w podjętej pracy na dokonanie przez badacza wnikliwej analizy zjawisk⁴⁶¹.

4.1 Przedmiot i cele badań

W badaniach pedagogicznych przedmiot badań stanowi szereg zjawisk, które zachodzą „w procesie kształcenia i wychowania, środki i materiały dydaktyczne, programy działań np. profilaktycznych, edukacyjnych, a także wiele zjawisk występujących w życiu rodzinnym, społecznym uczniów, ich rodzin, w działalności zawodowej nauczycieli”⁴⁶².

Specyfikę przedmiotu badawczego usytuowano w kontekście wyodrębnionych dwóch obszarów naukowego poznania. Pierwszy obszar przedmiotu badań stanowią *postawy dzieci pięcio-sześcioletnich wobec inności kulturowej, osób z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności, kształtowane przez twórczą edukację opartą na tekstach kulturowych i inkluzyjnych interpretowanych intersemiotycznie, przekodowanych na język teatralny i wizualny*. Odrębnym przedmiotem badań indywidualizujących dla drugiego obszaru dociekań uczyniono *kompetencje twórcze dzieci pięcio-sześcioletnich, stymulowane twórczą edukacją opartą na tekstach kulturowych i inkluzyjnych interpretowanych intersemiotycznie, przekodowanych na język teatralny i wizualny*.

Ponieważ badacz na drodze poznania naukowego dąży do wyznaczonego przez siebie celu badań, który jest pewnym przewidywalnym stanem rzeczy, a także stanowi pozytywny czynnik motywujący działanie badawcze⁴⁶³, postanowiono - przyjmując wyznaczoną typologię za Krzysztofem Konarzewskim⁴⁶⁴ - ukierunkować procedurę eksploracyjno-weryfikacyjną na realizację następujących celów podjętych badań:

- **Cele diagnostyczne:**

-poznanie preferencji kulturowych badanych dzieci pięcio-sześcioletnich w zakresie tekstów literackich o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej,

⁴⁶¹ Ibidem, s.38-39.

⁴⁶² Czesław Lewicki, Wojciech Błazejewski: Metody i techniki gromadzenia, opisu i analizy wyników badań empirycznych w naukach społecznych ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki. Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej, 2013, s.40.

⁴⁶³ Ibidem, s.40.

⁴⁶⁴ Krzysztof Konarzewski: Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s.18.

-poznanie postaw dzieci pięcio-sześćioletnich wobec inności kulturowej, osób z niepełnosprawnością i osób poza kanonem cielesności w badanej próbie,

-dokonanie oceny myślenia dywergencyjnego dzieci pięcio-sześćioletnich w badanej próbie.

- **Cel praktyczny:**

-ustalenie zakresu tekstów literackich o tematyce inkluzyjnej i międzykulturowej mających zastosowanie w pracy z dziećmi pięcio-sześćioletnimi i realizowanych metodą przekładu intersemiotycznego na zajęciach w przedszkolu.

- **Cele weryfikacyjne:**

-określenie wpływu zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego tekstu o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, w przekodowaniu na język teatru i sztuki plastycznej, na zmianę postaw dzieci pięcio-sześćioletnich wobec inności,

-wskazanie skuteczności przekładu intersemiotycznego tekstów międzykulturowych i inkluzyjnych, w przekodowaniu na język teatru i sztuki plastycznej, dla stymulowania myślenia dywergencyjnego dzieci pięcio-sześćioletnich,

-wskazanie skuteczności przekładu intersemiotycznego tekstów międzykulturowych i inkluzyjnych, w przekodowaniu na język sztuki i teatru na wzrost poziomu estetyczności prac plastycznych i zachowań ruchowych dzieci pięcio-sześćioletnich.

4.2 Problemy badawcze

Problem badawczy jest bodźcem intelektualnym występującym w postaci pytań⁴⁶⁵. Wyznaczone w tej pracy problemy badawcze podobnie jak w przypadku przedmiotu badań są usytuowane w obrębie dwóch obszarów naukowego poznania. Szczegółowa specyfikacja problemów i pytań badawczych (diagnostycznych⁴⁶⁶ i weryfikacyjnych⁴⁶⁷) prezentuje się w następujący sposób:

⁴⁶⁵ Chava Frankfort-Nachmias, David Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. Elżbieta Hornowska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2001, s.67.

⁴⁶⁶ Janusz Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe, 2005, s.52.

⁴⁶⁷ Chava Frankfort-Nachmias, David Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*, op. cit., s.77.

Problem pierwszy główny:

Czy i w jaki sposób twórcza edukacja międzykulturowa i inkluzyjna dokonywana poprzez przekład intersemiotyczny tekstu literackiego o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, przekodowana na działania teatralizacyjne i sztuki wizualne modyfikuje postawy wobec inności kulturowej, niepełnosprawności i poza kanonem cielesności dzieci pięcio-sześciolletnich w przedszkolu?

Pytania szczegółowe diagnostyczne do problemu pierwszego głównego:

PSD1.1 Jaka jest specyfika preferencji kulturowych badanych dzieci pięcio-sześciolletnich?

PSD1.2 Jaka jest wiedza dzieci pięcio-sześciolletnich na temat inności i jaki jest ich deklarowany stosunek wobec osób odmiennych kulturowo, osób z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności?

PSD1.3 Jaka jest specyfika i zakres zachowań dzieci pięcio-sześciolletnich obserwowanych w badanej populacji wobec osób odmiennych kulturowo, osób z niepełnosprawnością i osób poza kanonem cielesności, dostrzeganych w czasie zajęć dydaktycznych i podczas zabawy?

PSD1.4 Jaki jest deklarowany stosunek emocjonalny dzieci pięcio-sześciolletnich wobec osób odmiennych kulturowo, osób z niepełnosprawnością oraz osób poza kanonem cielesności, dostrzeganych w czasie zajęć dydaktycznych i podczas zabawy?

Pytania szczegółowe weryfikacyjne do problemu pierwszego głównego:

PSW1.1 W jaki sposób intersemiotyczne działania teatralizacyjne i plastyczne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, determinują zmianę wypowiedzi i przyrost wiedzy o inności dzieci pięcio-sześciolletnich?

PSW1.2 Jaki jest wpływ zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego tekstu o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej na zmianę postaw dzieci pięcio-sześciolletnich wobec odmienności kulturowej?

PSW1.3 Jaki jest wpływ zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego tekstu o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej na zmianę postaw dzieci pięcio-sześciolletnich wobec osób z niepełnosprawnością i osób poza kanonem cielesności?

PSW1.4 W jaki sposób intersemiotyczne działania teatralizacyjne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, determinują zmianę postrzegania i ruchowego sposobu prezentowania w zabawach w role odmienności przez dzieci pięcio-sześćioletnie?

PSW1.5 W jaki sposób intersemiotyczne działania plastyczne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, determinują zmianę wizualnej prezentacji odmienności przez dzieci pięcio-sześćioletnie na zajęciach w przedszkolu?

Problem drugi główny:

Czy i w jaki sposób twórcza edukacja międzykulturowa realizowana przekładem intersemiotycznym tekstu literackiego o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej przekodowana na działania teatralizacyjne i sztuki wizualne stymuluje myślenie dywergencyjne dzieci pięcio-sześćioletnich?

Pytania szczegółowe diagnostyczne do problemu drugiego głównego:

PSD2.1 Jaki jest poziom myślenia dywergencyjnego dzieci pięcio-sześćioletnich w badanej próbie?

PSD2.1.1 Czy i w jaki stopniu dzieci pięcio-sześćioletnie w badanej próbie przejawiają myślenie dywergencyjne podczas swobodnej zabawy?

PSD2.1.2 Czy i w jaki sposób dzieci pięcio-sześćioletnie w badanej próbie przejawiają myślenie dywergencyjne podczas zajęć kierowanych?

PSD2.1.3 Czy i na jakim poziomie dzieci pięcio-sześćioletnie w badanej próbie potrafią stworzyć narracje opartą na stymulatorach?

PSD2.2 Jaka jest specyfika zachowań kinestetycznych dzieci pięcio-sześćioletnich w badanej próbie w czasie przekodowania treści tekstu literackiego na działania teatralne?

PSD2.2.1 Czy i jaka jest preferowana przestrzeń ćwiczebna w prezentacji ruchowej dzieci pięcio-sześćioletnich?

PSD2.2.2 Czy i w jaki sposób dzieci pięcio-sześćioletnie w badanej próbie przejawiają w prezentacji ruchowej cechy algorytmiczności czy dywergencji?

PSD2.2.3 Czy i w jaki sposób dzieci pięcio-sześćioletnie w badanej próbie przejawiają cechy bierności czy aktywności podczas prezentacji ruchowej?

PSD2.2.4 Czy i w jaki sposób dzieci pięcio-sześcioletnie w badanej próbie przejawiają kontakt czy izolację podczas działań ruchowych?

PSD2.2.5 Czy i w jaki sposób dzieci pięcio-sześcioletnie w badanej próbie zawłaszczają przestrzeń ruchową czy są statyczni w działaniu ruchowym?

PSD2.2.6 Czy i w jaki sposób dzieci pięcio-sześcioletnie w badanej próbie dominują czy są podporządkowane w działaniu ruchowym?

PSD2.2.7 Czy i w jaki sposób dzieci pięcio-sześcioletnie w badanej próbie wykorzystują gesty globalne, ekspansywne czy gesty ograniczone w prezentacji ruchowej?

PSD2.2.8 Czy i w jakim zakresie dzieci pięcio-sześcioletnie w badanej próbie wykorzystują w działaniu ruchowym twórczą werbalizację rozbudowaną czy odtwórczą werbalizację ograniczoną?

PSD2.2.9 Czy i na jakim poziomie dzieci pięcio-sześcioletnie w badanej próbie dbają w działaniu ruchowym o estetykę gestu?

PSD2.3 Jaka jest specyfika wytworów plastycznych dzieci pięcio-sześcioletnich w badanej próbie powstających w czasie zajęć i jaka jest ich ewolucja w zakresie estetycznym?

PSD2.3.1 W jaki sposób dzieci pięcio-sześcioletnie w badanej próbie odzwierciedlają kształty w działaniu plastycznym?

PSD2.3.2 W jaki sposób dzieci pięcio-sześcioletnie w badanej próbie tworzą kompozycję całego obrazu?

PSD2.3.3 Jaka jest kolorystyka w pracach plastycznych dzieci pięcio-sześcioletnich w badanej próbie?

PSD2.3.4 Jakie środki wyrazu estetycznego wykorzystują w swoich pracach plastycznych dzieci pięcio-sześcioletnie w badanej próbie?

PSD2.3.5 Jaka jest specyfika ogólnego wyrazu końcowego wypowiedzi plastycznych dzieci pięcio-sześcioletnich?

Pytania szczegółowe weryfikacyjne do problemu drugiego głównego:

PSW2.1 Czy i jaki jest wpływ zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej na myślenie dywergencyjne dzieci pięcio-sześcioletnich?

PSW2.1.1 Czy i jaki jest wpływ działań teatralizacyjnych i plastycznych na ocenę myślenia dywergencyjnego u dzieci pięcio-sześćioletnich ujawnianego w czasie zabaw dowolnych oraz podczas zadań graficznych?

PSW2.1.2 Jaki jest wpływ działań teatralizacyjnych i plastycznych na umiejętne konstruowanie narracji dzieci pięcio-sześćioletnich opartej na stymulatorach?

PSW2.2 Czy i jaki jest wpływ działań teatralizacyjnych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na ruchowe zachowanie dzieci pięcio-sześćioletnich?

PSW2.2.1 Czy i jaki jest wpływ działań teatralizacyjnych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego na zmianę przestrzeni ćwiczebnej w prezentacji ruchowej dzieci pięcio-sześćioletnich?

PSW2.2.2 Czy i jaki jest wpływ działań teatralizacyjnych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego na przejawy dywergencji dzieci pięcio-sześćioletnich w prezentacji ruchowej?

PSW2.2.3 Czy i jaki jest wpływ działań teatralizacyjnych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na przejawy aktywności dzieci pięcio-sześćioletnich w prezentacji ruchowej?

PSW2.2.4 Czy i w jaki sposób działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, determinują umiejętność nawiązywania kontaktu dzieci pięcio-sześćioletnich w działaniu ruchowym?

PSW2.2.5 Czy i jaki jest wpływ działań teatralizacyjnych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na umiejętność zawłaszczania przestrzeni ruchowej przez dzieci pięcio-sześćioletnie?

PSW2.2.6 Czy i jaki jest wpływ działań teatralizacyjnych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego na ujawnienie dominacji ruchowej przez dzieci pięcio-sześćioletnie?

PSW2.2.7 Czy i w jaki sposób działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, oddziałują na uruchomienie ruchowej ekspansji przez dzieci pięcio-sześćioletnie?

PSW2.2.8 Czy i w jaki sposób działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, oddziałują na poziom twórczej werbalizacji ?

PSW2.2.9 Czy i jaki jest wpływ działań teatralizacyjnych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na estetykę ruchu dzieci pięcio-sześćioletnich?

PSW2.3 Jaki jest wpływ działań plastycznych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na poziom estetyczności wytworów dzieci pięcio-sześćioletnich?

PSW2.3.1 Czy i jaki jest wpływ działań plastycznych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na odzwierciedlenie realnie istniejących kształtów w wytworach dzieci pięcio-sześćioletnich?

PSW2.3.2 Czy i jaki jest wpływ działań plastycznych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na formę kompozycji elementów w obrazie ukazanych przez dzieci pięcio-sześćioletnie?

PSW2.3.3 Czy i jaki jest wpływ działań plastycznych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na stosowanie barw w obrazie przez dzieci pięcio-sześćioletnie?

PSW2.3.4 Czy i jaki jest wpływ działań plastycznych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na stosowanie przez dzieci pięcio-sześćioletnie wizualnych środków wyrazu w wypowiedzi wizualnej?

PSW2.3.5 Czy i jaki jest wpływ działań plastycznych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, na ogólny wyraz końcowy wypowiedzi wizualnej dzieci pięcio-sześćioletnich?

4.3 Hipotezy badawcze

W procesie planowania eksploracji i po sformułowaniu problemów badawczych, istotne staje się wyszczególnienie hipotez, które są próbą odpowiedzi na postawione pytania⁴⁶⁸. Hipoteza jest przypuszczeniem dla określenia pewnego zjawiska i wymaga sprawdzenia na drodze postępowania badawczego, a także ma ścisły związek z pytaniami weryfikacyjnymi, na podstawie których jest formułowana⁴⁶⁹.

Opierając założenia w prezentowanej pracy na poprawności metodologicznej i uwzględniając powyższą wiedzę, sformułowano hipotezy badawcze na podstawie pytań

⁴⁶⁸ Jerzy Brzeziński: Metodologia badań psychologicznych. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004, s.225.

⁴⁶⁹ Janusz Sztumski: Wstęp do metod i technik badań społecznych, op. cit., s.53.

weryfikacyjnych i usytuowano je w dwóch obszarach badawczych kompatybilnie do całego projektu badań. Szczegółowe ustalenia prezentowane są poniżej:

Hipoteza do problemu pierwszego głównego:

Zakłada się, że twórcza edukacja międzykulturowa i inkluzyjna realizowana poprzez metodę przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej przekodowana na działania teatralizacyjne i sztuki wizualne modyfikuje pozytywnie postawy wobec inności kulturowej, osób z niepełnosprawnością i osób poza kanonem cielesności dzieci pięcio-sześcioletnich w przedszkolu.

Hipotezy szczegółowe weryfikacyjne do problemu pierwszego głównego:

HSW1.1 *Zakłada się, że działania teatralizacyjne i plastyczne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, determinują zmianę wypowiedzi i przyrost wiedzy o inności dzieci pięcio-sześcioletnich.*

HSW1.2 *Zakłada się, że istnieje zauważalny wpływ zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego tekstu o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej na zmianę postaw dzieci pięcio-sześcioletnich wobec inności kulturowej, wskazujący na otwartość wobec różnic i akceptowanie odmienności.*

HSW1.3 *Zakłada się, że istnieje zauważalny wpływ zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego tekstu o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej na zmianę postaw dzieci pięcio-sześcioletnich wobec osób z niepełnosprawnością i osób poza kanonem cielesności, wskazujący na otwartość wobec różnic i akceptowania odmienności.*

HSW1.4 *Zakłada się, że intersemiotyczne działania teatralizacyjne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, wpływają na zmianę postrzegania i ruchowego sposobu prezentowania w zabawach w role odmienności przez dzieci pięcio-sześcioletnie.*

HSW1.5 *Zakłada się, że intersemiotyczne działania plastyczne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, wpływają na zmianę wizualnej prezentacji odmienności dokonywanej przez dzieci pięcio-sześcioletnie na zajęciach w przedszkolu.*

Hipoteza do problemu drugiego głównego:

Zakłada się, że twórcza edukacja międzykulturowa realizowana przekładem intersemiotycznym tekstu literackiego o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej przekodowana

na działania teatralizacyjne i na sztuki wizualne stymuluje myślenie dywergencyjne dzieci pięć-sześćoletnich.

Hipotezy szczegółowe weryfikacyjne do problemu drugiego głównego:

HSW2.1 Zakłada się, że zajęcia prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej wpływają na ocenę myślenia dywergencyjnego u dzieci pięć-sześćoletnich.

HSW2.1.1 Zakłada się, że działania teatralizacyjne i plastyczne wpływają na ocenę myślenia dywergencyjnego dzieci pięć-sześćoletnich ujawnianego w czasie zabaw dowolnych oraz podczas zadań graficznych.

HSW2.1.2 Zakłada się, że działania teatralizacyjne i plastyczne wpływają na tworzenie przez dzieci pięć-sześćoletnie narracji opartej na stymulatorach.

HSW2.2 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego wpływają na zmianę ruchowego zachowania dzieci pięć-sześćoletnich.

HSW2.2.1 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na zmianę przestrzeni ćwiczebnej w prezentacji ruchowej dzieci pięć-sześćoletnich?

HSW2.2.2 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na przejawy dywergencji dzieci pięć-sześćoletnich w ruchowej prezentacji.

HSW2.2.3 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na przejawy aktywności dzieci pięć-sześćoletnich w ruchowej prezentacji.

HSW2.2.4 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na uaktywnienie i inicjację kontaktu dzieci pięć-sześćoletnich w działaniu ruchowym.

HSW2.2.5 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na umiejętność zawłaszczania przestrzeni ruchowej przez dzieci pięć-sześćoletnie.

HSW2.2.6 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na ujawnienie dominacji ruchowej przez dzieci pięcio-sześćioletnie.

HSW2.2.7 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na uruchomienie ruchowych zachowań ekspansywnych przez dzieci pięcio-sześćioletnie.

HSW2.2.8 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na twórczą werbalizację dzieci pięcio-sześćioletnich.

HSW2.2.9 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na estetykę ruchu dzieci pięcio-sześćioletnich.

HSW2.3 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na poziom estetyczny wytworów dzieci pięcio-sześćioletnich

HSW2.3.1 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na zwiększenie umiejętności odzwierciedlenia realnie istniejących kształtów w wytworach dzieci pięcio-sześćioletnich.

HSW2.3.2 Zakłada się, że działania plastyczne dzieci pięcio-sześćioletnich, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na ich umiejętność komponowania elementów obrazu/wytworu.

HSW2.3.3 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na rozwinięcie używanej palety barw w tym mieszanie pigmentów przez dzieci pięcio-sześćioletnie.

HSW2.3.4 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na poszukiwanie przez dzieci pięcio-sześćioletnie oryginalnych i nowych środków wyrazu w pracach wykonywanych w technikach płaskich i przestrzennych.

HSW2.3.5 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego wpływają na ogólny wyraz końcowy wypowiedzi wizualnej dzieci pięcio-sześćioletnich.

4.4 Zmienne i wskaźniki badawcze

Następnym kluczowym elementem konstruowania procedury badań jest wyznaczenie zmiennych oraz wskaźników, które są próbą uszczegółowienia zarówno problemów badawczych, jak i wysuniętych na ich podstawie hipotez roboczych⁴⁷⁰. Cechy przedmiotów badań (obiektów, postaw, wytworów intelektualnych oraz materialnych, zjawisk) mają różne wartości, dlatego nazywa się je zmiennymi⁴⁷¹. Formułując plan badawczy, musimy precyzyjnie określić, jakie cechy (zmienne) uczynimy zależnymi lub niezależnymi. Należy jednak pamiętać, że zmienne nie są zależne lub niezależne same w sobie, ale to badacz nadaje im odpowiedniego charakteru opierając się na konstrukcji planu badawczego.

Wskazane w tej rozprawie zmienne niezależne mają za zadanie wpłynąć na wartość zmiennych zależnych⁴⁷², zaś zmienne zależne to takie, które badacz mierzy podczas zastosowania metody eksperymentu⁴⁷³. Jednakże, aby sprawdzić jaka jest badana zmienna, należy wyznaczyć wskaźniki, które pozwalają na uszczegółowienie interesujących badacza cech⁴⁷⁴.

W opracowanych tabelach numer 3 i 4 określono specyfikę i zasięg zmiennych zależnych, niezależnych, a także wyznaczono adekwatne do nich wskaźniki oraz narzędzia badawcze kompatybilne ze sformułowanymi hipotezami roboczymi.

Tabela 3. Zmienne, wskaźniki i narzędzia badawcze charakteryzujące hipotezy robocze (pierwszy obszar badań)

Hipoteza	Zmienna niezależna	Wskaźnik zmiennej niezależnej	Zmienna zależna	Wskaźnik zmiennej zależnej	Narzędzie badawcze
Rozważania w obrębie pierwszego obszaru badań:					
HSW1.1	metoda przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego	scenariusze warsztatów wykorzystujące metodę przekładu intersemiotycznego	wypowiedzi i wiedza o inności dzieci pięcio-sześcioletnich	wyniki w ankiecie (pytania dotyczące wiedzy o inności)	Kwestionariusz ankiety dla dzieci pięcio-sześcioletnich w przedszkolu N. Jeżewska

⁴⁷⁰ Mieczysław Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010, s.33.

⁴⁷¹ Czesław Lewicki, Wojciech Błażejowski: *Metody i techniki gromadzenia, opisu i analizy wyników badań empirycznych w naukach społecznych ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki*, op. cit., s.46.

⁴⁷² Ibidem, s.46.

⁴⁷³ Piotr Francuz, Robert Mackiewicz: *Liczy nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce, nie tylko dla psychologów*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2005, s. 41-42.

⁴⁷⁴ Tadeusz Pilch, Teresa Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001, s.53.

HSW1.2	metoda przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego	scenariusze warsztatów wykorzystujące metodę przekładu intersemiotycznego	postawy dzieci pięcioletnich wobec inności kulturowej	wyniki w ankiecie (postawa w komponencie poznawczym wobec inności), wyniki obserwacji (postawy w komponencie emocjonalnym i behawioralnym wobec inności)	Kwestionariusz ankiety dla dzieci pięcioletnich w przedszkolu N. Jeżewska Kwestionariusz obserwacji zachowań dzieci pięcioletnich w przedszkolu N. Jeżewska
HSW1.3	metoda przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego	scenariusze warsztatów wykorzystujące metodę przekładu intersemiotycznego	postawy dzieci pięcioletnich wobec osób z niepełnosprawnością i osób poza kanonem cielesności	wyniki w ankiecie (postawa w komponencie poznawczym wobec inności), wyniki obserwacji (postawy w komponencie emocjonalnym i behawioralnym wobec inności)	Kwestionariusz ankiety dla dzieci pięcioletnich w przedszkolu N. Jeżewska Kwestionariusz obserwacji zachowań dzieci pięcioletnich w przedszkolu N. Jeżewska
HSW1.4	metoda przekładu intersemiotycznego przez działania teatralizujące	scenariusze warsztatów wykorzystujące oddziaływanie teatrem	ruchowy sposób przedstawienia odmienności kulturowej, niepełnosprawności, osób poza kanonem cielesności przez dzieci pięcioletnie	wyniki obserwacji zajęć wykorzystujących oddziaływanie teatrem	Kwestionariusz obserwacji podczas prowadzonych zajęć N. Jeżewska
HSW1.5	metoda przekładu intersemiotycznego przez działania plastyczne	scenariusze warsztatów wykorzystujące techniki plastyczne	wizualny sposób przedstawienia odmienności kulturowej, niepełnosprawności, osób poza kanonem cielesności przez dzieci pięcioletnie	wyniki obserwacji zajęć wykorzystujących techniki plastyczne	Kwestionariusz obserwacji podczas prowadzonych zajęć N. Jeżewska

źródło: badania własne.

Tabela 4. Zmienne, wskaźniki i narzędzia badawcze charakteryzujące hipotezy robocze w drugim obszarze badań

Hipoteza	Zmienna niezależna	Wskaźnik zmiennej niezależnej	Zmienna zależna	Wskaźnik zmiennej zależnej	Narzędzie badawcze
Rozważania w obrębie drugiego obszaru badań:					

HSW2.1	działania teatralizujące i plastyczne	scenariusze warsztatów oddziałujące teatrem i wykorzystujące działania plastyczne	ocena myślenia dywergencyjnego dzieci pięcioletnich	wyniki testu w postaci punktacji	Ocena myślenia dywergencyjnego o dziecku w wieku od 4 do 6 lat K. Krasoń
HSW2.1.1	działania teatralizujące i plastyczne	scenariusze warsztatów oddziałujące teatrem i wykorzystujące działania plastyczne	ocena myślenia dywergencyjnego dzieci pięcioletnich ujawnianego podczas zabaw, zadań graficznych	wyniki testu w postaci punktacji	Ocena myślenia dywergencyjnego o dziecku w wieku od 4 do 6 lat K. Krasoń
HSW2.1.2	działania teatralizujące i plastyczne	scenariusze warsztatów oddziałujące teatrem i wykorzystujące działania plastyczne	sposób konstruowania narracji opartej na stymulatorach	wyniki testu w postaci punktacji	Ocena myślenia dywergencyjnego o dziecku w wieku od 4 do 6 lat K. Krasoń
HSW2.2	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	ruchowe zachowanie się dzieci pięcioletnich (kategoria ekspansywna, ekspansywna izolująca, wycofująca, wycofująca z potrzebą kontaktu)	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka K. Krasoń
HSW2.2.1	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	przestrzeń ćwiczebna w prezentacji ruchowej dzieci pięcioletnich	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka K. Krasoń
HSW2.2.2	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	zachowanie ruchowe w zakresie dywergencyjności	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka K. Krasoń
HSW2.2.3	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	zachowanie ruchowe w zakresie aktywności dzieci pięcioletnich	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka K. Krasoń
HSW2.2.4	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	zachowanie ruchowe w zakresie uaktywnienia kontaktu	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka K. Krasoń
HSW2.2.5	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	zachowanie ruchowe w zakresie zawłaszczania przestrzeni ruchowej	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka K. Krasoń
HSW2.2.6	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	zachowanie ruchowe w zakresie dominacji ruchowej	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka

					K. Krasoń
HSW2.2.7	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	zachowania ekspansywne	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka K. Krasoń
HSW2.2.8	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	zachowanie ruchowe w zakresie werbalizacji	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka K. Krasoń
HSW2.2.9	działania teatralizujące	warsztaty oddziałujące teatrem i ich scenariusze	zachowanie ruchowe w zakresie estetyki ruchu	wyniki profilu ruchowego zachowania się dziecka	Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka K. Krasoń
HSW2.3	działania plastyczne	warsztaty wykorzystujące techniki plastyczne i ich scenariusze	specyfika plastyczności w zakresie estetyki	punkty w analizie prac plastycznych dzieci	Analiza ilustracji dziecięcych N. Jeżewska
HSW2.3.1	działania plastyczne	warsztaty wykorzystujące techniki plastyczne i ich scenariusze	specyfika plastyczności w zakresie kształtu	punkty w analizie prac plastycznych dzieci	Analiza ilustracji dziecięcych N. Jeżewska
HSW2.3.2	działania plastyczne	warsztaty wykorzystujące techniki plastyczne i ich scenariusze	specyfika plastyczności w zakresie komponowania	punkty w analizie prac plastycznych dzieci	Analiza ilustracji dziecięcych N. Jeżewska
HSW2.3.3	działania plastyczne	warsztaty wykorzystujące techniki plastyczne i ich scenariusze	specyfika plastyczności w zakresie użycia barw	punkty w analizie prac plastycznych dzieci	Analiza ilustracji dziecięcych N. Jeżewska
HSW2.3.4	działania plastyczne	warsztaty wykorzystujące techniki plastyczne i ich scenariusze	specyfika plastyczności w zakresie wizualnych środków wyrazu	punkty w analizie prac plastycznych dzieci	Analiza ilustracji dziecięcych N. Jeżewska
HSW2.3.5	działania plastyczne	warsztaty wykorzystujące techniki plastyczne i ich scenariusze	ogólny wyraz końcowy prac plastycznych dzieci pięcio-sześcioletnich	punkty w analizie prac plastycznych dzieci	Analiza ilustracji dziecięcych N. Jeżewska

źródło: badania własne.

W prezentowanej pracy wyznaczono również zmienne zakłócające⁴⁷⁵ (absencja dzieci pięcio-sześcioletnich w przedszkolu, warunki organizacyjne w przedszkolu, preferencje ruchowe dzieci), które mogą wpłynąć na wynik eksperymentu.

⁴⁷⁵ Mieczysław Łobocki: Metody i techniki badań pedagogicznych, op. cit., s.35.

4.5 Metody, techniki i narzędzia pomiaru

Zastosowaną metodą badań jest eksperyment, który swoim zakresem sięga po doświadczenia naukowe i życiowe przy udziale różnych ludzi⁴⁷⁶. Eksperyment ma wysoki walor poznawczy, a więc pozwala na kształtowanie oraz kontrolowanie uwarunkowań sytuacyjnych przyjmowanego zjawiska, czy też procesu i na sprawdzenie hipotez w trakcie różnych, nieoczekiwanych sytuacji⁴⁷⁷.

Metoda eksperymentu pedagogicznego określana jest w literaturze jako metoda obiecująca, gdyż jest podstawowym narzędziem badania różnych związków przyczynowych i wnioskowania o nich.

Podążając, zatem za wytycznymi stosowanymi w eksperymencie klasycznym, skoncentrowano się na jego trzech głównych parach składowych⁴⁷⁸:

- badano wpływ **zmiennych niezależnych** na interesujące badacza **zmienne zależne**, czyli w prezentowanych badaniach była to determinacja przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego na postawy wobec inności kulturowej, osób z niepełnosprawnością, osób poza kanonem cielesności, a także na postawę twórczą z uwzględnieniem myślenia dywergencyjnego, zachowań ruchowych w scenkach teatralnych i charakteru prac plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich w przedszkolu;
- wykonano **pretest i posttest**, a stosując technikę grup równoległych, która wskazuje na uwzględnienie w badaniach co najmniej dwóch grup⁴⁷⁹, przeprowadzono pomiary: początkowy i końcowy w **grupie eksperymentalnej** dzieci pięcio-sześciolletnich w przedszkolu, a także dla wnikliwej analizy determinacji czynnika eksperymentalnego, przeprowadzono dla porównania dwa pomiary (początkowy i końcowy) w dwóch **grupach kontrolnych** dzieci pięcio-sześciolletnich w przedszkolu. W grupie eksperymentalnej zastosowano czynnik eksperymentalny (warsztaty prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego tekstów międzykulturowych i inkluzyjnych z wykorzystaniem technik teatralnych i plastycznych) po wykonaniu pretestu, natomiast w grupach kontrolnych go nie uwzględniono.

⁴⁷⁶ Janusz Sztumski: Wstęp do metod i technik badań społecznych, op. cit., s.101.

⁴⁷⁷ Ibidem, s.101.

⁴⁷⁸ Earl Babbie: Podstawy badań społecznych, op. cit., s.450.

⁴⁷⁹ Mieczysław Łobocki: Metody i techniki badań pedagogicznych, op. cit., s.113-114.

Wykonany pretest i posttest w grupie eksperymentalnej i dwóch grupach kontrolnych koncentrował się na technikach **obserwacji i ankiety**, wykorzystując także **analizę dokumentów** oraz testy **standaryzowane** (oceny myślenia dywergencyjnego dziecka i profilu ruchowego dziecka, które zostaną szczegółowo omówione w opisie zastosowanych narzędzi).

Posługując się w metodzie eksperymentu **obserwacją**, należy powiedzieć, że jest ona uznawana za technikę wszechstronną w gromadzeniu cennych doświadczeń badawczych, rejestrowanych na drodze postrzeżeń⁴⁸⁰. Obserwacja pomaga badaczowi w sprawdzeniu poprawności twierdzeń lub uogólnień, które zostały wprowadzone w przypadku wystąpienia innych metod czy technik, stanowiąc ich uzupełnienie⁴⁸¹. Do przeprowadzenia prezentowanych badań skonstruowano dwa kwestionariusze obserwacji.

W toku przeprowadzonych badań posłużono się również metodą analizy dokumentów polegającej na opisie i interpretacji dokumentów (wytworów)⁴⁸². Do analizy dokumentów posłużyły prace plastyczne dzieci pięcio-sześcioletnich wykonane na zajęciach w przedszkolu. W grupach kontrolnych dzieci narysowały swoją rodzinę podczas pretestu oraz posttestu na podstawie scenariusza i tekstu literackiego dotyczącego odmienności środowiska rodzinnego w różnych miejscach świata. W grupie eksperymentalnej zrealizowano dziesięć prac plastycznych podczas wdrożenia czynnika eksperymentalnego, komponowanych przez dzieci pięcio-sześcioletnie (w zależności od ich obecności na zajęciach) skoncentrowanych na ukazywaniu inności kulturowej, osób poza kanonem cielesności oraz osób z niepełnosprawnością, które zostały wzięte pod uwagę przy opisie sposobu interpretacji tekstu literackiego. Do analizy rejestrowanych możliwych sposobów ukazywania odmienności przez dzieci pięcio-sześcioletnie wysunięto wszystkie wytwory dzieci wykonywane podczas wdrożenia czynnika eksperymentalnego, tworzone na podstawie tekstów literackich o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, zaś w przypadku oceny specyfikacji tych prac posłużono się rysunkiem zaczerpniętym z początkowych i końcowych zajęć. W wyborze tekstu literackiego w grupach kontrolnych, na podstawie którego powstały prace plastyczne ukazujące środowisko rodzinne dzieci pięcio-sześcioletnich, autorka kierowała się kreowaniem postaci ludzkiej przez dzieci, nieustannie pojawiającej się w tekstach literackich o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, a różnicującej jej przekaz w wyglądzie zewnętrznym prezentowanych postaci. Grupa eksperymentalna w finalnej pracy plastycznej (posttest) również komponowała rysunek

⁴⁸⁰ Tadeusz Pilch, Teresa Bauman: Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, op. cit., s.86.

⁴⁸¹ Mieczysław Łobocki: Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2001, s. 218-219.

⁴⁸² Mieczysław Łobocki: Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, op. cit., s. 215-217.

środowiska rodzinnego ze względu na zbieżność tematyczną tekstu literackiego dotyczącego odmiennego zachowania rodzin pochodzących z różnych krajów świata. Odnosząc się jednak do komponowania wytworów dzieci w grupie eksperymentalnej z pierwszych zajęć lub drugich (pretest), dzieci zobrazowały rodzinę rasy czarnej (zajęcie 1) i dziewczynkę z niepełnosprawnością ruchową (zajęcie 2). Odpowiednie ilustracje zostały wzięte do analizy w zależności od obecności dzieci na pierwszych lub drugich zajęciach jako pretest oraz ilustracje finalne jako posttest.

Ocena specyfikacji prac plastycznych została dokonana poprzez narzędzie analizy ilustracji dziecięcych⁴⁸³. Odpowiednio dopasowane kryteria oceny pozwoliły na usytuowanie punktacji w wyznaczonych poziomach: niskim, średnim i wysokim.

Dzieci pięć-sześćletnie w grupie eksperymentalnej wykonywały ilustracje przy użyciu różnych materiałów plastycznych rysując kredkami ołówkowymi, świecowymi, mazakami, malując farbami, a także wykonały prace plastyczne techniką kolażu, wykorzystując różnorodne materiały plastyczne, które nadały pracy plastycznej atrakcyjny wygląd.

Grupy kontrolne przedstawiły ilustracje w preteście i postteście wykonywanym przy użyciu ołówków, kredek ołówkowych, świecowych oraz mazaków.

W pomiarze początkowym i końcowym dzieci z grupy eksperymentalnej kompatybilnie z grupami kontrolnymi również używały prostych narzędzi pisarskich: ołówków, kredek ołówkowych, świecowych oraz mazaków.

Równie cennym doświadczeniem było zastosowanie techniki ankiety, która ze względu na wiek badanej grupy dzieci została przeprowadzona w formie ustnej. Ankieta stanowi szczególny przypadek wywiadu i polega na gromadzeniu danych na podstawie wypełnienia specjalnie przygotowanego kwestionariusza przez osobę badaną⁴⁸⁴. W skonstruowanym kwestionariuszu ankiety posłużono się kafeterią zamkniętą oraz otwartą⁴⁸⁵, a także dodano

⁴⁸³ W celu dokonania rzetelnej, kompetentnej i obiektywnej oceny wytworów dzieci pięć-sześćletnich powołano następujących sędziów kompetentnych: doktor Iwonę Tomas (sędzia 1) – pedagoga i eksperta w edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych, doktor Aleksandrę Pyrzyk-Kutę (sędzia 2) – pedagoga i eksperta w zakresie arteterapii, terapii ekspresyjnej i choreoterapii z dziećmi oraz nauczycieli wychowania przedszkolnego – magister Sylwię Wojdył – ocena grupy kontrolnej pierwszej, magister Angelikę Majchrzyk – ocena grupy kontrolnej drugiej oraz Annę Stalmach – ocena grupy eksperymentalnej (sędziowie nr 3).

⁴⁸⁴ Tadeusz Pilch, Teresa Bauman: Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, op. cit., s.96.

⁴⁸⁵ Ibidem, s.97.

ilustracje, które przysłużyły się do atrakcyjnej formy ankiety dla badanej grupy dzieci oraz pozwoliły na zebranie danych interesujących badacza.

Próbując udzielić odpowiedzi na postawione pytania badawcze i zweryfikować hipotezy zastosowano następujące narzędzia pedagogiczne:

- **Kwestionariusz ankiety dla dzieci pięcio-sześcioletnich w przedszkolu** (komponent poznawczy postawy wobec inności)- aneks nr 1
autor: Natalia Jeżewska

Kwestionariusz ankiety miał na celu zdobycie informacji dotyczących preferencji kulturowych dzieci oraz ich wiedzy na temat osób odmiennych kulturowo i osób z niepełnosprawnością, gromadzonych w formie wypowiedzi i wyboru ilustracji. Pytania w ankiecie dotyczące preferencji kulturowych dzieci zostały przeprowadzone we wszystkich grupach badawczych w preteście ze względu na charakter diagnostyczny pytań badawczych, natomiast pytania w ankiecie dotyczące wiedzy na temat inności przeprowadzono w preteście i postteście we wszystkich grupach ze względu na weryfikacyjny charakter pytań badawczych.

Ilustracje przedstawiające dzieci odmienne kulturowo, z niepełnosprawnością lub poza kanonem cielesności posłużyły na drodze wyboru przez dzieci pięcio-sześcioletnie do wyodrębnienia postawy pozytywnej lub negatywnej w komponencie poznawczym. Badane dzieci ze wszystkich grup miały wskazać ilustracje dziecka, z którym chciałyby się pobawić, porozmawiać, usiąść przy stoliku, pojechać na wycieczkę itp. Jeżeli ich wybór nie uwzględniał osób odmiennych kulturowo, z niepełnosprawnością lub poza kanonem cielesności, zadawano pytanie dodatkowe, wówczas dzieci potwierdzały chęć spędzania czasu ze wskazanym dzieckiem (postawa pozytywna) bądź ją odrzucały (postawa negatywna), odpowiednio to argumentując. Autorka kwestionariusza ankiety zadawała pytania dzieciom, a one na nie odpowiadały.

- **Arkusze obserwacji zachowań dzieci pięcio-sześcioletnich** (komponenty emocjonalny i behawioralny postawy wobec inności)- aneks nr 2
autor: Natalia Jeżewska

Prezentowany kwestionariusz pozwolił wyodrębnić postawę wobec inności kulturowej, osób z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności w komponencie emocjonalnym i behawioralnym badanej grupy dzieci. Został on przeprowadzony zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i w dwóch grupach kontrolnych w preteście i postteście. W opisywanym

kwestionariuszu obserwacji zarejestrowano emocje towarzyszące dzieciom i ich zachowania wobec dzieci odmiennych i zróżnicowano je pod względem natężenia ich wystąpienia, tj.: często, rzadko, wcale. Jeżeli wystąpiły pożądane emocje pozytywne i akceptowalne zachowania wobec osób odmiennych, badane dzieci otrzymały punkty dodatnie zgodnie ze strategią: często- 2 punkty, rzadko- 1 punkt i wcale- 0 punktów. Jeżeli natomiast wystąpiły negatywne emocje i odrzucające zachowania, badane dzieci otrzymały punkty ujemne, tzn.: często- (-2 punkty), rzadko (-1 punkt) oraz wcale- 0 punktów. Punkty dodatnie i ujemne po zsumowaniu pozwoliły na określenie postawy wobec inności w komponente emocjonalnym oraz behawioralnym. Zasada punktacji postawy w komponente emocjonalnym przedstawia się następująco:

- 1-5 Postawa pozytywna sporadycznie występująca;
- 6-10 Postawa pozytywna często występująca;
- 0- (-7) Postawa negatywna sporadycznie występująca;
- (-8)- (-14) Postawa negatywna często występująca.

Natomiast zasada przyznawania punktów w celu zdefiniowania postawy w komponente behawioralnym prezentuje się poniżej:

- 0-10 Postawa pozytywna sporadycznie występująca;
- 11-26 Postawa pozytywna często występująca;
- (-1)- (-18) Postawa negatywna sporadycznie występująca;
- (-19)- (-40) Postawa negatywna często występująca.

Kategorie postaw w komponente emocjonalnym i behawioralnym determinowane są natężeniem wystąpienia emocji lub zachowań dzieci pięcio-sześcioletnich. W grupie eksperymentalnej do analizy poddano emocje i zachowania dzieci pięcio-sześcioletnich wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy oraz dziewczynki w okularach. W grupie kontrolnej pierwszej- wobec dziewczynki: otyłej i noszącej okulary. Natomiast w grupie kontrolnej drugiej- wobec rodzeństwa z Ukrainy i dziewczynki- mulatki z Anglii.

- **Arkusze obserwacji dzieci pięcio-sześcioletnich podczas prowadzonych zajęć- aneks nr 3**

autor: Natalia Jeżewska

Drugi kwestionariusz obserwacji był przeznaczony głównie dla grupy eksperymentalnej podczas wdrożenia czynnika eksperymentalnego i pozwolił na zarejestrowanie zachowań ruchowych dzieci podczas scenek teatralnych tworzonych na podstawie interpretacji tekstów literackich. Ponadto ukazał też wypowiedzi dzieci na temat ich wytworów plastycznych, interpretacji prezentowanych scenek dramowych, a także wyciąganie wniosków, co przyczyniło się do odkrywania tekstu literackiego. Posłużył również jako pole do rejestracji zachowań ruchowych i analizy plastycznej badanych dzieci z grup kontrolnych w preteście i postteście.

➤ **Analiza ilustracji dziecięcych-** aneks nr 4

autor: Natalia Jeżewska

Arkusze analizy ilustracji dziecięcych pozwolił sędziom kompetentnym na usytuowanie oglądanych i ocenianych prac plastycznych ze wszystkich grup badawczych na trzech poziomach: niskim, średnim oraz wysokim. Powołani sędziowie kompetentni ocenili prace plastyczne dzieci pięcio-sześcioletnich grupy eksperymentalnej i grup kontrolnych w zakresie następujących kompetencji wizualnych: estetyczności prac plastycznych, odwzorowywania realnie istniejących kształtów, umiejętności komponowania elementów na obrazie, używania barw, mieszania pigmentów na obrazie, umiejętności stosowania środków wyrazu oraz pogląd na ogólny wyraz końcowy wytworu.

➤ **Ocena myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4-6 lat**

autor: Katarzyna Krasoń

Narzędzie służy do oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4 do 6 lat, a jego wymiarem jest matryca, która składa się z trzech głównych części.

- płaszczyzna iluzyjno-interakcyjna

Twórczość ujawnia się w naturalny sposób, czyli podczas aktywności najbliższej rozwojowi dziecka - zabawie. Badacz obserwuje dzieci podczas zabaw dowolnych oraz zespołowych. Analiza dotyczy odpowiedzi na pytania, czy dziecko inicjuje zabawy samorzutne, czy łatwo przychodzi z jednego przedmiotu na inny, czy przejmuje pomysły innych podczas zabawy oraz jaka jest jego specyfika zabawy? W skonstruowanym narzędziu odnośnie podejmowania przez dzieci zabaw samorzutnych i łatwego przechodzenia z jednego przedmiotu na inny przyjęto punktację od 0 do 4, gdzie 0 oznacza, że takie zachowanie nigdy nie wystąpiło, natomiast 4, że to zachowanie występuje bardzo często. Odnośnie przejmowania

pomysłów innych podczas zabawy również wyznaczono punktację od 0 do 4 punktów, ale to 0 oznacza bardzo często, a 4 –nigdy. Z kolei przyglądając się obszarowi zabaw punktacja komplementarnie wyniosła od 0 do 4 punktów, jak w innych obszarach, ale jej opis różni się od pozostałych, tj.: 0- bawi się niechętnie, 1-naśladuje zachowania od innych dzieci, 2-dostrzega rzeczywistość oraz iluzyjność, 3- odrzuca gotowe rozwiązania, 4-fantazjuje, uruchamia wyobraźnię, konstruuje ciekawe zabawy.

- płaszczyzna figuratywno-manipulacyjna

W tej części badania obserwujemy dziecko podczas wykonywania indywidualnych zadań, ukierunkowanych przez nauczyciela. Wyznaczone w macierzy zadania wykorzystywały figury geometryczne. Zadania dotyczyły rozpoznania kompozycji z trójkątów i prostokątów oraz dokonania przekształcenia i nazwania nowej kombinacji, ułożeniu dowolnej kompozycji z figur geometrycznych w możliwie jak największej ilości oraz pokazanie dzieciom 4 szlaczków w ustalonej kolejności, następnie proszono o kontynuację tych działań zgodnie ze schematem. Za każde poprawnie wykonanie zadanie przyznaje się 1 punkt. Takie zadania wymagają płynności, giętkości oraz oryginalności myślenia⁴⁸⁶.

- płaszczyzna narracyjna

W ostatniej płaszczyźnie badacz rejestruje pomysły werbalne, na podstawie wybranych stymulatorów, czyli zabawek. Dziecko ogląda przedmioty, może ich dotknąć, po czym powinno nazwać wszystkie przedmioty (1 punkt). Jeśli dziecko wykaże się logicznym myśleniem, może opowiedzieć sytuację łączącą te przedmioty, wymieniając je kolejno (2 punkty), lub wprowadzić modyfikację (3 punkty). Opracowanie więcej modyfikacji pozwoli uzyskać 4 punkty, natomiast za 5 punktów dziecko wzbogaca swoją narrację o dodatkowe elementy⁴⁸⁷. Opisane wyżej narzędzie zostało przeprowadzone w grupie eksperymentalnej oraz grupach kontrolnych podczas pretestu i posttestu. Dzięki zastosowanemu narzędziu i wyznaczonej punktacji z każdego zadania, uzyskano ocenę myślenia dywergencyjnego dzieci podczas zabaw dowolnych, zajęć graficznych, a także określono specyfikę umiejętności tworzenia narracji opartej na stymulatorach.

➤ **Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka**

autor: Katarzyna Krasoń

⁴⁸⁶ Katarzyna Krasoń: Ocena myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4-6 lat. [W]: Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym: polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania. „Chowanna” 2002, nr 2, s.61-65.

⁴⁸⁷ Ibidem, s.65-67.

Wybrane narzędzie służy do diagnozowania preferencji interpersonalnych oraz poziomu dywergencyjności dziecka. Przede wszystkim narzędzie ma za zadanie poznać dziecko. Narzędzie dzieli się na dwie kategorie: proksemiczną i kinezytyczną. Kategoria proksemiczna pozwala ustalić przestrzeń ćwiczebną w prezentacji ruchowej badanych dzieci. Przestrzeń ćwiczebną zostały skonkretyzowane w 4 sferach: strefa A (zajmują ją jednostki dominujące, które lubią prezentować swój ruch przed innymi, kreatywni, nie potrzebujący kontaktu wzrokowego z innym ćwiczącymi), strefa B (zajmują ją osoby, które nie chcą dominować, ale są pomysłowe i nie mają problemu, jeśli ktoś przejmie ich ruch), strefa D (zajmują ją osoby niepewne, szukające kontaktu z innymi, odtwarzają cudze pomysły), strefa C (najbardziej wysunięta od prowadzącego, zajmują ją osoby niechętnie biorące udział w zajęciach, izolujące się, nie wypowiadają się). W kategorii kinezytycznej wyznaczona jest matryca, a w niej cztery kategorie: ekspansywna, ekspansywna izolująca, wycofująca oraz wycofująca z potrzebą kontaktu. Kategorie: ekspansywna i wycofująca z potrzebą kontaktu świadczą o skłonności interpersonalnej dziecka, natomiast kategorie: ekspansywna izolująca i wycofująca o skłonności intrapersonalnej. W obrębie tych kategorii ustanowiono również wartości dodatnie (dywergencyjna, aktywność, kontaktowość, zawłaszczanie, ekspansja, dominacja) i ujemne (algorytmiczność, bierność, izolacja, statyczność, ograniczony gest, podporządkowanie)⁴⁸⁸. Narzędzie zostało wykorzystane w grupie eksperymentalnej oraz grupach kontrolnych w preteście i postteście. W grupach kontrolnych badane dzieci przedstawiały scenki dramatyczne na podstawie tekstu literackiego o tematyce międzykulturowej jednakowe dla obydwu pomiarów. W grupie eksperymentalnej natomiast wzięto pod uwagę początkowe i końcowe zajęcia wykorzystujące teksty literackie o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej przełożone na działalność teatralną.

W kolejnym rozdziale przedstawię wyniki badań własnych oparte na działaniu metody przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego, przełożeniu jego treści na język teatru i plastyki, w celu zmiany postaw wobec Inności, ukształtowania myślenia dywergencyjnego dzieci oraz rozwinięcia ich kompetencji teatralnych i manualnych.

⁴⁸⁸ Katarzyna Krasoń: Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka. [W]: Dziecięcy teatr ruchu. Kinestetyczna strategia poznania („Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka” – ujęcie sygnałne). „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3, s.137-144.

ROZDZIAŁ 5

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA I INKLUZYJNA OPARTA NA PRZEKŁADZIE INTERSEMIOTYCZNYM REALIZOWANA TEATRALNIE I PLASTYCZNIE - W ŚWIECIE BADAŃ WŁASNYCH

Analiza przeprowadzonych przez autorkę badań empirycznych będzie skupiała się przede wszystkim na prezentacji wyników, które stanowią odpowiedzi na postawione w części metodologicznej pytania badawcze. W pierwszej części zostaną opisane zajęcia, które zostały zrealizowane w ramach eksperymentu pedagogicznego i wdrożone jako czynnik modyfikujący działanie edukacyjne. Następnie przedstawione zostaną wyniki badań dotyczących preferencji kulturowych dzieci, po nich dokonana zostanie analiza wyników zmian postaw pięcioletnich i sześciolatek wobec odmienności kulturowej, a także wobec osób z niepełnosprawnościami oraz poza kanonem cielesności. Prezentacja wyników podjęta została w komponencie poznawczym oraz behawioralnym i emocjonalnym w ujęciu indywidualnym dla każdej z grup badawczych, w zależności od występowania w nich odmienności w prezentowanej grupie badawczej.

Odrębne dociekanie eksperymentalne skoncentrowano wokół oceny myślenia dywergencyjnego, prezentacji ruchowej i zajmowanej przestrzeni ćwiczebnej przez dzieci podczas odgrywania scenek dramatycznych. Deskrypcji poddano wytwory artystyczne (plastyczne) powstałe na podstawie tekstów literackich o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej.

5.1 Etapy badań

Realizowany eksperyment pedagogiczny przebiegał wieloetapowo i wykorzystywał wiele technik badawczych, które prezentowano w rozdziale metodologicznym, a etapy jego realizacji przedstawiono przy pomocy schematu nr 4.

Schemat 4. Etapy badań realizowanego eksperymentu pedagogicznego



źródło: opracowanie własne.

Pierwszy etap zapoczątkowała zgoda dyrektora Przedszkola Miejskiego nr 36 w Bytomiu na przeprowadzenie badań, a dalej zebranie zgód rodziców dotyczących możliwości uczestniczenia w nich dzieci.

Drugi etap badań to realizacja pierwszego pomiaru, czyli przeprowadzenie ankiety we wszystkich grupach badawczych w celu zbadania preferencji kulturowych dzieci oraz ustalenia postaw pozytywnych lub negatywnych wobec odmienności kulturowych, osób

z niepełnosprawnością oraz osób poza kanonem cielesności w formie dokonywania wyborów z zakresu zaprezentowanych ilustracji. Preferencje kulturowe były badane jednokrotnie, ze względu na diagnostyczny charakter pytań badawczych, na które ankieta sondażowa miała przynieść odpowiedź. Pierwszy pomiar (pretest) obejmował obserwację postaw w komponencie emocjonalnym i behawioralnym wobec odmienności przez dzieci w grupach: eksperymentalnej i dwóch kontrolnych. Obserwacje w ramach pomiaru pierwszego przeprowadzono we wrześniu i październiku 2020 roku. Zbadano również poziom myślenia dywergencyjnego dzieci, a w grupach kontrolnych zaobserwowano jeszcze pole przestrzeni ćwiczebnej zajmowane podczas odgrywanej scenki dramowej wraz ze specyfiką zachowań ruchowych uczestników, a także pozyskano ich wytwory plastyczne do analizy, przy czym zarówno w zadaniu dramowym (ruch), jak i plastycznym inspirację stanowił tekst literacki o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej.

W etapie trzecim wdrożono czynnik w grupie eksperymentalnej, czyli realizację dziesięciu intersemiotycznych zajęć teatralnych i dziesięciu plastycznych, w których także podstawą przekładu pozawerbalnego były teksty literackie o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej. W zakresie wypowiedzi ruchowej i plastycznej analizie poddano pierwszą i ostatnią ilustrację /wytwór kinestetyczny, co odpowiadało pomiarowi w preteście i postteście eksperymentu.

Etap czwarty polegał na realizacji pomiaru drugiego, analogicznie zbierającego dane jak w preteście, a obserwacja odbyła się w maju i czerwcu 2021 roku.

W etapie piątym sędziowie kompetentni ocenili prace plastyczne (aby nadać werdyktom bardziej obiektywny wymiar) z pretestu i posttestu, przy pomocy narzędzia do analizy oceny wytworów plastycznych, by określić zmianę spowodowaną wdrożeniem czynnika eksperymentalnego.

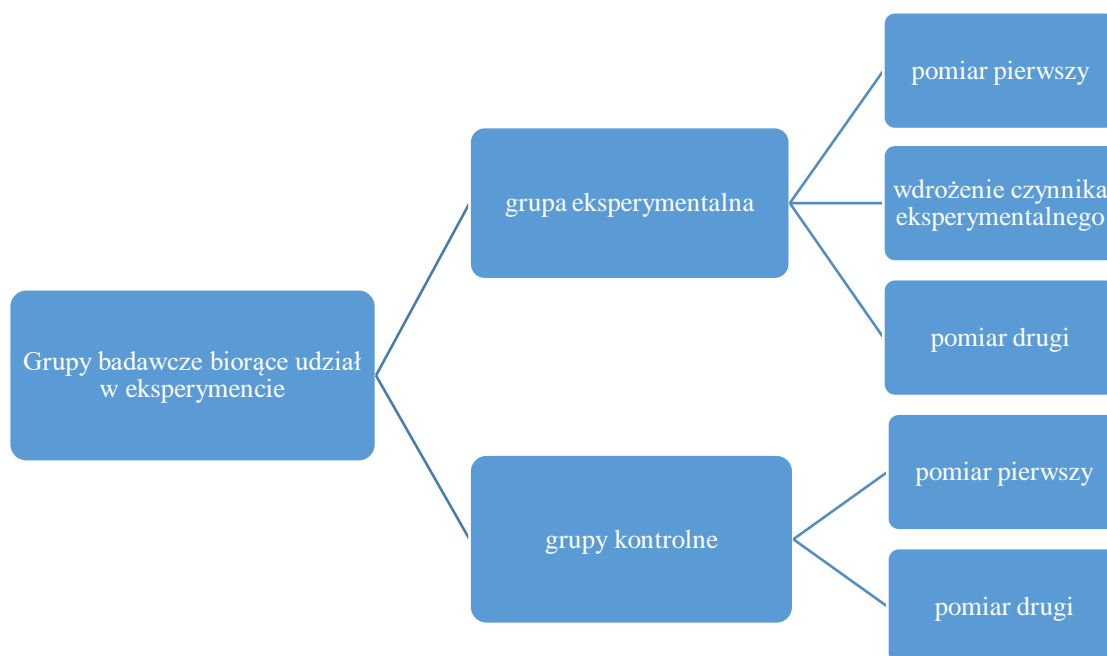
Finalizacja działań (etap szósty) została poświęcona dokonaniu analizy zebranych w ujęciu ikonicznym danych (w tabelach i wykresach), następnie ich analizy statystycznej zwieńczonej interpretacją wyników i weryfikacją założonych wcześniej hipotez.

5.2 Osoby badane- deskrypcja grupy eksperymentalnej i dwóch kontrolnych

Badaniem eksperymentalnym objęto dzieci pięcio-sześcioletnie uczęszczające do Przedszkola Miejskiego nr 36 w Bytomiu. Próbkę eksperymentalną stanowiła grupa dzieci, która - wedle nomenklatury placówki nazwana została „Misie” (22 dzieci), grupę kontrolną pierwszą, tworzyli wychowankowie określani jako „Żabki” (22 dzieci) oraz grupę kontrolną drugą - „Biedronki” (22 dzieci). W dalszej części pracy używana będzie następująca kwalifikacja onomastyczna- grupa eksperymentalna (GE), oraz kontrolne (K1) oraz (K2).

Eksperyment został przeprowadzony w technice grup równoległych, a jego strukturę przedstawia schemat nr 5.

Schemat 5. Ujęcie struktury eksperymentu, prezentujące grupy badawcze za pomocą schematu



źródło: opracowanie własne.

Grupa eksperymentalna, w której wdrożono czynnik eksperymentalny prowadzona była przez autorkę niniejszej dysertacji doktorskiej. Czynnik eksperymentalny był realizowany w postaci warsztatów prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego tekstów literackich o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, przekodowanych na język teatru i sztuki, w postaci scenek dramowych (pantomimy, wejścia w rolę) i wytworów plastycznych (rysowanie kredkami, malowanie farbami, kolaż).

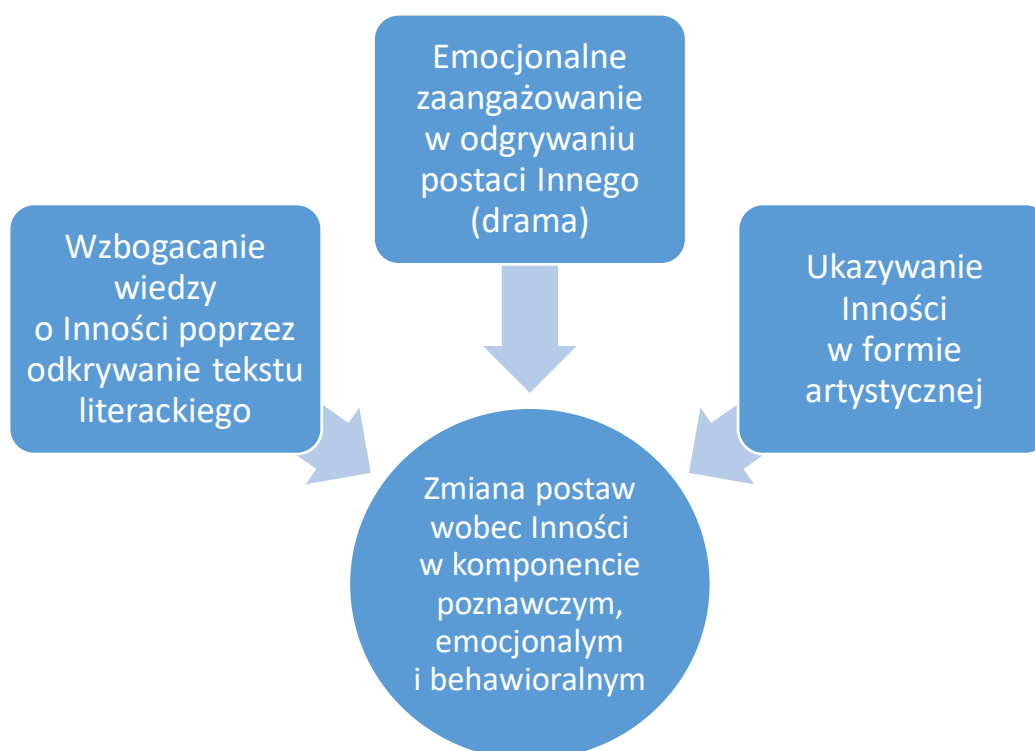
Dobór dzieci do grupy eksperymentalnej i grup kontrolnych był celowy, były one do siebie podobne pod względem liczebności uczestników oraz wieku.

W kolejnym podrozdziale zostanie przedstawiony dokładny opis warsztatów prowadzonych w grupie eksperymentalnej stanowiących wdrożenie czynnika eksperymentalnego.

5.3 Oddziaływanie tekstem literackim w strategii intersemiotycznej- charakterystyka czynnika eksperymentalnego

Czynnik eksperymentalny, czyli warsztaty teatralne i plastyczne realizowane na podstawie tekstu literackiego w grupie eksperymentalnej, były świadomie wprowadzone do zastanego procesu edukacyjnego, co pozwoliło na obserwację zachowań dzieci i zmian dokonujących się pod ich wpływem. Poniższy schemat nr 6 pokazuje, że zmiana postaw wobec Inności może być uwarunkowana różnymi czynnikami. Zamieściłam go w tym miejscu jako zamysł do działalności eksploracyjno-weryfikacyjnej.

Schemat 6. Mechanizmy zmiany postaw wobec Innego



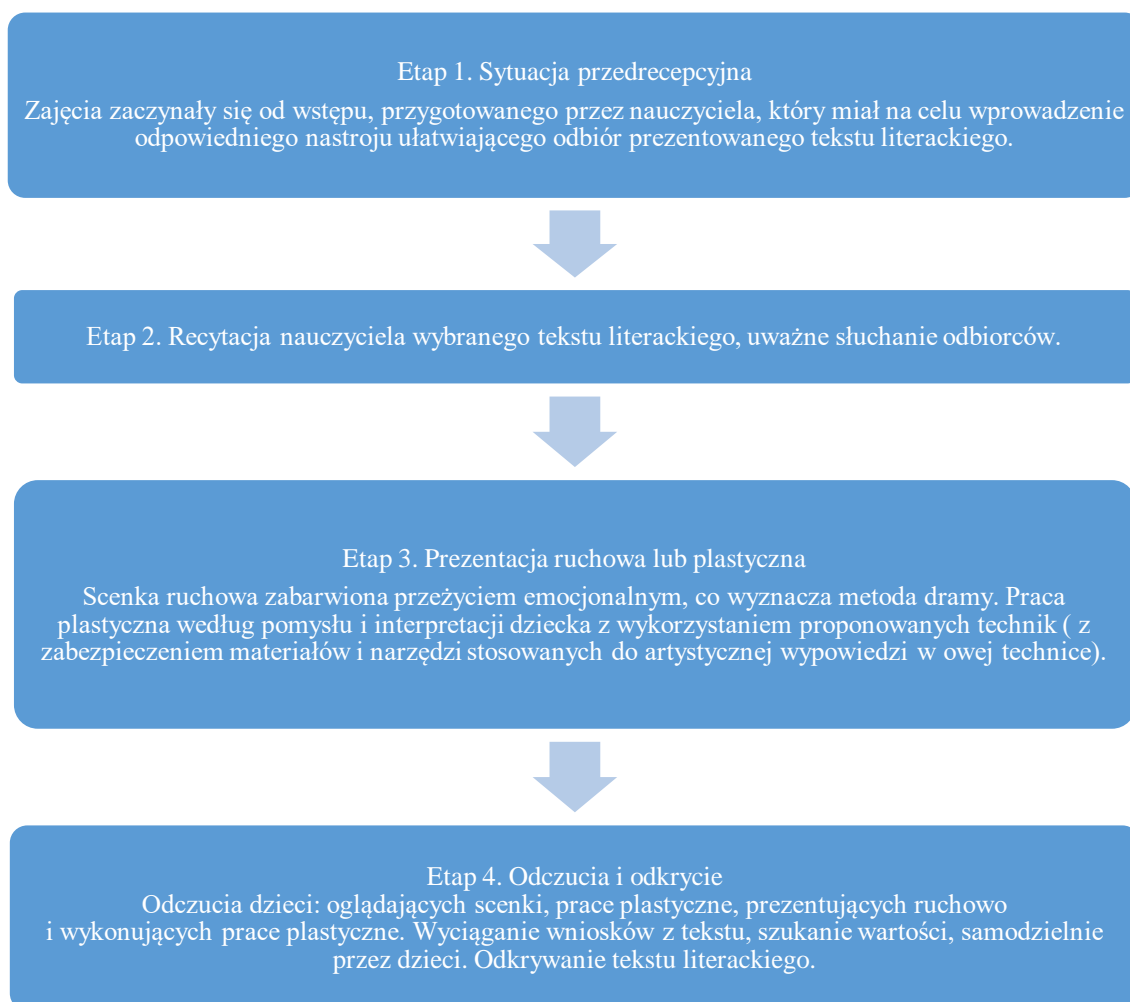
źródło: opracowanie własne.

Zajęcia eksperymentalne opierały się na wykorzystaniu metody przekładu intersemiotycznego, czyli przekodowaniu znaku werbalnego (tekstu literackiego) na inny znak,

tj. teatralny i plastyczny. Metoda teatralna wykorzystana na zajęciach to drama. Wśród technik teatralnych, zastosowano wejście w rolę i pantomimę. Zastosowane zaś techniki plastyczne to: rysowanie kredkami ołówkowymi, świecowymi, mazakami, malowanie farbami plakatowymi, technika kolażu.

Przeprowadzono łącznie dziewiętnaście zajęć, w tym dziewięć z wykorzystaniem technik teatralnych i dziewięć z wykorzystaniem technik plastycznych oraz jedno łączące działanie teatralne i plastyczne. Każde zajęcie w formie warsztatu⁴⁸⁹ trwało około 40, maksymalnie do 45 minut. Były one prowadzone według schematu postępowania, który wyznacza metoda przekładu intersemiotycznego. Etapy realizacji zajęć przedstawia poniższy schemat nr 7.

Schemat 7. Etapy realizacji zajęć warsztatowych w grupie eksperymentalnej metodą przekładu intersemiotycznego



źródło: opracowanie własne.

⁴⁸⁹ Będę w opisie używała zamiennie sformułowań warsztat, spotkanie i zajęcia, dla oznaczenia podobnych w swojej istocie form aktywności uczestników.

Sytuacja przedreceptyjna miała przede wszystkim wprowadzić odpowiedni nastrój indukujący pole emocjonalne i znaczeniowe do tekstu literackiego. Dzieci zawsze chętnie słuchały tekstów literackich, a prezentacja ruchowa lub plastyczna spotkała się z dużą ich aprobatą. Za każdym razem wychowankowie pytali, kiedy będą zajęcia „ze scenką”, albo, kiedy wykonają prace plastyczne. Podczas prezentacji ruchowej uczestnicy starali się wczuwać w rolę, co będzie widoczne w szczegółowym opisie zajęć. Pewność siebie i samodzielność pięcio-sześcioletków w prezentacji ruchowej została uzyskana u niektórych z nich dopiero w końcowym etapie, kiedy nabrali więcej doświadczenia i zaufania względem prowadzącego i pozostałych uczestników warsztatu.

Ostatni etap stanowiły wypowiedzi ujawniające emocje i skojarzenia ukazane w działaniu intersemiotycznym. Niektóre dzieci miały trudności na początku z odnalezieniem sensu tekstu literackiego, ale - pod wpływem zastosowanej metody – powoli dokonywała się zmiana. Większość odbiorców potrafiła wypowiadać się pełnymi zdaniami, wyciągała trafne wnioski, a także interpretowała prezentacje ruchowe i wytwory plastyczne swoje oraz innych.

Przedszkolaki bardzo chętnie uczestniczyły w zajęciach, a tematyka osób odmiennych kulturowo, z niepełnosprawnościami i poza kanonem cielesności była dla nich nowa, interesująca, a nawet ekscytująca. Poniżej zostaną przedstawione zajęcia w układzie chronologicznym, realizowane w grupie eksperymentalnej.

1 Spotkanie: Odmienność kulturowa, rasa czarna, 22 uczestników (zajęcia teatralne i plastyczne)

Wprowadzenie

Zajęcie rozpoczęto od zapoznania dzieci z różnymi rodzajami ras ludzkich: czarną, białą i żółtą. Przedszkolaki wykazywały duże zainteresowanie ilustracjami pokazywanymi przez prowadzącą. Nauczycielka wspomniała także, że ludzie różnią się między sobą, np. w różnych krajach mówi się w innym języku, po angielsku, niemiecku itp. Wychowankowie zauważyły, że pomiędzy nimi też występują różnice, wymienili różnice w kolorze oczu, włosów, wzrostu, ubieraniu się. Kolejnym punktem wprowadzenia do warsztatu było wymyślenie afrykańskiego imienia. Prowadząca powiedziała dzieciom kilka słów na temat kontynentu- Afryki, wskazała go na globusie i poinformowała, że spotkamy się tam z rasą czarną. Pierwszy przykład imienia podała nauczycielka, a następnie imiona wymyślały dzieci. Przykładowe afrykańskie imiona, wymyślone przez pięcio-sześcioletków to: Kari, Księżniczka, Anna, Luiza, Śnieżynka, Loluś, Nela, Yoda, Nazar, Harry. Dzieci często reagowały śmiechem na wymyślone imiona, szczególnie na imię Loluś, czy Księżniczka. Ruchy, które pokazywały to przede wszystkim: klaskanie, nurkowanie, podnoszenie rąk do góry, przysiady, tupanie, machanie i uśmiechanie się. Alan, Filip i Kuba mieli trudność z wymyśleniem imienia, więc prowadząca zaproponowała powiedzenie swojego i wykonanie do niego dowolnego ruchu.

Sytuacja przedreceptyjna

Prowadząca włączyła dzieciom nagranie utworu „Jambo Afryka. Bębny dla dzieci.”, a ich zadaniem było zatańczyć, pokazać swój własny ruch do słuchanej muzyki. Z opracowaniem własnego ruchu mieli trudności: Alan, Filip, Grzegorz, Hania, Julka S. Zdecydowanie przechwytywały pomysły innych tańczących dzieci. Dzieci, które generowały samodzielnie zachowanie ruchowe, prezentowały: granie na bębnach, klaskanie, unoszenie wysoko nóg, lot samolotem, pokazywanie trąby słonia, piruety, taniec na palcach, co miało wymiar naśladowania znanych schematów związanych z charakterem materiału muzycznego. Niektórzy uczestnicy też śmiali się i biegali, co nie miało związku z zadaną aktywnością. Widoczne było, że przedszkole nie stwarzało im wcześniej szansy na nieskrępowaną aktywność ruchową do muzyki, dokonywaną wedle własnego pomysłu.

Sluchanie tekstu literackiego „Wyobraźnia”, „Świat” I. Szafrąskiej-Nowakowej „Dociekanki Małej Janki”

Dzieci uważnie słuchały utworu literackiego, który prowadząca czytała fragmentami. Informuje także dzieci, że będą pokazywały swoje wyobrażenia, pomysły związane z opowiadaniem i będą wcielały się w role, występujących w opowiadaniu - bohaterów. Wychowankowie mieli chwilę czasu na przygotowanie, podzielenie się rolami.

Prezentacja ruchowa fragmentów opowiadania- wejście w rolę

Fragment 1:

Fragment opowiada o lalce Janki- Kiriku i zachowaniu dwóch panów, wyśmiewających czarnoskórego chłopca i jego mamę na placu zabaw.

Dzieci prezentujące fragment to Amelka, Emilka, Alan, Julka S., Kuba i Leon. Amelka i Emilka wcieliły się w rolę Janki i jej lalki Kiriku. Kuba i Leon w roli panów, wyśmiewających mamie i chłopca, a w tych rolach Julka S. i Alan. Przedszkolaki podzieliły się rolami, które wyznaczyły Amelka z Emilką. Amelka rozpoczyna scenę od położenia się na podłodze, udaje, że śpi. Emilka jako lalka Kiriku- Janki, położyła się obok niej. W tym czasie Leon biega, śmieje się. Alan i Kuba stoją obok, Alan podpira rękami- twarz, jest wyraźnie zawstydzony, nie wie co, ma robić. Kuba rozgląda się wokół i również nie potrafi odnaleźć się w sytuacji. Julka S. stoi z boku. Amelka jako Janka budzi się, następnie tuli swoją lalkę- Kiriku. Obie oglądają swoje uzębienie, śmieją się przy tym, na co reaguje cała grupa. Prowadząca ucisza grupę, aby scenka mogła być kontynuowana. Emilka mówi do Amelki: „*Hej, powiem Ci o ..?*”- spogląda na prowadzącą, jakby szukała pomocy. Podpowiadam- Bobie i jego mamie. Kontynuuję: „*On jest piękny taki, ma buzię brązową, a źli panowie krzyczą, on nie może się bawić w piaskownicy i uciekają z mamą*”. W tym czasie pozostali wychowankowie dalej stoją, mają trudność z wejściem w rolę. Amelka krzyczy: *macie pokazywać!* co doprowadza Julkę S. do płaczu. Uspokajam Julkę, a Amelce tłumaczę, że nie może tak się odnosić do kolegów/koleżanek. Pomagam dzieciom, podpowiadam, że Julka S. z Alanem mogą usiąść i bawić się w piaskownicy. Natomiast Kuba i Leon w roli panów, powinni pokazywać wyśmiewanie, krzyk itp. Leon i Kuba stoją koło siebie, podnoszą ręce i wskazują na mamę i chłopca. Julka S. i Alan siedzą w piaskownicy, mają opuszczone głowy w dół. Scenkę kończy smutek Amelki i Emilki, które przytulają się, a Amelka mówi: „*Niefajnie, to są źli panowie, biedny chłopiec i mama*”.

Fragment 2:

Fragment opowiadania przedstawia dzieci w piaskownicy. Bawi się tutaj też, czarnoskóry chłopiec Bob, którego pilnuje mama. W pewnym momencie zjawiają się panowie rasy białej, którzy ich wyśmiewają i wyzywają. Przestraszeni Bob i jego mama opuszczają plac zabaw ze smutkiem.

Dzieci prezentujące fragment: Igor, Marcel K., Liliana L., Mikołaj, Zosia, Hania. Igor i Marcel wcielili się w rolę panów wyśmiewających chłopca i jego mamę. Liliana L. w mamę chłopca, a Mikołaj to Bob. Zosia i Hania wcieliły się w dzieci, który były w piaskownicy. Zosia i Hania usiadły koło siebie i pokazywały zabawy w piasku, przesypywanie, grabienie, wsypywanie piasku do wiaderka. Hania przechwytywała ruch Zosi, sama była trochę zawstydzona, patrzyła cały czas na Zosię i powtarzała za nią wymyślone ruchy. Zosia co jakiś czas mówiła: „Hurra, super zabawa, ale fajnie”. Hania nieśmiało powtarzała razem z nią. Zosia wykazała się tutaj dużą empatią, obejmowała Hanię, jakby wyczuła, że Hania się wstydzi. Liliana L. i Mikołaj siedzieli obok Zosi i Hani, Mikołaj jako Bob, bawił się na niby, a Liliana L. jako mama siedziała obok niego, obejmowała go, uśmiechała się do niego, a chłopiec do niej. Po krótkiej chwili Marcel K. i Igor, którzy chodzili po sali, wykonując różne ruchy, podszli bliżej do wychowanków i zaczęli skakać, przedrzeźniać ich, wskazywać palcem i mówić: „Nie jesteście tu mile widziani”, „Idźcie sobie”, „Wyglądacie jak banany”. Igor z Marcelem w roli panów idealnie wcielili się w role, ukazując jednocześnie złość i agresję na twarzy. Marcel z wypowiedaniem się podązał w dużej mierze za Igorem, zaś ruch obydwójce wymyślali swój. Mikołaj i Liliana posmutnieli, zakrywali twarz rękoma, mama czule obejmowała syna. Zosia posmutniała, a Hania naśladowała jej zachowanie.

Fragment 3:

Fragment prezentuje przedstawienie cyrkowe, w których występuję tancerka, koń, postać na szczudłach. Jest to wyobrażenie Janki, o którym opowiada lalka- Kiriku.

Przedszkolaki wcielające się w rolę: Filip, Grzegorz, Marcel D. (jako cyrkowcy), Kasia (Janka), Julka Z. (koń), Michasia (lalka Kiriku), Wiktoria (Tania), Jasiu (Pierrot), Filip (klaun Wojtek). Rolę podzieliły Kasia i Michasia. Grzegorz i Marcel D. stoją z boku. Kasia (Janka) przytula lalkę Kiruku- Michasię. Michasia mówi: „Pobawimy się w przedstawienie?”. Kasia: „Tak!”. Filip podchodzi bliżej i mówi: „Jestem klaunem. Co mam pokazać? Bo ja nie wiem” i wzrusza ramionami. Podpowiadam: zastanów się co robią klauni, jak się zachowują, co mogą

pokazać, próbuje razem z Filipem. Podskakujemy, śmiejemy się. Filip trochę się ożywił i zaczął udawać, że żongluje piłeczkami i zdecydowanie naśladuje ruch nauczyciela. Następnie weszła Wiktoria i zaczęła tańczyć jako Tania, dała Jance i lalce- bransoletkę (na niby). A dalej Julka Z. w pozycji na czworaka udawała, że jest koniem, wydając dźwięki (iha-ha-ha oraz kłaskanie). Na końcu dołączył do nich Jasiu (jako Pierrot), który nieśmiało chodził przy tańczącej Wiktorii, żeglującego Filipa i chodzącej na czworaka jako koń- Julki. Marcel D. jako cyrkowiec biega, śmieje się, macha rękami. W trakcie scenki proponuje Grzegorzowi, żeby dołączył do grupy. Chłopiec nieśmiało spaceruje wokół innych dzieci, przechwytuje ruch Marcela i Filipa. Janka i Kiriku podczas przedstawienia cieszą się, klaszczą. Na końcu Kasia i Michasia zasypiają.

Fragment 4:

Ostatni fragment dotyczy rozmowy mamy z Janką na temat zachowania złych panów, małego Boba i jego mamy.

W rolę mamy wcieliła się Zuzia, a w rolę Janki- Liliana P. Liliana siedzi w piaskownicy i udaje, że szuka Boba i jego mamy. Po chwili wstaje, siada obok Zuzi i mówi: „*Mamo, nie ma Boba, nie bawi się w piaskownicy. Dlaczego?*” Zuzia: „*Kochanie, źli panowie byli tam no w piaskownicy i oni sobie poszli. Oni się źle zachowują. Bob i mama poszli do domu. Oni chyba nie wiedzą, bo Bob i jego mama są fajni, to niedobre zachowanie*”. Zuzia wcielająca się w rolę mamy, mówiła to z dużym zaangażowaniem, smutkiem, jakby opiekowała się Lilianą (Janką) i chciała jej to jakoś wytłumaczyć. Liliana zaś z przejęciem szukała Boba i kiwała głową, jakby chciała to zrozumieć.

Prace plastyczne

Wychowankie używali kredek ołówkowych. Dzieci rysując interpretacje tekstu literackiego, w głównej mierze przedstawiły małego Boba i jego mamę na placu zabaw, siedzących i bawiących się w piaskownicy. Przykładowe prace plastyczne przedstawiają rysunki 1,2 i 3.

Praca plastyczna 1. Bob, mama i źli panowie- Igor, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 2. Bob i mama- Michasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 3. Mama i Bob- Liliana P., 6 lat



źródło: badania własne.

Igor przedstawił mamę i Boba na placu zabaw, uśmiechniętych, ponieważ bawili się wesoło, zanim pojawili się panowie, którzy przedstawieni przez chłopca mają agresję wypisaną na twarzach i wyraźnie zaciśnięte z nienawiści zęby. Michasia przedstawiła jedynie mamę i chłopca bawiących się na placu zabaw. Obrazek Liliany P. natomiast ukazuje szczęśliwą

mamę i chłopca, a dziewczynka swój obrazek opisuje jako szczęśliwą rodzinę z kwiatami, bawiącą się na placu zabaw, a źli panowanie ich nie zaczepiają.

Zaprezentowane przez wychowanków prace plastyczne, pokazują odmienny sposób przedstawienia przez nich treści tekstu literackiego. Igor i Michalina skupili się na oddaniu emocji bohaterów (agresywni panowie, smutna mama i syn, a u dziewczynki- osamotnienie na placu zabaw), a Liliana na tym, że bohaterowi powinny być szczęśliwi. Pokazuje to, że pięcio-sześcioletki pozytywnie odbierają odmiennosc przedstawioną w tekście literackim, generują własne pomysły, a także starają się odzwierciedlić wygląd postaci według własnego wyobrażenia.

Wypowiedzi dzieci:

Wychowankowie wypowiadając się na temat improwizowanych scenek dramatycznych, głównie mówili, że źli panowanie nie powinni się tak zachować względem mamy i małego Boba, że jest im- „*ich szkoda, nie zrobili nikomu nic złego i nie zasługują na takie traktowanie*”. Dzieci wcielające się w rolę mamy i Boba, mówili, że „*źle się czuli, będąc wyśmiewani*”. Pięcio-sześcioletkowie odgrywający rolę złych panów, mówili, „*że też czuli się źle w tych rolach, kiedy musieli śmiać się z nich, bo to było dla nich przykre*”. Przykładowe wypowiedzi:

- „*Nie można tak źle się zachowywać*”. (Igor, 5 lat)
- „*Nie wolno krzywdzić innych*”. (Emilka, 5 lat)
- „*Trzeba być dobrym dla innych ludzi*”. (Kasia, 5lat)
- „*Ktoś będzie się śmiał z ciebie, to też ci będzie smutno*”. (Mikołaj, 5lat)

Podsumowaniem spotkania było dodatkowe, krótkie tłumaczenie nauczyciela na temat różnorodności ludzkiej, gdyż dzieci uprzednio odkryły tekst literacki, wiedziały co jest w nim istotne, oraz wykonanie wachlarza- jako symbolu, że każdy z nas inny. Cele warsztatu zostały zrealizowane, każde dziecko wcielało się w rolę i wykonało pracę plastyczną do tekstu literackiego w miarę swoich możliwości. Wychowankowie zrozumieli przesłanie tekstu, wypowiedzi niektórych dzieci były refleksyjne. Dokładany opis w scenariuszu nr 1 (aneks).

2 spotkanie: Niepełnosprawność ruchowa, 18 uczestników (zajęcia plastyczne)

Wprowadzenie

Prowadząca podpisała każdą kartkę imieniem dziecka. Zadaniem dzieci było narysowanie elementów twarzy danego dziecka i jego cech osobowości. Wychowankowie w trakcie dopytywali, o które dziecko chodzi, jeśli nie umiały przeczytać imienia. Każdy miał narysować tylko jeden element. Przedszkolaki rysowały w pierwszym etapie kółko- jako głowę, później dorysowywały oczy, nos, buzie, włosy. Niektóre dzieci dorysowały serduszko, słoneczko, wesołą buzię z boku kartki, kokardkę we włosach, samochód. Wychowankowie tłumaczyli serduszko, kokardkę, słoneczko, wesołą buzię jako wyraz tego, że kogoś bardzo lubią. Samochód głównie rysowali chłopcy jako wyraz tego, że lubią się bawić samochodami z tym kolegą. Wszystkie dzieci bardzo się cieszyły ze swojego portretu i oceniły, że było to miłe.

Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci w rytm tamburyna biegały lub maszerowały. W przerwie muzyki przedszkolaki miały pokazać czynność wykonywaną w przedszkolu. Pokazywały bawienie się klockami, spożywanie posiłków, mycie rąk, bawienie się lalkami, rysowanie itp. Niektóre pięcioletnie dzieci przechwytywały ruch innych dzieci lub prowadzącej.

Słuchanie tekstu literackiego „Akceptacja” I. Szafrąskiej-Nowakowej „Dociekanki małej Janki”.

Tekst opowiada o dzieciach, które uczęszczają do przedszkola i są w jednej grupie wiekowej. Wśród nich jest Masza, która ma problemy z serduszkami i szybko się męczy. Jej ruchy są mało skoordynowane, jest okrągłutka i nosi okulary. Pewnego dnia Michał rzucił Frankowi piłkę, a Janka wytrąciła ją z ręki i poturlała się pod nóżki Maszy. Wtedy Franek nakrzyczał na nią i kazał podać piłkę. Masza nie potrafiła tego zrobić i się popłakała. Franek przeprosił Maszkę po interwencji wychowawczynie, po czym podarował jej mały przeźroczysty breloczek. Chłopiec zawstydzził się i zaprzyjaźnił z koleżanką.

Interpretacja plastyczna

Przedszkolaki używały kredek ołówkowych i pasteli. Dzieci rysując, przedstawiały głównie Maszę, Franka i sytuację, w której ona płacze, a Franek daje jej breloczek. Niektóre

z nich przedstawiały zagubioną Maszę, kiedy nie potrafiła podać piłki i zdenerwowanego tą sytuacją Franka. Kilka prac plastycznych dzieci przedstawiono na poniższych rysunkach nr 4,5,6,7,8,9,10 i 11.

Praca plastyczna 4. Masza i Franek- Michasia 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 5. Masza i Franek- Kasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 6. Masza i Franek- Zosia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 7. Masza i Franek- Amelka, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 8. Masza i Franek- Liliana P., 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 9. Masza i Franek- Jasiu, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 10. Masza i Franek-Julka S., 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 11. Masza i Franek- Liliana L., 6 lat



źródło: badania własne.

Michasia przedstawiła płaczącą Maszkę i zakłopotanego Franka, dającego jej breloczek. Podobną sytuację przedstawiła Kasia: płaczącą Maszkę, ale uśmiechniętego Franka. Dalej Zosia przedstawiła Maszkę i Franka- smutnych. Amelka narysowała całą salę przedszkolną wraz z uśmiechniętą Maszką i smutnym Frankiem. Lilianka oprócz szczęśliwej już Maszy i Franka, który daje jej breloczek, namalowała też uśmiechniętą Jankę i wychowawczynię. Jasiu przedstawił podobnie jak Lilianka, ale jednak trochę zakłopotanego Franka. Dorysował także w tle piłkę, która gdzieś się poturlała i stała się przedmiotem kłótni, a także serduszko, które oznaczało, że Maszka i Franek się pogodzili. Julka S. i Liliana L. przedstawiły inaczej tekst, narysowały scenę, kiedy Franek kopie piłkę, a Maszka (smutna) nie potrafi jej podać. Wszystkie dzieci narysowały Maszkę w okularach. Wychowankowie w swoich interpretacjach rysowali różne sytuacje z tekstu, a postacie w nich zawarte ukazują przeżywane emocje.

Wypowiedzi dzieci

Dzieci wypowiadając się na temat tekstu literackiego, potrafiły ocenić, czego uczy ich analizowany tekst literacki. Poniżej przykładowe wypowiedzi:

- „Trzeba wszystkich lubić, Franek zrobił źle, ale się poprawił”. (Liliana P., 6 lat)
- „Maszka jest super dziewczynką”. (Kasia, 5 lat)
- „Maszka jest fajna, Franek dał jej breloczek z autkiem, to było miłe”. (Julia Z., 5 lat)
- „Nie można być dla kogoś złym, bo on jest inny, wolniej się rusza. Maszka jest miła dla dzieci”. (Emilka, 5 lat)
- „Każdy jest fajny, nie można się zachować jak Franek”. (Michasia, 5 lat)

Pod koniec warsztatu prowadząca zaproponowała wychowankom, by każdy powiedział osobie obok, coś miłego. Dzieci głównie mówiły: „Lubię Cię”, „Lubię się z Tobą bawić”, „Jesteś fajny/fajna”, „Ładną masz sukienkę/bluzkę” itp. Cele spotkania zostały zrealizowane, każdy uczestnik narysował pracę plastyczną. Dzieci starały się być aktywne podczas zajęć, tematyka ich interesowała i chętnie brały udział w ćwiczeniach. Na pracach plastycznych zostały przedstawione różne sytuacje, a nie jak w przypadku pierwszego tekstu- tylko sytuacja na placu zabaw. Wypowiedzi przedszkolaków rozbudowały się i ponownie były refleksyjne. Dzieci empatycznie wypowiadały się na temat odmienności, zaczęły się z nią oswajać i przeżywać tekst literacki. Szczegóły w scenariuszu nr 2 (aneks).

3 Spotkanie: Niepełnosprawność ruchowa (dziewczynka bez rąk), 20 uczestników (zajęcia plastyczne)

Wprowadzenie

Prowadząca proponuje przedszkolakom, dokończenie zdania- Najbardziej lubię... Wychowankowie mieli wymienić swoje hobby. Dzieci odpowiadały, że lubią rysować, jeździć na nartach, na hulajnodze, na łyżwach, śpiewać, tańczyć, budować z klocków. Następnie chętni uczestnicy zajęć mogli zaprezentować swoją umiejętność, zgłosiła się Kasia i zaśpiewała piosenkę „Pieski małe dwa”, Igor powiedział wiersz J. Brzechwy- Żuk, Zosia pochwaliła się, że chodzi na balet i pokazała kilka wyuczonych ruchów, a Amelka pokazała, że potrafi zrobić szpagat. Kolejno dzieci próbowały podnieść przedmiot bez używania rąk. Wymyśliły, że spróbują podnieść nogą lub chwycić zębami. Pięcio-sześciolatki, które przystąpiły do tego zadania- śmiały się. Niektóre dzieci w ogóle nie chciały spróbować.

Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci miały wymyślić swój ruch, a pozostałe osoby miały go powtórzyć. Niektóre z nich nie wiedziały co pokazać, więc prowadząca dawała im trochę czasu lub pomagała, podpowiadała, co można pokazać. Wychowankowie najczęściej pokazywali różne ćwiczenia gimnastyczne.

Śluchanie tekstu literackiego „Talent” I. Szafrąskiej-Nowakowej

Tekst opowiada o dziewczynce, która nie ma rąk, ale ma wiele różnych talentów. Potrafi grać w piłkę, pięknie maluje. Zaprasza Jankę i inne koleżanki na urodziny. Dziewczynka malowała wszystkim słoneczka i chciała naprawić świat, żeby wszyscy byli szczęśliwi.

Interpretacja plastyczna

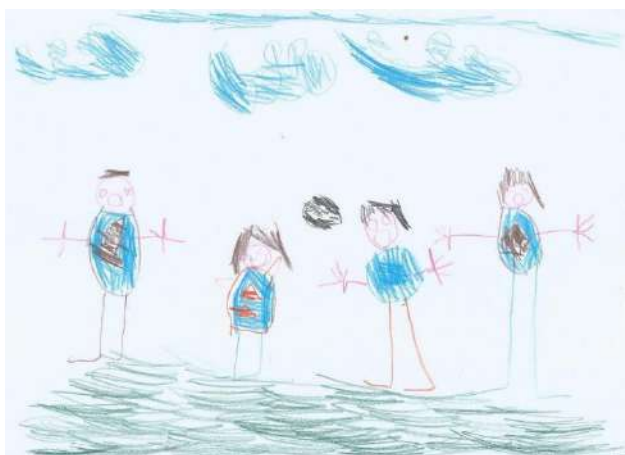
Najczęściej dzieci przedstawiały Dorotę, która kopie piłkę na boisku z chłopcami. Przedstawiały też dziewczynkę szczęśliwą w domu Janki. Wybrane prace plastyczne prezentują rysunki nr 12,13,14.

Praca plastyczna 12. Dorotka i koledzy- Kuba, 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 13. Dorotka i koledzy- Filip, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 14. Dorotka- Michasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Uczestnicy spotkania rysowali kredkami ołówkowymi. Kuba i Filip przedstawili Dorotę bez rąk na boisku odbijającą piłkę z chłopcami. Michasia również przedstawiła Dorotę bez rąk, ale szczęśliwą w domku Janki. Dzieci przedstawiając postacie z tekstu głównie rysowały scenę na boisku i akcentowały dziewczynkę bez rąk. Znowu pokazały emocje postaci oraz ich charakterystyczny wygląd, ale w pozytywnym znaczeniu.

Wypowiedzi dzieci

Przedszkolaki wypowiadały się na temat tekstu literackiego w następujący sposób:

- „Dorotka to fajna dziewczynka, miła, dobra, szczęśliwa”. (Wiktoria, 5 lat)
- „Ja kiedyś oglądałam film, że taka pani grała na pianinie stopami”. (Zosia, 5 lat)
- „Kiedy ktoś jest dobry, to świat jest szczęśliwy”. (Zuzia, 5 lat)
- „Trzeba być dobrym dla innych”. (Emilka, 5 lat)
- „Dorotka daje nam dobry przykład”. (Kasia, 5 lat)
- „Można nie mieć rąk, ale mieć talent”. (Amelka, 5 lat)
- „Nie ważne jak ktoś wygląda, ważne czy jest dobry, miły, jakie ma serce”. (Liliana L., 6 lat)
- „Ta dziewczynka nie miała rąk, ale była miła, fajna i taka dobra. Malowała nogami za to. Może robić, co chce. Każdy może, być kim chce przecież”. (Igor, 5 lat)

Podsumowując, przedszkolaki określały, co im się najbardziej podobało. Głównie mówiły, że lubią wykonywać pracę plastyczne, że podobało im się opowiadanie, że mogli powiedzieć coś miłego koledze lub koleżance. Cele zajęcia zostały zrealizowane, dzieci ponownie narysowały swoje wyobrażenia z tekstu literackiego, a także empatycznie się wypowiadały na temat odmienności. Tematyka kolejny raz była dla nich bardzo ciekawa. Dokładny opis przebiegu znajdziemy w aneksie (scenariusz nr 3).

4 Spotkanie: Nietypowy wygląd, 21 uczestników (zajęcia teatralne)

Wprowadzenie

Nauczycielka pokazała przedszkolakom różne obrazki zwierząt zamieszkujących Afrykę np. słonia, żyrafę, lwa, flamingi, hipopotamy, zebry itp. Dzieci nazywały zwierzęta, omawiały ich wygląd, dzieliły wyrazy na sylaby i proste wyrazy na głoski (6 latki).

Sytuacja przedreceptyjna

Pięć-sześciolatki miały za zadanie pokazać ruchem i dźwiękiem zwierzęta afrykańskie, które wylosowały na karteczkach, a pozostałe z nich miały zgadnąć co to za zwierzę. Wszyscy bardzo dobrze poradzi sobie z tym zadaniem.

Tekst literacki- „Łatki Żyrafy Klementynki”

Utwór literacki przedstawia żyrafę Klementynkę, która była wyśmiewana wśród innych zwierząt, ponieważ urodziła się bez łatek.

Prezentacja ruchowa fragmentów opowiadania (wejście w rolę)

Fragment 1

Fragment opowiada o rodzinie Klementynki, wyścigach w jedzeniu liści akacjowych oraz marzeniu Klementynki o łatkach.

Grupa pierwsza podzieliła się rolami: Zuzia (żyrafa Klementynka), Jasiu (tata Maurycy), Michalina (mama Michalina), Mikołaj (brat Gucio), Hania (siostra Celinka). Zuzia zaczęła scenkę, siadając podparta rękami pod brodą, była wyraźnie smutna i zmartwiona. Za Michaliną i Mikołajem przechwytywali ruch Hania i Jasiu. Rodzina pokazywała, że pływa lub zjada liście z drzewa akacjowego. Nagle dołączyła do nich Zuzia z wyraźnie poprawionym humorem i naśladowała ruchy pozostałych dzieci. Następnie przytuliła się do każdego z członków rodziny i powiedziała: „*Kocham Cię!*” Rodzina wykonywała dalej ten sam ruch, a Zuzia znów usiadła z podpartymi rękoma pod brodą i mówi: „*Jest mi smutno. Czemu nie mam łatek? Jestem inna. Czemu nie jestem taka jak inne żyrafy?*” Po czym Michalina przysła ją przytulić i powiedziała: „*Nie martw się! Jesteś fajna. Jesteś super!*” Mikołaj, Jasiu i Hania wykonali ten sam ruch co Michalina.

Fragment 2

Fragment utworu przedstawia inne zwierzęta, które wyśmiewają Klementynkę za jej brak latek.

Grupa druga objęła następujące role: Kasia (żyrafa Klementynka), Igor (słoń), Marcel K. (hipopotam), Liliana P. (małpa). Kasia wchodzi na dywan i udaje, że idzie do szkoły. Igor podąża tuż za nią, następnie Marcel i Liliana. Po chwili Kasia siada z boku, zasmucona i mówi: „*Jestem smutna, nie mam latek*”. Następnie Igor, Marcel i Liliana wyśmiewają się z niej, pokazują na nią palcami, podskakują, śmieją się. Igor mówi: „*Ona nie ma latek!*” Marcel powtarza zdanie po Igorze, a Liliana mówi: „*Nie ma latek, Nie ma latek!*” Kasia spojrzała w ich stronę, a potem zasłoniła twarz rękami.

Fragment 3

Fragment przedstawia żyrafę Klementynkę, która boi się iść do szkoły, po czym pociesza ją mama.

Żyrafę Klementynkę naśladowała Zosia, a mamę- Emilka. Zosia położyła się i była smutna. Po czym mówi: *nie chce iść do szkoły!* Znowu dzieci będą się śmiać. Emilka podchodzi do niej, głaszcząc ją i mówi: „*Musisz iść do szkoły. Nie smuć się. Pójdę z Tobą*”. Emilka i Zosia wstają i idą do szkoły. Emilka przytula Zosię.

Fragment 4

Fragment przedstawia lekcje w szkole, podczas której dzieci śmieją się z żyrafy. Następnie przychodzi pani zebra i przyprowadza gościa Tari- białe lwiątko bez cętek.

Prezentowane role: Wiktoria (żyrafa Klementynka), Liliana L. (pani zebra Stefania), Marcel D. (lwiątko Tari), Grzegorz, Kuba (inne zwierzęta w klasie). Wiktoria siada na dywanie, Grzegorz i Kuba też, ale po drugiej stronie. Kuba śmieje się z żyrafy, Grzegorz powtarza ten sam ruch. Nagle wchodzi Liliana z Marcelem za rękę. Wówczas dzieci przestają się śmiać z żyrafy, która ma zasłoniętą buzię i jest smutna. Liliana mówi: „*Dzień dobry dzieci!*” Dzieci odpowiadają. Kontynuuje: „*To jest nowy przyjaciel w szkole. Lwiątko Tari*”. Wiktoria odsłania buzię i mówi: „*On jest taki jak ja. Nie ma latek*”, po czym uśmiecha się. Liliana: „*Położymy się na poduszkach*”. I wszystkie dzieci położyły się wokół Liliany. Liliana: „*Lwiątko Tari jest super. Kiedyś to była taka burza i wszyscy się bali, ale potem lwiątko uratowało ich!*” Wszystkie dzieci przytuliły lwiątko i żyrafę.

Fragment 5

Fragment tekstu przedstawia zwierzątka w klasie, które pokazują swój talent. Żyrafa Klementynka i lwiatko Tari zaprzyjaźniają się.

Dzieci podzieliły się rolami; żyrafa (Julia S.), Filip (Lwiatko Tari), zebra (Julia Z.), Alan (słoń).

Przedszkolaki usiadły na dywanie przy Julce Z. Julka mówi: *„Wszystkie zwierzątka są fajne. I słonie i żyrafy i takie też co nie mają latek”*. Julka nie wie co dalej zrobić, więc patrzy na prowadząca, po czym podpowiadam, żeby zapytała o talenty dzieci. Julka: *„Dziękuję! To, jakie macie talenty?”* Alan jako słoń nieśmiało pokazał ćwiczenie gimnastyczne. Filip powiedział: *„Ja umiem robić perfumy”*. A Julka S. wskazała na szyję i powiedziała: *„Ja umiem robić łańcuszki”*. Na końcu scenki Filip przytula Julkę S i udaje, że wręcza jej perfumy.

Wypowiedzi dzieci

Pięć- i sześciolatki wypowiadały się, jak się czuły podczas odgrywanych scenek. Te, które odgrywały rolę żyrafy, mówiły, że *„czuły się źle, smutno, nieszczęśliwie”*, ponieważ dzieci je wyzywały. Julka S. wskazała, że *„czuła się dobrze”* (ostatnia scena), kiedy żyrafa była już szczęśliwa. Dzieci odgrywające rolę wyśmiewających zwierząt, również mówiły, że czuły *„się źle”*, wyśmiewając żyrafę, która była *„dobra, fajna i miła”*.

- *„Ta żyrafa była taka fajna, dobra i miła. Czemu te zwierzęta tak brzydko się zachowywały?”* (Emilka, 5 lat)
- *„Żyrafa nie miała latek, ale co z tego. No przecież była miła i fajna. I jeszcze robiła takie super łańcuszki”*. (Zuzia, 5 lat)
- *„Fajnie, że Tari i żyrafka się przyjaźniły”*. (Kasia, 5 lat)
- *„Te zwierzęta to się źle zachowywały. Ale dobrze, że się poprawiły”*. (Igor, 5 lat)
- *„Zwierzęta się śmiały z żyrafy, wyzywały ją. Później jak ta pani zebra im mówiła, że tak nie można, to już przestały tak robić”*. (Amelka, 5 lat)
- *„Trzeba bawić się z każdym. Każdy jest super, fajny i wyjątkowy”*. (Liliana L., 6 lat)

Cele zajęcia w tym przypadku również zostały zrealizowane. Ponadto wychowankowie znacznie lepiej wcielali się w rolę postaci niż za pierwszym razem. Wypowiedzi przedszkolaków były jeszcze bardziej rozbudowane i trafnie opisywały odmiennosc i sposób postępowania wobec niej. Na szczególną uwagę zasługuje rola żyrafy, nauczycielki i lwiatka.

Dzieci, które odgrywały te rolę – wcielały się w rolę w sposób pełny, emocjonalny, przeżywały swoją postać. Dodatkowe informacje znajdują się w scenariuszu nr 4 (aneks).

5 Spotkanie: O niepełnosprawności wzrokowej, 12 uczestników (zajęcia teatralne)

Wprowadzenie

Przedszkolaki rozpoznawały różne przedmioty najpierw przy pomocy zmysłu dotyku, a następnie przy pomocy zmysłu węchu i smaku. Kolejno jedno wybrane, chętne dziecko miało zawiązane oczy, a inne wskazywało mu drogę z jednego punktu do drugiego.

Sytuacja przedreceptyjna

Pięć-sześciolatki miały wymyślić jakiś ruch, następnie pozostali uczestnicy powtarzali pokazany ruch. Dzieci pokazywały różne zabawy lub figury oraz ćwiczenia gimnastyczne.

Tekst literacki- „Inny i strach przed ciemnością”

Uczestnicy warsztatu słuchali tekstu literackiego, który przedstawia chłopca podczas rozmowy z mamą, awarię prądu w ich domu oraz wizytę niewidomej dziewczynki.

Interpretacja tekstu literackiego z zastosowaniem pantomimy

Fragment 1

Fragment przedstawia powrót chłopca ze szkoły i wspólny obiad. Mama podczas obiadu wspomina, że następnego dnia odwiedzi ich Kaja- córka jej znajomej. Chłopiec sprząta swój pokój.

Dzieci wybrały następujące role: Kasia (mama chłopca), Marcel K. (chłopiec), Jasiu, Grzegorz (inni chłopcy ze szkoły). Dzieci rozpoczęły scenkę od wyjścia na dywan. Za Jasiem podążał Grzesiu, machali do Marcela. Marcel oddalił się w inne miejsce dywanu i usiadł. Po chwili podeszła do niego Kasia, pogłaskała, przytuliła go i udając, że trzyma talerz i nakłada jedzenie- podała (na niby) chłopcu obiad. Marcel udawał, że zjada obiad, oblizuje się i uśmiecha. Następnie Kasia zaczęła pokazywać, że ktoś do nich przyjdzie gestem machania i marszem w miejscu. Na końcu scenki Marcel udawał, że sprząta i chodził po całym dywanie, wykonując czynności układania zabawek, wkładania ich do pojemnika, wycierania kurzu, mycia podłogi.

Fragment 2

Fragment utworu przedstawia awarię prądu w domu chłopca i ukazuje jego lęk przed ciemnością. Dzieci podzieliły się rolami: Zuzia (mama chłopca), Igor (chłopiec). Igor udaje, że sprząta pokój, podobnie jak to robił Marcel. Następnie chwyta się za głowę i skulony kładzie się na podłogę (jako symbol awarii prądu). Po chwili podchodzi do niego Zuzia, przytula i udaje, że kładzie świece. Igor rozwesela się, przytula Zuzię.

Fragment 3

Fragment opowiada o wizycie dziewczynki w domu chłopca. Dzieci podzieliły się rolami: Amelka (dziewczynka), Marcel D. (chłopiec). Amelka puka do drzwi i udaje, że w ręce trzyma laskę (wykorzystała do tego laskę gimnastyczną dostępną w sali). Marcel otwiera jej drzwi i bierze za rękę. Oboje siadają na dywanie.

Fragment 4

Fragment przedstawia zabawę chłopca z niewidomą dziewczynką. Dzieci ustaliły role do scenki pantomimicznej: Emilka (dziewczynka), Michasia (kotek), Mikołaj (chłopiec), Liliana L. (mama). Emilka i Mikołaj siedzą na dywanie. Emilka ma zamknięte oczy i uderza o swoje kolana. Przybiega do niej na czworaka- Michasia jako kotek. Siada obok niej, a Emilka ją głaszcząc po pleckach. Mikołaj wstaje i udaje, że przynosi herbatę dla siebie i Emilki. Siedzą razem i udają, że piją herbatkę. Mikołaj udaje, że bierze pilot (klocka) i włącza telewizor. Wspólnie udają, że oglądają telewizję. Liliana L. siada koło nich i pije herbatkę.

Wypowiedzi dzieci

- *„Trzeba bawić się ze wszystkimi dziećmi. Nie wolno nie zapraszać do zabawy dzieci. Chłopiec był miły i zaprosił dziewczynkę do zabawy”. (Emilka, 5 lat)*
- *„Chłopiec bał się ciemności, ale jak przyszła ta dziewczynka niewidoma, to już się chyba nie bał”. (Igor, 5 lat)*
- *„Mi się podobało, że ta dziewczynka umiała się bawić, a przecież nie widziała (Kasia, 5 lat)”.*
- *„Ja też bym chciał się bawić z tą dziewczynką Kają. To może być fajna taka zabawa, z taką dziewczynką co nie widzi”. (Mikołaj, 5 lat)*
- *„Ja też chce się bawić z Kają. Ona wymyśla takie fajne zabawy”. (Zuzia, 5 lat)*
- *„Kaja mogłaby przyjść do mojego domu, pokazałabym jej moje zabawki”. (Michasia, 5 lat)*

- „A mi się podobała ta scenka bez mówienia, tylko takie pokazywanie. To jest takie fajne. Kiedy znowu będą takie scenki? Fajnie, że chłopiec poznał tę dziewczynkę i się z nią bawił. (Amelka, 5 lat)”.

Na koniec zajęć w ramach ciekawostki, prowadząca zapoznaje wychowanków z alfabetem Braille. Dzieci słuchały bardzo uważnie, były tym zainteresowane. 6-latki próbowały odgadnąć proste wyrazy zaszyfrowane przy pomocy pisma Braille.

Wychowankowie przeżywali tekst literacki, wcielali się w rolę coraz bardziej umiejętnie oraz wypowiadały się refleksyjnie o odmienności. Więcej przedszkolaków wzięło udział w dyskusji końcowej. Dzieci nieśmiało i wycofane zaczęły brać udział w scenie dramowej, choć jeszcze przechwytywały ruch innych osób i szukały z ich strony wsparcia. Dodatkowe informacje zamieszczone w scenariuszu nr 5 (aneks).

6 Spotkanie: O przyjaźni i różnicach w wyglądzie, 20 uczestników (zajęcia teatralne)

Wprowadzenie

Na początku warsztatu prowadząca wytłumaczyła przedszkolakom znaczenie słowa tolerancja. Następnie poprosiła o dokończenie zdania: Pomaganie innym sprawia mi przyjemność, ponieważ... Dzieci odpowiadały np.: „*bo to jest dobre, fajne, mile, ktoś nas lubi, mamy przyjaciół, to jest ładne*” itp.

Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci miały za zadanie pokazać dowolny ruch na dowolny temat, a inne powtarzać po nich. Pokazywały różne ćwiczenia gimnastyczne, zabawy, emocje.

Tekst literacki- „Kajtek, Grubas i Tyczka”

Utwór literacki opowiada o trzech przyjaciółach, którzy różnili się wyglądem zewnętrznym, jeden z nich był bardzo niski, inny bardzo wysoki i trzeci otyły.

Przedstawienie utworu teatralnie- wejście w rolę

Fragment 1

Fragment mówi o małym chłopcu, nazywanym przez wszystkich Kajtkiem. Dzieci podzieliły się rolami: Zuzia (nauczycielka), Jasiu, Liliana P., Hania, Grzegorz i Filip (dzieci), Marcel D. (piekarz), Marcel K. (Kajtek). Scenka rozpoczęła się od wejścia Marcela K. na dywan. Pozostałe dzieci ustawiły się w różnych miejscach dywanu. U Hani i Grzegorza nadal widoczne zakłopotanie i podążanie za dziećmi. Marcel jako Kajtek przechodzi obok dzieci, które wszystkie razem wołają: „*Kajtek!*” Ze spuszczoną głową w dół Marcel podąża w stronę piekarza, który krzyczy do niego: „*Kajtek!*” Marcel idzie dalej w stronę nauczycielki, która również woła do niego: „*Kajtek!*” Na końcu Marcel siada na środku dywanu i zasłania twarz.

Fragment 2

Fragment utworu literackiego przedstawia rozmowę Kajtka z napotkanym otyłym chłopcem, którego przezywają „Grubas”.

Dzieci podzieliły się rolami: Igor (Kajtek), Mikołaj (Grubas). Na początku scenki Mikołaj siada na dywanie w jednym miejscu. Po chwili podchodzi do niego Igor i mówi:

„Cześć! Co robisz?” Mikołaj: „Nic. Jestem smutny (wyraźny smutek na twarzy), bo jestem gruby i wszyscy się ze mnie śmieją!” Igor: „Nie smuć się. Mnie też wszyscy przezywają! Jestem smutny.” Mikołaj: „A ty też się ze mnie śmiejesz?” Igor: „Nie, nie śmieje się. Jesteś fajny przecież”. Igor przytula Mikołaja.

Fragment 3

Fragment opowiada o spotkaniu Kajtka, Grubasa i Tyczki (chłopa bardzo szczupłego i wysokiego).

Dzieci podzieliły się rolami: Igor (Kajtek), Mikołaj (Grubas), Marcel K. (Tyczka). Igor i Mikołaj siedzą na dywanie i podchodzi do nich Marcel K. Marcel mówi: „Mogę się z wami pobawić?” Chłopcy: „Tak.” Marcel: „Ale jestem taki duży i chudy”. Igor: „I co z tego, jesteś fajny przecież. Bawimy się?” I chłopcy wstali i udawali, że idą razem do zabawy.

Fragment 4

Fragment przedstawia szczęśliwych przyjaciół, którzy nie przejmują się wyśmiewaniem innych. Później dzieci widząc przyjaźń kolegów- zmieniają do nich stosunek.

Dzieci prezentowały role: Alan (Kajtek), Kuba (Grubas), Filip (Tyczka). Michasia, Wiktoria, Zosia, Liliana L., Emilka, Amelka, Kasia (dzieci).

Przedszkolaki chodzą po dywanie za Amelką i śmieją się z trójki przyjaciół. Kuba chodzi po dywanie za nim nieśmiało Filip i Alan. Kuba pokazuje zabawę układania klocków (chłopcy przechwytyują jego ruch). Amelka: „Nie wolno się śmiać! Oni są fajni, co z tego, jak wyglądają”. Kasia: „No właśnie”. Amelka poprosiła by chłopcy, stanęli na środku dywanu, a dzieci utworzyły wokół nich koło.

Wypowiedzi dzieci

Pięć- sześciolatki dzieliły się swoimi spostrzeżeniami po przedstawionych ilustracjach ruchowych:

- „Trzeba się z każdym bawić”. (Emilka, 5 lat)
- „Nie wolno komuś robić przykrości”. (Marcel K., 5 lat)
- „Jak kogoś przezywasz to potem, jest mu smutno. Nie wolno tak robić”. (Mikołaj, 5 lat)
- „Każdy jest fajny i Kajtek i Grubas i Tyczka.” (Liliana L., 6 lat)
- „Nie wolno się przezywać i mówić komuś brzydkich słów. Ja się ze wszystkimi bawię”. (Igor, 5 lat)

- *„Kajtek, Grubas i Tyczka to się przyjaźnili i nie było im smutno, chociaż”. (Jasiu, 5 lat)*
- *„Te dzieci co się śmiały, to było normalnie bardzo brzydkie. Ale dobrze, że już się poprawili”. (Zuzia, 5 lat)*
- *„Ja to bym nie chciała, żeby ktoś mnie przezywał. Nie lubię tego”. (Michasia, 5 lat).*

Zakończeniem zajęć było narysowanie laurki dla swojego przyjaciela. Tutaj również cele zostały zrealizowane. Dzieci chętnie brały udział w zajęciach, a wcielanie się w rolę, zaplanowy ruch, wypowiedź podczas prezentacji oraz umiejętność współpracy uzyskały wyższy poziom realizacji. Role Kajtka, Tyczki i Grubasa były pięknie zaprezentowane, wychowankowie wczuli się w rolę. Szczegóły w scenariuszu nr 6 (aneks).

7 Spotkanie: Ubogie domy w Kamerunie, 20 uczestników (zajęcia plastyczne)

Wprowadzenie

Dzieci miały za zadanie opowiedzieć o swojej rodzinie. Mówiły, że mieszkają z rodzicami, bratem, siostrą lub są jedynakami. Często opowiadały, że dzielą swój pokój z rodzeństwem. Często kłóca się o zabawki, miejsce przy stole, łóżko, że młodsze siostry czy bracia niszczą ich budowle. Prowadząca poprosiła wychowanków, by przyniosły swoje skarby z domu. Były to: widokówki z wakacji (jako symbol udanych wakacji z rodziną), ulubioną zabawkę (jako ulubiona zabawa w domu, koleżankami/kolegami), zdjęcie z rodzicami (jako symbol rodziny, miłości). Następnie dzieci oglądały zdjęcia ubogich domów, dzieci w Kamerunie, wskazywały państwo na mapie.

Sytuacja przedreceptyjna

Przedszkolaki miały wymyślić ruch do piosenki „Jerusalema Dance”. Tańczyły w rytm muzyki według własnego pomysłu, czasami w parach lub większej ilości dzieci. W kreowaniu swojego ruchu problem miały dzieci: Julka S., Grzegorz, Kuba, Alan, Leon, Hania. Często przechwytywały ruch od kolegów/koleżanek lub po prostu stały i nie wiedziały, co mają pokazać. Prowadząca zachęcała do udziału, sugerowała ruch wychowankom wyżej wymienionym. Sama pokazywała ruch do muzyki, który dzieci przechwytywały.

Tekst literacki

Nauczycielka czytała tekst pod tytułem „**Inny i poszukiwanie skarbów**” A. Młynarczuk-Sokołowskiej, K. Potoniec, K. Szostak-Król. Tekst przedstawia ubożego chłopca, który był wyśmiewany w szkole przez kolegów, którzy mieli firmowe ubrania i najnowsze gry komputerowe. Chłopiec najcenniejsze miał autko i widokówkę z Kamerunu. Najbardziej gnębił go Wojtek, aż pewnego dnia chłopiec pokazał Wojtkowi swoją widokówkę z Kamerunu, a on wrzucił ją do swojego plecaka. Wtedy też w pokoju Wojtka odezwał się klucz, który otwiera skarby i pokazał Wojtkowi, jak wygląda życie ludzi w Kamerunie. Wówczas nastawienie Wojtka zmienia się do wyśmiewanego chłopca.

Interpretacja plastyczna

Dzieci wykonywały pracę techniką kolażu. Rysowały swoją interpretację, a następnie używały różnych materiałów plastycznych do ozdobienia swojego obrazka, ale jako

kompozycji płaskiej. Pięć-sześciolatki przedstawiały na swoich obrazkach głównie osoby mieszkające w Kamerunie i ich ubogi dom. Przykładowe obrazy przedstawiają prace plastyczne nr 15,16,17,18.

Praca plastyczna 15. Dzieci i rodzice w Kamerunie- Jasiu, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 16. Kamerun- Kuba, 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 17. Ludzie w Kamerunie- Michasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 18. Ludzie w Kamerunie- Hania, 5 lat



źródło: badania własne.

Zarówno Jasiu, Kuba, Michasia i Hania przedstawiły społeczność Kameruńską (brązowy kolor twarzy) i ich ubogie domy. Michasia stwierdziła, że nakleiła „im takie ładne sukienki, bo chciałyby im takie dać i swoje opaski z koroną”. Wszystkie dzieci ukazały je szczęśliwe. Jak opisywały swoje obrazki, wypowiadały się, „że chcieliby im pomóc, żeby czuli się szczęśliwi, mieli lepszy dom”. Prace plastyczne wykonane były starannie, miały wiele istotnych elementów, jednak mimo szerokiego wachlarza materiałów plastycznych, dzieci ograniczały się do rysowania.

Wypowiedzi dzieci

- „Ja to bym chciała pomóc im nosić te ciężary”. (Kasia, 5 lat)
- „Ludzie i dzieci są biedni w Kamerunie, chciałabym im pomóc”. (Emilka, 5 lat)
- „Wojtek i jego koledzy źle się zachowywali.” (Alan, 5 lat)
- „Wojtek to chyba musi przeprosić chłopca za te wyzywanie.” (Igor, 5 lat)
- „Czemu Wojtek taki jest? Ktoś nie ma gry, telefonu, ma inne ciuchy, ale każdy jest fajny.” (Amelka, 5 lat)
- „Dobrze, że Wojtek się zmienił i stał się dobry”. (Zosia, 5 lat)
- „Jak Wojtek tak robił, to chłopcykowi było przykro”. (Zuzia, 5 lat)
- „To opowiadanie chce powiedzieć, że nie wolno być takim jak Wojtek”. (Michasia, 5 lat)
- „Nie można się tak przechwalać, że się ma gry, telefon, bo ktoś może mieć gorzej na świecie”. (Liliana P., 6 lat)
- „Dam moje rzeczy tym dzieciom i lalki i takie super zabawki”. (Julka Z., 5 lat)
- „Jakbym miał dużo pieniędzy, ale zapytam się mamy, to kupię im nowy dom”. (Jasiu, 5 lat)

Finalizacja warsztatu zakończyła się powodzeniem, wypowiedzi ponownie były rozbudowane i wyrażały uczucia dzieci wobec odmienności, którą postrzegały z empatią. Prace plastyczne tym razem przedstawiały nie tylko środowisko życia ludzi w Kamerunie, jak również pomysł na pomoc im. Szczegóły w scenariuszu nr 7 (aneks).

8 Spotkanie: Romowie, 19 uczestników (zajęcia plastyczne)

Wprowadzenie

Dzieci opowiadały o tym, co robią z dziadkami i w wolnym czasie. Głównie mówiły o tym, że chodzą na lody, na plac zabaw, oglądają bajki, grają na telefonie, układają puzzle, klocki. Następnie słuchały o kulturze Romskiej, oglądały zdjęcia- jak się ubierają. Zobaczyły, jak wygląda wóz cygański.

Sytuacja przedreceptyjna

Przedszkolaki miały za zadanie wymyślić swój własny ruch do piosenki „My Cyganie”. Mogły go realizować same lub łączyć się w dwójki lub trójki. Dzieci głównie tańczyły dwójkami, z ulubioną koleżanką lub kolegą w kółeczku. Czasem podskakiwały, klaskały, wirowały na paluszkach, tworzyły mniejsze i większe koła. Najlepiej inicjowały ruch: Amelka, Kasia, Igor, Wiktoria, Michalina, Mikołaj, Liliana L., Liliana P. Niektóre z nich nie umiały dobrać się w pary, więc biegały, śmiały się, czasem krzyczały. Z wymyśleniem własnego ruchu mieli jeszcze problem: Leon, Alan, Hania najczęściej przechwytywały ruch od nauczyciela.

Tekst literacki

Dzieci słuchają tekstu literackiego pod tytułem „Wizyta Innego w Cygańskim Taborze” A. Młynarczuk-Sokołowskiej, K. Potoniec, K. Szostak-Król. Tekst przedstawia rodzeństwo spędzające czas u dziadków. Nudzą się, ponieważ nie mogą pooglądać telewizji, pograć na telefonie, nie mają tu swoich kolegów i koleżanek. W pewnym momencie pojawia się myśl, żaby zaobserwować zwyczaje rodziny Romskiej, zobaczyć ich wóz cygański i konie oraz piękne stroje. Oglądają także ich sposób zachowywania się, wychowywania dzieci i zwyczaje związane z ich kulturą.

Interpretacja plastyczna

Dzieci wykonywały pracę techniką kolażu, rysując swoją interpretację, a następnie ozdabiały ją różnymi materiałami plastycznymi, tak aby konstrukcja pracy była przestrzenna. Dzieci, mimo iż Romowie zaliczają się rasy białej, wyraźnie akcentowały ich kolor skóry- brązową kredką, czyli skupiały się na cechach wyglądu zewnętrznego. Odwzorowywały ich piękne stroje z kwiatami. Głównie rysowali Romów jako szczęśliwych przy swoich wozach

cygańskich prowadzonych przez konie. Przykładowe obrazy prezentują prace plastyczne nr 19,20,21,22,23,24.

Praca plastyczna 19. Romowie i wóz cygański- Zuzia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 20. Romowie, wóz cygański, konie- Liliana P., 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 21. Romka i wóz cygański- Michasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 22. Romowie, wóz cygański i konie- Igor, 5 lat



Praca plastyczna 23. Romowie na skarpie, koń- Zosia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 24. Romka- Kasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Wypowiedzi dzieci

Wychowankowie byli zaciekawieni kulturą Romską, ich sposobem bycia, specyfiką wozów cygańskich, ich flagi i faktu, że nie mają oni swojego Państwa i są wędrowcami. Dzieci wykonywały pracę plastyczną techniką kolażu i wykorzystały szerszy wachlarz materiałów plastycznych, w porównaniu do pierwszego kolażu. Wypowiedzi dzieci na temat tekstu literackiego:

- *„Fajnie poznawać innych ludzi”. (Amelka, 5 lat)*
- *„Ktoś jest inny, ma inny kolor skóry, ale co z tego, przecież jest fajny!” (Igor, 5 lat)*
- *„Poznawanie innych ludzi, krajów, to jest super”. (Marcel K., 5 lat)*
- *„Te osoby, co dzisiaj mówimy, są super”. (Liliana P., 6 lat)*
- *„Te zajęcia nas uczą, żeby szanować innych ludzi”. (Zosia, 5 lat)*
- *„Ja to chcę poznać ich, bawić się z nimi, lubię bawić z wszystkimi”. (Zuzia, 5 lat)*
- *„To jest fajne, że każdy z nas jest inny”. (Mikołaj, 5 lat)*
- *„A ja to się już nie mogę doczekać, aż poznamy znowu inne kraje, mi się to podoba”. (Kasia, 5 lat)*

Cele warsztatu zostały osiągnięte. Prace plastyczne wykonane techniką kolażu były bardzo staranne i widać progres w umiejętnościach manualnych dzieci. Wypowiedzi ponownie były rozbudowane. Wychowankowie brali udział w dyskusji i empatycznie wypowiadali się na temat odmienności. Szczegóły w scenariuszu nr 8 (aneks).

9 Spotkanie: Kultura Chin, odmienność kulturowa, 22 uczestników (zajęcia plastyczne)

Wprowadzenie

Warsztat rozpoczęła pogadanka, czy dzieci były za granicą, jakie kraje zwiedziły, co tam ciekawego robiły. Wychowankowie opowiadali, że lubią jeździć w góry, nad morze, a niektórzy wymieniali nazwy krajów zagranicznych np. Hiszpanię, Chorwację, Danię, Irlandię. Głównie mówili, że spacerowali, chodzili na obiady, skakali na trampolinach, pływali w basenie, byli w Aquaparkach. Dalej prowadząca tłumaczy, że poznamy dziś nowy kraj-Chiny, a ich zwyczajem jest spożywanie ryżu przy pomocy specjalnych pałeczków. Dzieci próbują spożyć ryż preparowany przy pomocy pałeczek. Niektórzy mieli przy tym dużo radości, śmiały się, mówili, że ten ryż jest pyszny, że jedzenie takimi pałeczkami jest trudne, niektórym ryż wypadł poza miskę i na podłogę, co wywoływało śmiech. Dalej nauczycielka pokazuje ilustracje związane z Chinami, specyfiką ich kraju, kulturą, kuchnią i wskazuje Chiny na mapie. Nawiązując do kuchni Chin, prowadząca nazywała różne popularne potrawy i klasyfikowała je do odpowiednich Państw.

Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci miały za zadanie przedstawić ruch do piosenki „W wielkich Chinach”. Podczas zainicjowanej sytuacji przedreceptyjnej do tekstu literackiego, widać progres, przedszkolaki wymyślają swoje ruchy do piosenki. Np.: unosiły ręce w górę, oglądały na niby książkę, udawały, że jedzą ryż pałeczkami, pokazywały jazdę rowerem, tańczyły dwójkami (przy „dużo ludzi jest w Chinach”), pokazywały palcem, że nie nudzą się, pokazują budynki, puszczenie latawców, Wielki Mur Chiński, picie herbaty- o czym opowiedziały na końcu sytuacji, zapytane, co pokazywały - przez prowadzącą. Przechwytywali ruch od innych dzieci, jeszcze Grzegorz, Kuba, Julka S. Kasia po zakończonej sytuacji, zgłosiła się zniesmaczona i powiedziała: „*Julka odgapiła mój ruch, a każdy miał sam wymyślać*”. Prowadząca wytłumaczyła, że tak, każdy miał pokazywać swój ruch, ale może w pewnym momencie, ktoś miał trudność z wymyśleniem ruchu, lub wymyślił akurat taki sam i to nic złego.

Tekst literacki

Tekst literacki przedstawia rodzinę, a obok niej w sąsiednim domu wprowadziła się rodzina z Chin. Pewnego dnia chłopiec z kolegami skacze ze skarpy do wody, aby zaimponować kolegom, po czym ratuje go tata - Chińczyk. Początkowo chłopcy są negatywnie

nastawieni do rodziny z Chin. Chłopczyk z Chin zaprasza uratowanego kolegę do siebie, pokazuje mu swoje zwyczaje, ozdoby, kuchnię. Chłopiec zmienia nastawienie do rodziny z Chin, kiedy ich poznaje.

Interpretacja plastyczna

Dzieci przedstawiały swoją interpretację tekstu, wykorzystując technikę kolażu, a więc rysowały swoje wyobrażenie o tekście, używając różnych materiałów plastycznych, w celu dokonania kompozycji przestrzennej. Liliana P., Zuzia i Amelka przedstawiły fragment, w którym chłopiec się topi, skacząc ze skarpy, a ratuje go rodzina z Chin. Michalina i Zosia przedstawiły rodzinę z Chin, przy czym Zosia zaakcentowała na półce- stojącego smoka, w domu rodziny. Wszyscy wychowankowie zaakcentowali wizerunek społeczności chińskiej- skośne oczy i żółty kolor skóry. Wszystkie dzieci rysują postacie - szczęśliwe i uśmiechnięte. Prace plastyczne zaprezentowane są przy pomocy numeracji: 25, 26, 27, 28, 29.

Praca plastyczna 25. Chłopiec wpadł do wody- Liliana P., 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 26. Rodzina z Chin i chłopiec, który wpadł do wody- Zuzia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 27. Rodzina z Chin, skarpa i wodospad- Amelka, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 28. Rodzina z Chin-Michasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 29. Rodzina z Chin, smok chiński- Zosia, 5 lat



źródło: badania własne.

Podobnie jak w przypadku kultury Romskiej, tak tutaj dzieci ciekawie przedstawiły tematykę rasy żółtej. Wcześniej interpretowały dosłownie tekst literacki, teraz pojawiły się

elementy symboliczne jak np. wróżka u Zosi, która miała oznaczać dobrą pomoc dla rodziny z Chin.

Wypowiedzi dzieci

Przedszkolaki odnosząc się do tekstu literackiego i swoich prac plastycznych, wypowiadały się:

- „*Chłopcy na początku nie lubili ludzi z Chin, musieli ich poznać*”. (Amelka, 5 lat)
- „*To było mile, kiedy ten tata uratował tego chłopca, oni są mili*”. (Emilka, 5 lat)
- „*Najpierw kogoś trzeba poznać, a dopiero mówić, jaki jest*”. (Zuzia, 5lat)
- „*To nas uczy, że musimy kogoś poznać, nie mówić tak od razu, jaki on jest*”. (Kasia, 5lat)
- „*Oni myśleli, że jedzą żaby, psy, a nie, bo jedzą normalnie, jak my*”. (Igor, 5 lat)
- „*Trzeba poznać kogoś, to potem on jest fajny*”. (Kuba, 5 lat)
- „*Ta rodzina z Chin, fajny dom mieli, fajne takie ozdoby no i ten chłopiec tego nie wiedział. Zobaczył dom i się zmienił*”. (Liliana P., 6 lat)
- „*Ta rodzina z Chin jest dobra*”. (Mikołaj, 5 lat)
- „*Oni byli dobrzy, fajnie, chłopiec chciał się z nimi bawić, ale na początku nie*”. (Liliana L., 6 lat)

Zajęcia zakończyły się jeszcze raz tańcem do muzyki „W Wielkich Chinach”. Cele warsztatu zostały zrealizowane, w pracach plastycznych pojawiały się elementy symboliczne. Nastąpił wzrost kompetencji manualnych, prace plastyczne miały więcej szczegółów, a cała przestrzeń kartki była wypełniona elementami. Odniesienie do odmienności było pozytywne zarówno na obrazach jak i w wypowiedziach dzieci. Szczegóły w scenariuszu nr 9 (aneks).

10 Spotkanie: Islam, o kulturze Muzułmanów, 17 uczestników (zajęcia teatralne)

Wprowadzenie

Dzieci na początku zajęć opisywały swoje ubranie, w co się ubrały dziś lub w czym chętnie chodzą do przedszkola, na plac zabaw, w odwiedziny do kogoś itp. Następnie prowadząca umieściła brystol na tablicy i zapisała wyraz - dom. Przedszkolaki podawały swoje skojarzenia z prezentowanym wyrazem: miłość, dobro, rodzina, przyjaźń, mama, tata, brat, siostra. Kolejno nauczycielka pokazywała dzieciom ilustracje przedstawiające meczet i styl ubierania się kobiet muzułmańskich, zgodnym z ich religią. Chętne dziewczynki ubierały chustki na głowy.

Sytuacja przedreceptyjna

Pięcioletki miały przedstawić przy pomocy ruchu, różne sytuacje związane z dniem codziennym, a pozostałe dzieci zgadywać. Dzieci pokazywały: sprzątanie pokoju, jedzenie posiłków, wykonywanie zadań w karcie pracy, mycie zębów, kąpiel, różne zabawy itp.

Tekst literacki- „Fatima” - o religii islamu

Utwór przedstawia Fatimę, która studiuje w Polsce i jest znajomą dziadka Kamili. Tekst przedstawia religię islamu i życie muzułmanów. Obala także mity na ich temat.

Interpretacja ruchowa tekstu literackiego- pantomima

Fragment 1

Fragment przedstawia rozmowę Fatimy z dziadkiem. Wychowankowie podzielili się rolami: Amelka (Fatima), dziadek (Igor). Amelka ubrała chustkę na głowę, usiadła na dywanie tuż obok Igora. Igor udawał, że podaje Amelce herbatę. Następnie Amelka wzięła książkę z kącika czytelniczego i udawała, że przegląda zdjęcia w albumie.

Fragment 2

Fragment opowiada o zabawach Kamili z Fatimą. Dzieci podzieliły się rolami. Kuba (dziadek), Zuzia (Fatima), Emilka (Kamila). Kuba siada z boku dywanu i udaje, że pije herbatę. Zuzia i Emilka siadają naprzeciwko siebie. Zuzia udaje, że pisze coś na kartce (jako symbol

pokazywania dziewczynce pisma arabskiego). Następnie Zuzia klękała na dywanie i udawała, że się modli. Później wstała, ubrała chustkę na głowę i chodziła po dywanie.

Fragment 3

Fragment mówi o obaleniu teorii na temat muzułmanów, że są terrorystami. Dzieci występujące w scenie: Marcel K., Marcel D., Zosia (Kamila), Kuba, Jasiu. Marcel K. i pozostali chłopcy zaczęli udawać, że latają (jak samolot). Zosia usiadła na dywanie, udając, że włączyła telewizor. Później chłopcy pokazywali, że strzelają (przedstawiając terrorystów w Ameryce).

Fragment 4

Fragment przedstawia malutką Fatimę z rodziną i panów, którzy rzucali w nich kamieniami i wyzywali od terrorystów. Przedszkolaki prezentowały role: Wiktoria (Fatima), Liliana L. (mama), Michasia (siostra), Alan (brat), Filip (tata). Panowie: Mikołaj, Grzegorz. Liliana L. wzięła Wiktorię za rękę, a Filip- Michasię. Szli po dywanie, szczęśliwi. Nagle podeszli Mikołaj i Grzegorz (który dalej przechwytywał ruch od Mikołaja) udawali, że rzucają w rodzinę kamieniami. Cała rodzina posmutniała, Liliana przytuliła Wiktorię, Filip- Michasię (przechwycił ruch). Na końcu zaczęli odchodzić od atakujących ich panów.

Wypowiedzi dzieci

Dzieci opowiadając o uczuciach po przeprowadzonych scenkach, mówiły, że źle czuli się w roli panów, którzy atakowali rodzinę i również źle w roli rodziny, która cierpiała.

- *„Ci panowie co rzucali tymi kamieniami, to byli źli”.* (Emilka)
- *„Te panie, co noszą te chustki, to nazywali je wcześniej terrorystami, ale później już nie i Kamila mówiła, że oni są fajni i tacy nie są”.* (Igor, 5 lat).
- *„Każdy jest fajny i trzeba być miłym dla wszystkich”.* (Wiktoria, 5 lat)
- *„Każdy może być, kim chce. Ubierać chustkę na głowę, modlić się”.* (Michasia, 5 lat)
- *„Nie powinniśmy tak źle nazywać innych ludzi, że są terrorystami”.* (Liliana L., 6 lat)
- *„Fatima była dobra i miła. Fajne zabawy wymyślała z Kamilą. Uczyła Kamile też”.* (Zuzia, 5 lat).
- *„A jak kiedyś było takie opowiadanie o Bobie z Afryki, pamiętam, to tam, też tacy panowie wyzywali ich, a w tym opowiadaniu wyzywali Fatimę. To nie było fajne”.* (Amelia, 5 lat).

Zakończeniem zajęć było przypomnienie wiadomości na temat religii islamu. Cele spotkania ponownie zostały zrealizowane, dzieci znacznie lepiej radziły sobie z wchodzeniem w rolę, a także wykorzystywały rekwizyty do realizacji scenki dramowej. Szczegóły w scenariuszu nr 10 (aneks).

11 Spotkanie: Życie z Chorobą AIDS, 17 uczestników (zajęcia teatralne)

Wprowadzenie

Nauczycielka zaczęła prowadzenie warsztatu od powitania wszystkich dzieci w nietypowy sposób. Witaa dzieci, które są ubrane ... (kolor ubrania), lubią długo spać, lubią się bawić itp.

Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci przy pomocy gestykulacji i mimiki miały rozbawić grupę i wcielić się w role klaunów- pokazując różne zabawne miny lub ruchy według własnego pomysłu.

Tekst literacki- Choroba AIDS

Tekst literacki opowiada o osobach chorych na AIDS lub HIV i o rozweseleniu pacjentów w szpitalach przez osoby przebrane za klaunów.

Interpretacja opowiadania przy użyciu techniki- pantomima

Fragment 1

Fragment przedstawia nowych sąsiadów dziadka Kamili- Marko i Gabrielę. Dzieci podzieliły się rolami. Kamila (Emilka), dziadek (Jasiu), tata (Igor), mama (Zosia), Gabriela (Julka Z.), Marko (Alan). Jasiu i Kamila stanęli obok siebie, a Igor i Zosia podeszli do nich i się przywitali. Później Igor, Zosia, Julka i Alan udawali, że jeżdżą na rowerach, a później wzięli z kącika lekarskiego- stetoskopy i udawali, że badają Emilkę i Jasia.

Fragment 2

Fragment utworu przedstawia lekarzy przebranych za klaunów, którzy rozweselają swoich pacjentów. Dzieci przedstawiały wybrane role: Marko (Marcel K.), Gabriela (Zuzia), lekarze, przebrali na klaunów (Filip, Liliana P.). Marcel i Zuzia położyli się na dywanie (jako chorzy w łózkach), a Liliana z Filipem zaczęli podskakiwać przy nich, robić śmieszne miny, pokazywać ćwiczenia gimnastyczne, Filip trochę wzorował się jeszcze na Lilianie. Marcel i Zuzia zaczęli się śmiać, a Liliana z Filipem przytuli ich i odeszli.

Fragment 3

Fragment przedstawia Marko i Gabrielę, chorych na AIDS. Bohaterzy opowiadania muszą brać lekarstwa, a inni się ich boją. Dzieci podzielili się rolami: Gabriela (Amelka), Marko (Mikołaj), ludzie (Kasia, Julka S., Wiktoria), mama (Liliana L.), tata (Marcel D.). Amelka z Mikołajem siadają na dywanie, Liliana i Marcel podchodzą do nich i wręczają im na niby leki (wzięli do tego klocki), a oni udają, że je połykają. Później Amelka z Mikołajem udają, że się bawią, układają klocki, gotują, sprzątaj. Następnie idą za rękę na spacer. Podchodzą do nich Kasia, Julka i Wiktoria. Amelka chce podać rękę Kasi, ale ona nie chce. Wszystkie odwracają się i odchodzą. Amelka i Mikołaj siadają na dywanie, przytulają się i są smutni.

Wypowiedzi dzieci

- *„W tym opowiadaniu ludzie nie chcieli dać ręki na przywitanie, a to nieładnie. Przecież mówili, że nie można się zarazić tą chorobą”. (Liliana L., 6 lat)*
- *„Gabriela i Marko na pewno byli mili. Pobawiłabym się z nimi”. (Kasia, 5 lat)*
- *„Trzeba być miłym dla chorych osób i im pomagać”. (Igor, 5 lat)*
- *„Ja bym się przywitała z Markiem i Gabrielą i chciałabym się z nimi pobawić”. (Liliana P. 6 lat)*
- *„Trzeba do każdego być miłym. Trzeba się bawić ze wszystkimi dziećmi”. (Filip, 5 lat)*
- *„Marko i Gabriela mają tę chorobę, ale są mili, fajni. Trzeba się bawić z nimi też”. (Jasiu, 5 lat)*
- *„Fajnie, że lekarze z tej książki, to przebiorają się za klaunów i potem idą do szpitala i tam bawią chore dzieci”. (Emilka, 5 lat)*
- *„Jak ktoś jest chory, to nie wolno uciekać, bać się go i nie bawić się z nim. Przecież oni też chcą mieć przyjaciół. Jak ktoś tak robi, to potem jest przykro”. (Amelka, 5 lat)*
- *„Jak ktoś jest chory, to trzeba mu pomagać, dać leki, trzeba mówić im ładne słowa”. (Mikołaj, 5 lat)*

Podczas spotkania pojawiały się wypowiedzi dzieci, które wcześniej nie brały udziału w dyskusji. Wypowiedzi były refleksyjne, dzieci wyciągały trafne wnioski. Wcielanie się w rolę nacechowane zostało przeżywaniem i emocjonalną naturą odgrywanej postaci. Szczegóły w scenariuszu nr 11 (aneks).

12 Spotkanie: Choroba nowotworowa, 22 uczestników (zajęcia plastyczne)

Wprowadzenie

Dzieci na początku spotkania miały określić co lub kto jest dla nich ważne i dlaczego. Przedszkolaki wymieniały swoją rodzinę, rodzeństwo, ciocie, wujków, dziadków, zwierzęta domowe, koleżanki i kolegów. Tłumaczyły to miłością, dobrocią, przyjaźnią. Następnie prowadząca pokazała wychowankom wyciętego z papieru – szarego człowieka. Pięcioletki podawały pomysły przykrych słów: „*Nie lubię cię, jesteś głupi, nie chce się z tobą bawić, my się bawimy sami, jesteś skarżypytą, idź sobie, nie zaproszę cię na urodziny, nie możesz do mnie przyjść*”. Prowadząca zapisuje pomysły dzieci, a następnie dzieci targają po kawałku- szarego człowieka, jako symbol niewłaściwego zachowania wobec innych.

Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci wykonywały różne polecenia według demonstracji prowadzącej np. siad skrzyżny z wyciągniętymi rękami do góry. Przedszkolaki mogły też same wymyślać swój ruch. Kasia wymyśliła pajacyki, Igor wymyślił pompki, Julka S. przysiady, Liliana L. - przeskakiwanie z nogi na nogę, Marcel D. - klaskanie nad głową i skakanie, Zosia szpagat.

Tekst literacki

Dzieci słuchają tekstu literackiego pod tytułem: „Robert” - P.P. Grzybowski „Spotkania z Innymi”. Tekst opowiada o dziewczynce, która stłukła sobie kolano, jeżdżąc na deskorolce i udała się z mamą do szpitala. Kamila strasznie bała się szpitali. Kiedy dziewczynka czekała na korytarzu, spotkała chłopca imieniem Robert i mimo, że chodził z nią do szkoły- dziewczynka go nie poznała. Robert był w pidżamie i nie miał włosów. Okazało się, że chłopiec ma chorobę nowotworową, musi przyjmować leki i specjalną terapię, może mieć nadzieje na wyzdrowienie, ale może też umrzeć.

Interpretacja plastyczna

Wychowankowie mieli tym razem namalować interpretację tekstu przy użyciu farb plakatowych i pędzli. Dzieci głównie prezentowały Kamilę i Roberta w szpitalu. Wszyscy namalowali Kamilę wesołą, a Roberta, niektóre dzieci - szczęśliwego, a niektóre - smutnego. Co więcej, wszyscy namalowali Roberta bez włosów. Niektóre dzieci też namalowały sam szpital. Wybrane prace plastyczne prezentują namalowane obrazy nr 30, 31, 32, 33, 34.

Praca plastyczna 30. Kamila i Robert- Liliana L., 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 31. Kamila i Robert- Julka S., 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 32. Kamila i Robert-Zuzia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 33. Kamila i Robert- Zosia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 34. Kamila i Robert-Liliana P., 6 lat



źródło: badania własne.

Przedшкоlaki bardzo dobrze poradziły sobie z formą malowania do tekstu literackiego. Na swoich obrazach akcentowały wygląd postaci z tekstu oraz ich emocje, które przeżywały. Bardzo ładnie i starannie przedstawiły postacie, a użyta paleta barw nie była bez znaczenia. Na obrazach dzieci dostrzec możemy Kamilę, która pociesza i opiekuje się chorym Robertem.

Wypowiedzi dzieci

Dzieci wykazały się dużą empatią w stosunku do choroby nowotworowej Roberta. Oto ich wypowiedzi:

- „Robert jest miły i chory, trzeba mu pomóc”. (Igor, 5 lat)
- „Jak ktoś jest chory, to trzeba mu pomagać”. (Michasia, 5 lat)
- „Każdemu trzeba pomagać, nie tylko jak jest chory”. (Kasia, 5 lat)

- *„Gdybym mogła porozmawiać z Robertem, to chętnie przyniosłabym mu owoce jakieś jedzenie do szpitala, żeby był wesoły. Bo mój dziadek też był chory i był w szpitalu i ja i mama przynosiłyśmy mu takie różne rzeczy, ubrania, jedzenie. Ja kocham dziadka”.* (Amelka, 5 lat)
- *„To opowiadanie jest piękne. Chyba musimy się cieszyć, że jesteśmy zdrowi”.* (Emilka, 5 lat)
- *„Takie chore osoby potrzebują pomocy, miłości i przyjaźni”.* (Zosia, 5 lat)
- *„Gdybym mogła być taką czarodziejką lub wróżką to tak bym zrobiła, że ten Robert miałby włosy, był zdrowy i szczęśliwy”.* (Liliana P. 5lat)
- *„Trzeba się z każdym bawić i przyjaźnić, nieważne jak wygląda”.* (Mikołaj, 5lat)

Podsumowaniem zajęć miała być zabawa pantomimiczna, pokazanie emocji, jak dzieci się czuły po zajęciach. Niektóre z nich pokazały wesołą minę (*tłumaczyły to tym, „że mają nadzieję na wyzdrowienie chłopca”*), a inne smutną minę (*„tłumaczyły to tym, że jest im przykro, że Robert jest chory”*). Wychowankowie rozumieli tematykę choroby AIDS. Cele zostały osiągnięte, a wypowiedzi dzieci odnosiły się do ich prawdziwych doświadczeń. Szczegóły w scenariuszu nr 12 (aneks).

13 Spotkanie: Osoba na wózku inwalidzkim i z kłopotami z pamięcią, 18 uczestników (zajęcia plastyczne)

Wprowadzenie

Dzieci na samym początku miały za zadanie podawać piłkę bez użycia rąk siedząc na krzesłach (tak jakby były na wózku inwalidzkim). Jeśli piłka spadła to inni uczestnicy zajęć chętnie podawały. Wszyscy byli chętni, chcieli spróbować i było przy tym dużo zabawy i śmiechu, gdy piłka cały czas wypadła z nóg. Następnie dzieci próbowały podnieść nogami, siedząc na krześle: kredkę, słomkę, piłkę, maskotkę, pojemnik. Najwięcej trudności było ze złapaniem kredki i słomki, udało się to nielicznym. Inne większe przedmioty, wychowankowie podnosili z łatwością.

Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci wymyślały własny ruch do wybranego przez siebie tematu, następnie grupa miała powtarzać. Dalej przedstawiały, że idą do przedszkola, gotują, bawią się zabawkami, jadą samochodem, jadą na rowerze, spacerują z psem.

Słuchanie tekstu literackiego

Przedszkolaki słuchały tekstu „Pan Pawlak i Katarynka”- P.P. Grzybowskiego, „Spotkania z Innymi”. Tekst opowiada o Kamili, która z dziadkiem odwiedza w domu opieki przyjaciela dziadka „Pana Pawlaka”, który nie ma nóg i jeździ na wózku inwalidzkim. Pan Pawlak jest bardzo samotny, a nogi stracił w wyniku wypadku kombajnu. Pan Pawlak traktuje Kamilę jak swoją wnuczkę. W domu opieki Kamila spotyka także Katarynkę, starszą panią, która ma kłopoty z pamięcią, jest miła i częstuje Kamilę- cukierkami.

Interpretacja plastyczna

Pięć-sześciolatki rysowały przy pomocy kredek ołówkowych. Julka S. narysowała szczęśliwego Pana Pawlaka w ogrodzie w domu opieki otoczonego kwiatami. Michasia to samo, ale dorysowała jeszcze uśmiechniętą Kamilę. Liliana P. przedstawiła w ogrodzie: Pana Pawlaka, Kamilę, Katarynkę i pielęgniarzkę, która się nimi opiekuje. Wybrane prace plastyczne prezentują rysunki nr 35, 36, 37.

Praca plastyczna 35. Pan Pawlak w ogrodzie- Julka S., 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 36. Pan Pawlak i Kamila- Michasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 37. Pan Pawlak, Katarynka, Pielęgniarka, Kamila- Liliana P., 6 lat



źródło: badania własne.

Rysunki przedszkolaków przedstawiały postacie występujące w opowiadaniu. Każde dziecko przedstawiło bohaterów wesołych, pokazując jednocześnie, że osoba z niepełnosprawnością może być szczęśliwa mimo swoich ograniczeń.

Wypowiedzi dzieci

Odkrycie tekstu literackiego stanowiły wnioski dzieci, na podstawie ich przemyśleń:

- „Pan Pawlak jest biedny, że nie ma nóg”. (Emilka, 5 lat)
- „Chyba to zadanie na początku zajęć to chodziło o to, żeby się dowiedzieć, jak ta osoba na wózku się czuje”. (Amelka, 5 lat)
- „Ten pan na wózku i ta pani co zapomniała, to są fajni, trzeba im pomagać, jak czegoś nie wiedzą”. (Wiktoria, 5 lat)
- „Kamila dobrze zrobiła, że gadała z Panem Pawlakiem i panią Katarynką, to było miłe”. (Igor, 5 lat)
- „Ktoś jeździ na wózku, albo nie pamięta czegoś, ale też jest miły i fajny”. (Zosia, 5 lat)
- „Zawsze trzeba kogoś poznać, a nie tak mówić od razu, że się go nie lubi”. (Zuzia, 5 lat)
- „Każdy może być fajny, musimy dać mu szansę!” (Kuba, 6 lat)
- „Nie chcesz się z kimś bawić, to potem ktoś płacze, jest obrażony. Można się bawić z każdym. Co z tego, że ktoś jeździ na wózku, albo jak ta Dorota nie ma rąk, to chyba nie szkodzi”. (Jasiu, 5 lat)

Podsumowanie stanowiły wypowiedzi wychowanków: Lubię (kogo) za (za co). Dzieci wymieniały swoich kolegów, swoje koleżanki. Za co ich lubią: „za przyjaźń, że się mogą z nimi bawić, że go pocieszają, że pożyczają swoje rzeczy, dzielą się zabawkami, pomagają w różnych czynnościach”. Spotkanie zostało zakończone powodzeniem, wychowankowie rozumieli i akceptowali odmiennosc przedstawioną w tekście. Opowiadali o uczuciach bohaterów, wyciągali trafne wnioski. Szczegóły w scenariuszu nr 13 (aneks).

14 Spotkanie: O osobach starszych i okazywanym im szacunku, 22 uczestników (zajęcia teatralne)

Wprowadzenie

Wstępem do warsztatu było przybliżenie dzieciom przez prowadzącą terminu choroby Alzheimera i sposobu jak należy zachowywać się do starszych osób.

Sytuacja przedreceptyjna

Przedszkolaki losowały różne sytuacje spędzania wolnego czasu z dziadkami w formie obrazków: np. spożywanie posiłków, zabawa klockami, wspólny spacer, wspólne gotowanie, zabawa na placu zabaw, układanie puzzli itp. Wychowankowie przedstawiali wylosowaną sytuację ruchem, a inni odgadywali.

Tekst literacki- o niewidomej staruszce i szacunku dla osób starszych

Tekst opowiada o niewidomej staruszce, dla której dzieci przygotowują przyjęcie urodzinowe.

Interpretacja ruchowa opowiadania – wejście w rolę

Fragment 1

Fragment opowiada o wizycie dzieci u staruszki. Wychowankowie prezentują wybrane role: Amelka (starsza pani), mama staruszki z młodości (Zosia), dzieci (Jasiu, Alan, Grzegorz, Wiktoria, Julka S.), pan Tomasz (Marcel K.). Na początku scenki Amelka wzięła sobie krzesło i usiadła na nim i zaczęła mrużyć oczy (staruszka miała słaby wzrok) i się uśmiechać. Podeszły do niej dzieci i usiadły dookoła krzesła. Jasiu, zapytał: „*A to pani rodzina była biedna?*” Amelka: „*Tak, często jedliśmy tylko same ziemniaki*”. Podeszła do nich Zosia i udawała, że posypuje ziemniaki - papryką i tłuszczem. Wiktoria: „*A coś słodkiego?*” Amelka: „*Pan Tomasz miał sad i przynosił nam często pyszne jabłka!*” Podchodzi Marcel i wręcza na niby każdemu dziecku jabłka (dzieci wzięły wcześniej piłki). Amelka: „*Trzeba było też zbierać drewno, żeby było ciepło w domu no i często kiedyś skakałam przez skakankę. Miałam też lalkę, którą tata kiedyś znalazł, była zepsuta, ale moja. Nie zapraszałam koleżanek na urodziny, ale mama robiła wtedy takie pyszne placki*”. Zosia podeszła i rozdawała dzieciom na niby placki.

Fragment 2

Fragment przedstawia organizację urodzin dla staruszki. Dzieci podzieliły się rolami: staruszka (Zuzia), dzieci (Emilka, Igor, Filip, Kasia, Mikołaj, Liliana P.). Zuzia usiadła na krześle tak jak Amelka. A dzieci stanęły obok siebie. Emilka: zrobimy urodziny dla pani Helenki! Dzieci: „*Taaaak!*” Liliana: „*Kupimy tort, chrupki i słodycze*”. Kasia: „*Nie! Lepiej kupić jabłka, takie z sadu jak miał pan Tomasz*”. Mikołaj: „*No właśnie i zrobić placki*. Igor: „*I kupimy lalkę pani Helence*”. Przedszkolaki przedstawiały, że idą na zakupy i wybierają wszystkie potrzebne produkty.

Fragment 3

Fragment przedstawia urodziny pani Helenki. Dzieci podzieliły się rolami: staruszka (Liliana L.), dzieci (Leon, Hania, Julia Z., Kuba, Marcel D., Michasia). Liliana L. usiadła na krześle, a dzieci podchodziły i przynosiły jej prezenty: placki (płaskie klocki), lalka (z kącika zabawek), jabłka (kolorowe piłki w pojemniku). Liliana podziękowała za wszystkie prezenty i przytuliła każdego.

Wypowiedzi dzieci:

- „*Pani Helenka jest bardzo miła*”. (Filip, 5 lat)
- „*Super, że dzieci dały prezenty pani Helence. To było miłe*”. (Igor, 5 lat)
- „*Ja mojej babci też kupuje prezenty na urodziny*”. (Julia Z., 5 lat)
- „*Ja mojej babci też kupuje prezenty, ale z mamą jeździmy do babci i dziadka, pomagamy im, bawię się z nimi*”. (Amelka, 5 lat)
- „*Pani Helenka była biedna, jak była mała, ale jest szczęśliwa*”. (Michasia, 5 lat)
- „*Starszym osobom to trzeba pomagać, czasem pomóc brać zakupy*”. (Mikołaj, 5 lat)
- „*Trzeba pomagać starszym osobom*”. (Marcel K., 5 lat)
- „*I nie wolno mówić stary, bo to brzydko*”. (Jasiu, 5 lat).
- „*Ja to często się bawię z dziadkami i babcia tak pysznie gotuje*”. (Kasia, 5 lat)

Zajęcia spowodowały zrozumienie u przedszkolaków, że należy okazywać szacunek osobie starszej i pomagać jej. Odgrywanie postaci przez dzieci w scenie dramowej wskazuje na ciągły progres. Przedszkolaki wykorzystywały różne przedmioty do urozmaicenia scenki dramowej, wczuwały się emocjonalnie w postać i przeżywając tekst literacki wnosili z niego cenne informacje, które przekładają się na ich wypowiedzi. Wychowankowie na koniec zajęć opowiadali, jak spędzają wolny czas z dziadkami. Szczegóły w scenariuszu nr 14 (aneks).

15 Spotkanie: Status materialny, 16 uczestników (zajęcia plastyczne)

Wprowadzenie

Spotkanie rozpoczęły rozważania na temat koleżeństwa i przyjaźni. Dzieciom było trudno odróżnić te dwa pojęcia, traktowały je jako tożsame. Wymieniały skojarzenia: „*dobro, dzielenie się zabawkami, nieobrażanie się, pomaganie sobie, niezostawianie kogoś samego. Amelka stwierdziła, że przyjaźń jest wtedy, gdy kogoś lubi się bardziej*”.

Sytuacja przedreceptyjna

Przedszkolaki pokazywały ruchem jaki prezent i komu, chciałyby podarować. Niektóre dzieci miały trudności w tym zadaniu, ponieważ nie miały pomysłu. Dzieci powielały propozycje innych uczestników zajęć (Leon, Grzegorz). Niektóre dzieci pokazywały: lulanie na rękach (dzieci zgadywały, że to lalka), jeżdżenie autami na niby, przytulanie (jako maskotka), pokazywały też: telefon, tablet, laptopa, budowanie (jako klocki).

Tekst literacki- bogaty, nie oznacza szczęśliwy

Utwór przedstawia Edytę i jej mamę, która jest znaną aktorką. Mama nie ma dużo czasu dla swojej córki, ponieważ długo pracuje. Edytą zajmują się opiekunka. A kiedy wychodzą na dwór, mają założone czarne okulary. Jej tata pracuje za granicą, Edyta ma wiele drogich ubrań. Tata kupuje jej prezenty i ma dużo pieniędzy. Edyta zaprasza do siebie dzieci, żeby pochwalić się nowym telefonem lub grą, wtedy jest miła dla koleżanek/kolegów.

Interpretacja plastyczna

Wychowankowie mieli namalować swoje wyobrażenie o tekście, używając farb plakatowych i pędzelków. Dzieci przedstawiały głównie Edytę i jej mamę. Zaznaczyły charakterystyczne czarne okulary, które noszą. Namalowały im też ładne ubrania. Prace plastyczne przedstawiają namalowane obrazy nr 38, 39,40, 41.

Praca plastyczna 38. Edyta i jej mama- Zosia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 39. Edyta i jej mama- Michasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 40. Edyta i jej mama- Julka S., 6 lat



źródło badania własne.

Praca plastyczna 41. Edyta i jej mama- Amelka, 5 lat



źródło: badania własne.

Prace plastyczne w postaci namalowanych obrazów, wskazują na wzrost kompetencji manualnych, dzieci bardzo dobrze operowały wachlarzem różnych barw. Pokazywały postacie z tekstu i emocjonalną naturę. Ukazane szczęście u pięknie ubranej mamy i Edyty może być złudne. Prawdziwe emocje mogą być ukryte pod pięknie namalowanym obrazem.

Wypowiedzi dzieci

Pięć- i sześciolatki wypowiadały się na temat tekstu literackiego i miały swoje przemyślenia:

- „*Ta Edyta to chyba nie jest szczęśliwa*”. (Emilka, 5 lat)
- „*Edyta to ma nowe gry, telefony i co z tego, jej mama pracuje i pracuje, taty nie ma w domu, nie przytulają się, chyba jest jej smutno*”. (Igor, 5 lat)
- „*Mama Edyty i Edyta mają dużo pieniędzy, ma fajne ciuchy, ale jest smutna. Jest smutna, bo nie ma koleżanek*”. (Amelka, 5 lat)
- „*Nie można się tak wszystkim chwalić, to jest nieładne zachowanie*”. (Kasia, 5 lat)
- „*Edyta jak coś chce, to jest fajna dla koleżanek, a tak to nie. Nie chcą się z nią bawić potem*”. (Liliana P., 6 lat)
- „*Dzieciom się podobają jej ubrania. Edyta nie ma koleżanek, rodzice pracują, jest smutna, nie ma miłości*”. (Zosia, 5 lat)

Dzieci podczas spotkania trafnie zauważyły, że bogactwo, piękne i drogie ubrania nie świadczą o szczęściu człowieka. Wychowankowie próbowali wczuć się w rolę Edyty i jej mamy, dając porady dla Edyty jak powinna się zachowywać oraz rozpoznały uczucia, którymi kierowały się bohaterki. Szczegóły w scenariuszu nr 15 (aneks).

16 Spotkanie: O wyjątkowym tygrysku, 20 uczestników (zajęcia teatralne)

Wprowadzenie

Wprowadzeniem do zajęć stała się rozmowa na temat wizyty dzieci w zoo. Prowadząca pytała jakie zwierzęta tam oglądały oraz jak powinnyśmy zachowywać się w takim miejscu.

Sytuacja przedreceptyjna

Pięć-sześciolatki losowały karteczki z ilustracją zwierząt w zoo. Ich zadaniem było pokazanie wylosowanego zwierzęcia przy pomocy gestów, mimiki, dźwięków. Pozostałe dzieci odgadywały. Kolejno miały zaprezentować swój ruch do piosenki „Idziemy do zoo”. Wychowankowie pod wpływem treningu teatralnego stały się bardziej pomysłowe i każdy już skupiał się na sobie i pokazywał ruchy takie, jakie uważały za charakterystyczne dla danej postaci. Niektórzy pokazywali słonia i jego trąbę utworzoną z ręki, inni ciężkie kroki na dywanie, jeszcze inni chodzenie na czworaka. Pokazywanie małpy to np. drapanie się pod pachą, podskakiwanie, machanie „na niby” ogonem, udawanie bujania się na gałęzi. Papuga np. ruszanie rękami jako latanie, uderzanie palcami o kciuka (gadanie papugi).

Tekst literacki- o wyjątkowym tygrysku

Tekst opowiada o wyjątkowym tygrysku, który był wyśmiewany przez inne zwierzęta ze względu na brak pasków na futrze. Kiedy tygrysek ratuje borsuka, staje się bohaterem, a zwierzęta zmieniają stosunek względem niego.

Ilustracja ruchowa tekstu literackiego- „wejście w rolę”

Fragment 1

Pierwszy fragment pokazuje rozmowę zwierząt w zoo. Dzieci podzieliły się rolami: papuga (Julia Z.), żółw Teodora (Zuzia), surykatki (Alan, Filip). Wszystkie dzieci ustawiły się koło siebie, złapały się za ręce i utworzyły koło. Zuzia powiedziała: „*Ja wiem, że ma się urodzić tygrysek!*” Wszystkie zwierzęta odpowiedziały: „*Tak! hura!*” Julia zapytała: „*Dzisiaj?*” Zuzia: „*Tak dzisiaj, dzisiaj, ja to wiem!*” Następnie za Zuzią, dzieci szły po dywanie, każdy w swojej roli. Zuzia- powoli, Julia Z.- latając, a Filip i Alan- podskakiwali. Filip podskakiwał i szedł chwilowo na czworaka, a Alan w pozycji pionowej- podskakiwał.

Fragment 2

Następny fragment prezentuje przybycie zwierząt na narodziny tygrysa. Dzieci podzieliły się rolami: tata tygrys (Marcel K.), zwierzęta (Michasia, Wiktoria, Kuba). Michasia, Wiktoria i Kuba razem szli po dywanie. Michasia: „*Tygrysek się urodzi!*” I zaczęła gestem ręki wołać dzieci do siebie. Następnie wszyscy zaczęli się rozglądać. Wiktoria: „*Ale gdzie on niby jest?*” Po chwili wyszedł Marcel i powiedział: nie urodził się jeszcze. Wszystkie zwierzęta posmutniały, tata tygrys też. Marcel odchodzi na bok dywanu. A reszta dzieci odchodzi na drugą stronę dywanu.

Fragment 3

Fragment trzeci przedstawia rozmowę zwierząt na temat braku pasków u tygrysa. Dzieci podzieliły się rolami: mama tygrys (Zosia), tata tygrys (Mikołaj), tygrysek (Leon), hiena (Liliana L.), inne zwierzęta: Hania, Liliana P., Julka S. Zosia i Mikołaj wyszli na środek dywanu, trzymając w środku za rękę- Leona. Obydwoje byli bardzo smutni. Liliana L. jako hiena zaczęła pokazywać palcem na Leona i się śmiać. Powiedziała: „*Czemu on nie ma pasków?*” Tygrys musi mieć paski. Inne zwierzęta wskazywały na niego palcem i wyśmiewały. Mikołaj: nie śmiecie się, paski będzie miał potem. Rodzina tygrysów odeszła zasmucona.

Fragment 4

Kolejny fragment przedstawia bohaterski czyn tygrysa, który uratował borsuka oraz scenę pogodzenia się tygrysa z innymi zwierzętami. Dzieci podzieliły się rolami: mały borsuk (Jasiu), mama borsuk (Emilka), tygrysek (Igor), inne zwierzęta (Grzegorz, Kasia). Jasiu, szedł po dywanie, nagle się przewrócił i pokazał zasmucenie. Wtedy Igor podbiegł do niego, podał mu rękę i przytulił. Następnie Kasia i Grzesiu podbiegli zobaczyć co się stało. Emilka przytuliła Jasia. Kasia i Grzesiu zaczęli bić brawo, a Igor smutny odszedł na bok. Emilka podbiegła do Igora, przytuliła go i powiedziała: „*Dziękuję, uratowałeś mojego syna*”. Igor: „*Nic takiego, chyba każdy by tak zrobił*”. Kasia i Grzesiu zaczęli bić brawo. Kasia: „*Co z tego, że tygrysek nie ma pasków, też jest fajny. Nie ważne czy ma paski, czy nie, tylko jakie ma serce*”.

Wypowiedzi dzieci

- „*Kiedyś było takie opowiadanie o żyrafie, co nie miała latek, a teraz tygrysek nie miał pasków, takie podobne*”. (Mikołaj, 5 lat)
- „*Tygrysek był kochany i uratował tego malutkiego borsuka*”. (Julka Z.)

- „Czemu śmiali się z tego tygrysa? Przecież on nikomu nie zrobił nic złego”. (Igor, 5 lat)
- „Mi się podobało, jak Kasia powiedziała, że ważne jest serce, a nie wygląd”. (Alan, 5 lat)
- „Każdy jest fajny, tygrysek też, nawet jak nie miał pasków”. (Liliana L., 6 lat)
- „Fajnie, że zwierzęta nie śmiały się już z tygrysa i bawiły się z nim”. (Michasia, 5 lat)
- „Nie wolno się śmiać z kogoś”. (Kasia, 5 la)
- „Nie wolno też wyzywać, trzeba się bawić ze wszystkimi dziećmi”. (Emilka, 5 lat)
- „Ja bym się bawił z tygrysiem. On był fajny i miły”. (Jasiu, 5 lat)
- „Zwierzątka się śmiały z tygrysa, ale potem tygrysek uratował borsuka i zwierzątka się bawiły z tygrysiem”. (Liliana P., 6 lat)
- „Jak zwierzęta się śmiały z tygrysa, to on był smutny. Jego tata i mama byli smutni. Nie można tak się zachowywać”. (Zuzia, 5 lat).

Zajęcia warsztatowe uświadomiły dzieciom, że nie powinno się oceniać innych po wyglądzie, wczuwały się w rolę, współpracowały ze sobą, okazywały względem siebie akceptację i empatię. Scenariusz nr 16 w aneksie.

17 Spotkanie: O kompleksie jeża, 16 uczestników (zajęcia teatralne)

Wprowadzenie

Dzieci opisywały swój nastrój. Mówiły, że są szczęśliwe, wesołe, smutne, zdenerwowane lub niewyspane. Następnie prowadząca pokazywała ilustracje zwierząt leśnych, dzieci je nazywały i opowiadały o ich zwyczajach i życiu w lesie.

Sytuacja przedreceptyjna

Wychowankowie losowali karteczki ze zwierzętami mieszkającymi w lesie, a następnie ruchem, mimiką i gestami miały pokazać wylosowane zwierzątka. Pozostałe dzieci miały zgadywać. Każde dziecko pokazało zwierzątko na inny sposób. Jeż- np. wskazywanie na kolce, zasypianie pod liśćmi, uderzanie o drzewo, z którego spadło jabłko. Lis- np. machanie ogonem, wydawanie dźwięków, chodzenie na czworakach, udawanie, że lisek komuś coś zabrał.

Tekst literacki- „O kompleksie jeża”

Tekst literacki opowiada o jeżu- Jeżynce, która nie potrafiła u siebie zauważyć zalet, a widziała tylko wady.

Ilustracja ruchowa opowiadania- „wejście w rolę”

Fragment 1

Fragment przedstawia kompleksy jeżynki i chęć upodobania się do innych zwierząt, które robią zapasy na zimę. Przedszkolaki prezentowały swoje role: Jeżynka (Amelka), wiewiórka (Kasia), brat wiewiórki (Jasiu), inne zwierzęta (Alan, Filip, Wiktoria, Hania, Leon). Amelka usiadła na krześle, które dała jej Kasia, patrzyła w lusterko, wzięte z kącika lalek. Amelka: Nie jestem ładna. Inne zwierzęta są takie ładne. Wiewiórka zbiera zapasy na zimę i ma rudy ogon, a ja mam takie kolce brzydkie i dzieci się boją, że ich ukłują. Posmutniała i zasłoniła twarz. W międzyczasie Kasia chodziła jak wiewiórka i zbierała na niby zapasy na zimę- szczęśliwa i wesoła. Pozostałe zwierzęta natomiast biegały za rączkę dookoła dywanu- wesołe i uśmiechnięte. Leon przechwytywał ruch od innych dzieci. Hania przechwytuje ruch sporadycznie, choć już lepiej radzi sobie w odtwarzaniu ról.

Fragment 2

Następny fragment przedstawia rozmowę wiewiórki z Jeżynką. Dzieci podzieliły się rolami: Emilka (Jeżynka), Zuzia (wiewiórka). Emilka usiadła na krześle. Zuzia udawała, że puka do drzwi. Emilka: „*Kto tam?*” Zuzia: „*Pani wiewiórka*”. Emilka otworzyła na niby drzwi i mówi: „*Miło cię widzieć, zrobię ci herbatki*”. Zuzia: „*Super*”. Emilka przyniosła jej krzesło i razem usiadły. Emilka po chwili wstała i udawała, że podaje herbatkę i jedzenie dla Zuzi. Zuzia: „*A czemu masz tak dużo jedzenia?*” Emilka: „*No mam, bo zbieram je sobie*”.

Fragment 3

Przedstawia scenę, gdzie jenot i dzieciół wyśmiewają się z wiewiórki. Jenot (Igor), dzieciół (Mikołaj), wiewiórka (Zosia), Liliana L. (Jeżynka). Zosia chodzi po dywanie. Podchodzą do niej: Mikołaj: „*Idzie ruda wiewiórka!*” Igor: „*Może kup sobie farbę do włosów, żeby zmienić kolor włosów*”. Zosia przeszła obok nich, a potem usiadła na dywanie i była smutna. Chłopcy usiedli. Do Zosi podeszła Lilianka: „*Czemu płaczesz?*” Zosia: „*Bo mnie zwierzątka wyzywają*”. Liliana przytuliła Zosię.

Fragment 4

Fragment przedstawia rozmowę wiewiórki i Jeżynki. Dzieci podzieliły się rolami: Liliana P. (wiewiórka), Michasia (Jeżynka). Michasia i Liliana P. siedzą na krześle. Liliana podała jej jedzenie. Michasia: „*To moje ulubione jedzenie!*” Jeżynka- „*Takie jak Ty!*” Liliana: „*Ale czemu?*” Michasia: „*Zwierzęta mówią na ciebie Jeżynka. Są takie owoce, dobre, słodkie, fajne. Jesteś prawdziwą przyjaciółką*”. Liliana ucieszyła się i odpowiedziała: „*Byłam smutna. Nie lubię, jak mówią do mnie Jeżynka*”. Michasia: „*Chcę być Jeżem!*” Lilianka: „*Chcę być wiewiórką!*” Przytuliły się i były szczęśliwe.

Wypowiedzi dzieci

- „*Jenot i dzieciół źle się zachowywali, że śmiali się z Jeżynki*”. (Igor, 5 lat)
- „*Jeżynka była miła, miała zawsze dużo zapasów, chciała być jak wiewiórka, ale przecież też była fajna taka jak wiewiórka*”. (Amelka, 5 lat)
- „*Jeżynka była dobra dla wiewiórki. Wiewiórka też była dobra dla Jeżynki. Przyjaźniły się*”. (Emilka, 5 lat)
- „*Jeżynka nie lubiła swojego przezwiska. Przecież była taka fajna, ale chyba tego nie widziała*”. (Kasia, 5 lat)
- „*Trzeba być dobrym i miłym dla innych osób*”. (Alan, 5 lat)

- *„Jak się jest dobrym, miłym, pomaga się komuś, to potem mamy przyjaciela”. (Jasiu, 5 lat)*
- *„Trzeba pomagać innym, wtedy ktoś to zauważy, że pomagasz i będzie twoim przyjacielem”. (Liliana P., 6 lat)*
- *„Fajnie mieć przyjaciela”. (Zosia, 5 lat)*
- *„Jak komuś coś robisz złego, to potem się nie chce ktoś bawić. A jak ktoś jest miły, dobry, pomaga, to jest przyjacielem”. (Zuzia, 5 lat)*

Ten warsztat podobnie jak poprzednie zakończył się sukcesem. Dzieci chętnie współpracowały, brały udział w zajęciach, prezentowały swój ruch, wcielały się w role, a także wyciągały trafne wnioski, empatyczne i akceptujące odmienność. Scenariusz nr 17 w aneksie.

18 Spotkanie: O niepełnosprawności ruchowej, 22 uczestników (zajęcia teatralne)

Wprowadzenie

Wprowadzeniem do warsztatu była rozmowa na temat zwierząt zamieszkujących Afrykę i dzielenie ich nazw na sylaby i tych prostych na głoski. Klasyfikowanie zwierząt na mięsożerne, roślinożerne i wszystkożerne. Następnie prowadząca poprosiła wychowanków, by przyjęli rolę zwierząt afrykańskich. Ich zadaniem było się poruszać w sposób charakterystyczny dla danego zwierzęcia, pozostałe dzieci odgadywały, jakie zwierzę - prezentuje dziecko.

Sytuacja przedreceptyjna

Pięć-sześciolatki miały za zadanie wymyślić swój ruch do piosenki „W podróży do Afryki. W pustyni i w puszczy”. Dzieci pokazywały środki transportu- samochód, samolot, statek i różne zwierzęta słonia, lwa, strusia, zebry, żyrafy, liczenie pasów, hipopotama, które płynie, surykatki, nosorożca, węża. Wszyscy pokazywali swój własny ruch. Czasami jeszcze Alan, Filip, Leon i Hania powtarzali te same ruchy, które prezentowały inne dzieci. Najwięcej tych wzorców przechwytywał jeszcze Grzegorz i Leon, pozostali starali skupiać się bardziej na swoim ruchu i sporadycznie przechwytywali go od innych.

Tekst literacki- „O Bartusiu i jego krótszej nóżce”

Tekst literacki przedstawia słonia Bartusia, którego jedna nóżka jest krótsza, przez co jest wyśmiewany przez swoich rówieśników w przedszkolu.

Ilustracja ruchowa tekstu literackiego- „wejście w rolę”

Fragment 1

Pierwszy fragment przedstawia zabawy słonika z kolegą Trąbikiem, spacer z rodzicami i poruszanie się z krótszą nóżką. Dzieci prezentowały wybrane role: Emilka (mama), Jasiu (tata), Bartuś (Mikołaj), kolega Trąbik (Filip). Scenkę rozpoczyna zabawa Mikołaja z Filipem. Mikołaj liczy, a Filip chowa się (zabawa w chowanego). Następnie Filip zaczął biegać, a Mikołaj dotykał go i mówił: berek (zabawa w berka). Emilka i Jasiu stoją z boku. Następnie Filip z Mikołajem siadają na dywanie. Mikołaj objął Filipa, wstali, Mikołaj pomachał Filipowi. Podeszła do Mikołaja- Emilka, za nią Jasiu. Wzięli się za ręce- Mikołaj w środku. Spacerowali, śmiali się. Mikołaj udawał, że pije mleczko kokosowe. Na końcu przystanął i udawał, że się

zmęczył, chwytając się za nogę, machnął ręką i poszedł dalej (jak gdyby się tym nie przejął). Na tym kończy się pierwszy fragment.

Fragment 2

Fragment tekstu literackiego przedstawia rozmowę Bartusia z rodzicami i jego pierwszy dzień w przedszkolu. Przedszkolaki podzieliły się rolami: mama (Kasia), tata (Marcel D.), Bartuś (Igor), dzieci z przedszkola (Wiktor, Alan, Leon), nauczycielka (Julia Z.). Na początku scenki Kasia siada na dywanie z Igorem. Następnie wstaje, przynosi na tacce- klocki (taca z babeczkami) dla Igora. Igor udaje, że zjada. Kasia: „*Jutro idziesz do przedszkola!*” Igor: „*Tak, ale się boję, bo nie będzie tam mamusi, ani tatusia, ani Justynki*”. Kasia: „*Będzie tam pani, nowi koledzy i będzie bardzo fajnie*”. Kasia przytula Igora. Igor: „*Dobrze, to jutro pójdę do przedszkola*”. Marcel siedzi koło nich i obserwuje ich rozmowę. Igor wstaje i udaje, że idzie do przedszkola. Dzieci stoją koło siebie i pokazują na Igora palcem. Julka Z. stoi koło nich. Igor: „*Wszyscy się na mnie patrzą. Czemu nie chcą się ze mną bawić?*” Zasmucił się i zasłonił twarz.

Fragment 3

Następny fragment przedstawia rozmowę Bartusia z mamą, zabawy z Justynką i Trąbikiem oraz odbiór butów dla chłopca. Dzieci podzieliły się rolami: Justynka (Hania), Trąbik (Kuba), Bartuś (Marcel K.), mama (Amelka), dzieci w przedszkolu (Grzegorz, Julka S.). Marcel usiadł na dywanie, oburzony: „*W przedszkolu jest niefajnie! Nie chce tam chodzić!*” Amelka: „*Nikt się z tobą nie chce bawić, chyba boją się twojej nóżki, bo jest inna. Nie martw się Bartusiu, tata da ci jutro nowe buty i będziesz dobrze chodził. Musisz to powiedzieć jutro w przedszkolu*”. Marcel: „*Tak, jutro powiem o mojej nóżce i dzieci nie będą się bały ze mną bawić*”. Po czym wstał i bawił się z Kubą i Hanią w berka- uśmiechnięty.

Fragment 4

Ostatni fragment przedstawia drugi dzień pobytu chłopca w przedszkolu. Dzieci podzieliły się rolami: nauczycielka (Zuzia), mama (Liliana L.), dzieci (Michasia, Zosia, Liliana P.), Bartuś (Igor). Igor idzie do przedszkola uśmiechnięty. Siada na dywanie koło Michasi, Zosi i Liliany P.. Wchodzi Zuzia i mówi: „*Na świecie są różne zwierzątka i wszystkie są fajne, mile. Trzeba bawić się z każdym dzieckiem*”. Igor wstał i powiedział: „*Ja mam krótszą nóżkę, ale nie trzeba się jej bać. Mam takie fajne buty z magiczną wkładką*”. Dzieci: „*Wow!*” Wszystkie

dzieci przytuliły Igora. Igor podchodzi do Liliany L. i mówi: „*Teraz lubię przedszkole!*” Liliana go przytula.

Wypowiedzi dzieci

- „*Bartuś miał krótką jedną nóżkę, ale był taki fajny, miły i dobry*”. (Liliana P., 6 lat)
- „*Fajnie, że Trąbik i Justynka się z nim bawili i miał przyjaciół*”. (Kasia, 5 lat)
- „*Pani z przedszkola opowiadała dzieciom, że każdy jest ważny, wszystkie zwierzęta. My też mamy takie zajęcia. Bartuś pokazał swoje nowe buty i magiczną wkładkę, to było super i dzieci nie bały się już jego nóżki*”. (Amelka, 5 lat)
- „*Trzeba się z każdym bawić, nie można się śmiać z innych, bo potem komuś może być smutno*”. (Mikołaj, 5 lat)
- „*Bartuś bał się iść do przedszkola, że będą się śmiali z niego i tak było, bo bali się jego nóżki, ale potem dowiedzieli się, że nie muszą się bać*”. (Liliana L., 6 lat)
- „*Fajnie, że Bartuś opowiedział dzieciom i pani, że ma takie magiczne buty i że jego nóżka jest normalna, potem dzieci chciały się z nim bawić*”. (Zuzia, 5 lat)

Przedszkolaki rysowały ulubioną zabawę z koleżanką/kolegą w przedszkolu. Cele również zostały osiągnięte, z biegiem czasu jest widoczny ciągły postęp, rozwinięcie potencjału kreatywnego dzieci o ich nowe pomysły. Opis zajęcia w aneksie (scenariusz nr 18).

19 Spotkanie: Każda rodzina jest inna, 22 uczestników (zajęcia plastyczne)

Wprowadzenie

Na początku spotkania dzieci pokazywały zdjęcia rodziny, które przyniosły z domu. Mówiły, co lubią robić z rodziną, gdzie lubią jeździć. Głównie wymieniały zabawy z rodzeństwem i rodzicami. Następnie prowadząca omawiała, że są różne rodziny na świecie.

Sytuacja przedreceptyjna

Uczestnicy zajęć przy zastosowaniu pantomimy przedstawiali sytuację, jak spędzają wolny czas ze swoją rodziną. Dzieci pokazywały zabawę na placu zabaw, pływanie w basenie, jazdę autem, zabawę klockami, lalkami, słuchanie książek czytanych przez rodziców, gotowanie obiadów, wspólne sprzątanie lub naukę.

Tekst literacki

Utwór literacki przedstawia różne rodziny na świecie, takie, w których jest jedno lub kilkoro dzieci, w krajach, gdzie jeden mężczyzna może mieć kilka żon. Dziadek Kamili wspomina także, że kobietom należy się szacunek.

Interpretacja plastyczna

Pięć-sześciolatki miały za zadanie ukazać swoje rozumienie tekstu i wszystkie przedstawiły swoją rodzinę (liczbę członków rodziny) oraz w jaki sposób spędzają z nią czas. Prace plastyczne przedstawiają rysunki 42, 43, 44, 45, 46.

Praca plastyczna 42. Moja rodzina- Liliana L., 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 43. Moja rodzina- Emilka, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 44. Moja rodzina- Zosia, 5 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 45. Moja rodzina- Liliana P., 6 lat



źródło: badania własne.

Praca plastyczna 46. Moja rodzina- Michasia, 5 lat



źródło: badania własne.

Wychowankowie przedstawili swoją rodzinę, a nie tą ukazaną w tekście literackim, czyli odnieśli tekst literacki do własnego doświadczenia i sposobu spędzenia czasu z rodziną.

Wypowiedzi dzieci

Dzieci wypowiadały się na temat swojej rodziny. Wybrane wypowiedzi, przedstawione są poniżej:

- „Moja mama i ja chodzimy na plac zabaw. Zawsze się ze mną bawi”. (Alan, 5 lat)
- „Ja to wiem, że Kuba nie ma taty, on ma tylko mamę. Kuba jest fajny i jego mama też jest bardzo fajna. Lubię Kubę”. (Amelka, 5 lat)
- „Ja, moja mama, tata i siostra mieszkamy w domu. W domu się bawię, układamy klocki”. (Jasiu, 5 lat)
- „Ja mam siostrę, mamę, tatę. Bawię się z nimi w takie różne zabawy”. (Hania, 5 lat)
- „Moja rodzina to jest fajna. Bawię się z mamą, tatą i siostrą Alą i Paulinką”. (Liliana L., 6 lat)
- „Ja się też często bawię się z Julką, lalkami, kuchnią w domu. Mam tylko mamę i siostrę i jestem szczęśliwa”. (Wiktoria, 5 lat).

Cele warsztatu zostały osiągnięte. Dzieci dokonały własnej i swobodnej interpretacji tekstu literackiego. Ich pomysły na wykonanie pracy plastycznej były samodzielne, tak jak

planowanie przebiegu scenki dramowej. Scenariusz nr 19 znajduje się w aneksie.

Konkludując cały rozdział, który przedstawiał zajęcia dla dzieci z grupy eksperymentalnej, wykorzystujące teksty literackie o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, interpretowane teatralnie i plastycznie, należy powiedzieć, że pięcio-sześciolatki stały się empatyczne i wrażliwe na potrzeby Innego. Początkowo wychowankowie mniej wypowiadały się na temat osób odmiennych. Warsztaty wpłynęły na ich wypowiedzi, stały się one wówczas bardziej przemyślane, dłuższe, barwne oraz wyrażały szacunek i zrozumienie dla osób odmiennych. Pierwsze zajęcia z dramą były dla dzieci wycofanych i wstydliwych- trudne do przejścia, więc najczęściej stały one z boku, choć utrzymywały stałą kontrolę wzrokową, były zawstydzone i bezradne, nie wiedząc, co mają zrobić. Wyraźnie przedszkole nie przygotowuje do samodzielnej aktywności twórczej – dlatego początkowo improwizowanie scenek sprawiało problemy uczestnikom.

Po przeprowadzeniu kilku zajęć, przedszkolaki coraz lepiej odnajdywały się w odgrywaniu fragmentów tekstu, wymyślając własne ruchy, prezentujące sytuacje i osobowość bohaterów. Dzieci, które charakteryzowały się zachowaniem ekspansywnym, znacznie lepiej radziły sobie z odgrywaniem roli. Początkowo pięcio-sześciolatki odgrywały rolę w sposób płytki, dziecięcy, ale z czasem prezentowane postaci nabrały natury emocjonalnej, ukazywane były uczucia, przeżywane emocje i widoczne stały się przemyślenia i sądy na dany temat. Wychowankowie, którzy odgrywali rolę żyrafy Klementynki, Bartusia z krótszą nóżką, czarnoskórego Boba, rodziny Fatimy - ukazywały ich naturę emocjonalną, przeżywały daną sytuację, a ich mimika twarzy wyraźnie pokazywała zaangażowanie i pełne wejście w rolę. Dzieci wstydliwe i wycofane, coraz chętniej brały udział w zajęciach teatralnych, często przechwytywały ruch innych, ale potrafiły lepiej się odnaleźć (choć czasem progres był niewielki) w końcowych scenkach, niż na początku. Przedszkolaki odgrywające rolę postaci negatywnych, również miały trafne przemyślenia na temat ich nieodpowiedniego zachowania i niechęci w przyjmowaniu takich ról.

Warsztaty plastyczne natomiast były dla wychowanków równie atrakcyjne, jak zajęcia teatralne. Dzieci chętnie tworzyły swoją interpretację tekstu według własnego pomysłu. Przedstawiły osoby odmienne tak, jak były one ukazane w tekście, lub opierając się na własnych wyobrażeniach, a także wyrażając emocje bohaterów. Często przedstawiały osoby odmienne, szczęśliwe, argumentując to pragnieniem ich uśmiechu, a także przedstawiały ich jako smutnych, kiedy w tekście przedstawiony został taki wątek. Pięcio-sześciolatki tworzyły

obrazy bardziej bogate w szczegóły, skupiały się nad ich estetyką, a postać człowieka stała się wyraźniejsza i posiadała podstawowe elementy. Dzieci tworząc kolaż miały do dyspozycji szeroki wachlarz materiałów, zarówno tych przestrzennych, jak i płaskich, jednak w tej sytuacji często skupiały się na minimalizmie w ich wykorzystaniu, bazując na odwzorowywaniu swojego zamysłu, rysując elementy - ołówkiem.

5.4 Preferencje kulturowe dzieci pięcio-sześcioletnich – analiza deklaracji zwerbalizowanych

Poznane preferencje kulturowe dzieci we wszystkich grupach badawczych usytuowano w trzech kategoriach: potrzeby kultury wysokiej (słuchanie literatury, uczęszczanie do kina, teatru, opery, oglądanie bajek/filmów w telewizji), kulturę codzienności (styl ubierania, preferowane jedzenie) oraz praktyki religijne. Preferencje kulturowe dzieci zbadano przy pomocy techniki ankiety, a dzieci dokonywały wyboru odpowiedzi w pytaniach zamkniętych lub same odpowiadały w przypadku pytań otwartych. Z każdym wychowankiem odbywała się rozmowa, a ich wybory i odpowiedzi były zaznaczone na kwestionariuszu ankiety.

Preferencje kulturowe były badane na początku eksploracji, a jej rezultaty pozwalają na ilościowe i jakościowe ukazanie specyfiki wyborów dokonanych przez pięcio-sześcioletki w zakresie ich wcześniejszych doświadczeń kulturowych, organizowanych przez dom rodzinny i przedszkole.

Zaprezentowane poniżej podrozdziały pozwolą odpowiedzieć na postawione pytanie: *Jaka jest specyfika preferencji kulturowych badanych dzieci pięcio-sześcioletnich?*

5.4.1 Potrzeby w zakresie kultury wysokiej

Potrzeby kultury wysokiej to przede wszystkim obcowanie z dziedzictwem kulturowym, współczesną sztuką i kulturą poprzez uczestniczenie w roli widza w spektaklach w teatrze i operze, oglądanie filmów i animacji w kinie, czyli uczęszczanie do miejsc kultury i sztuki, oglądanie filmów i animacji w telewizji. Dotyczy to także obcowania z literaturą, która poprzez swoją wartość wychowawczą, naukową, rozrywkową i moralną jest dla dziecka najcenniejszym rozwiązaniem dla kontaktu ze sztuką i kulturą w wieku przedszkolnym, a jednak najmniej preferowaną, o czym świadczą przeprowadzone badania sondażowe.

W wieku przedczytelniczym, to osoby dorosłe są pośrednikami w odbiorze tekstu literackiego. Wskazania najbliższych osób w życiu dzieci, czytających im książki, prezentuje tabela nr 5.

Tabela 5. Wskazania dzieci- osób dorosłych, którzy czytają im książki

Osoby czytające książki	Liczba odpowiedzi w grupie GE	Liczba odpowiedzi w grupie K1	Liczba odpowiedzi w grupie K2
mama	16	17	10
tata	10	12	2
nauczycielka w przedszkolu	6	5	8
babcia	5	2	0
dziadek	4	1	0
ciocia	2	1	0
wujek	1	1	0
brat	0	0	1

źródło: badania własne.

We wszystkich grupach badawczych dzieci wskazują najbliższe osoby w środowisku rodzinnym- czyli rodziców, z czym przeważające, bliskie relacje dzieci mają z mamą. Może być to powodem w dużej mierze spędzania czasu z mamą, bliskiej więzi już w okresie prenatalnym, później macierzyństwa. Relacje z tatą zazwyczaj są mniej zacieśnione z uwagi na wykonywaną pracę zawodową. Pozytywny wymiar ma wskazanie przez pięć-sześciolatki - nauczyciela w przedszkolu, co oznacza, że dzieci chętnie w placówce słuchają tekstów literackich i są dla nich zarówno atrakcyjne, jak i dostosowane do ich potrzeb i zainteresowań. Niektórzy wychowankowie wymieniają innych członków rodziny, choć jest to wynik stosunkowo niski w porównaniu do wyboru rodziców czy nauczyciela. Może to wynikać z bycia jednakiem, mniej zacieśnionych relacji z rodzeństwem, małej częstotliwości spotkań z dziadkami czy wujkami lub spędzanie czasu na zupełnie innych aktywnościach. Samo wskazanie osób, które czytają przedszkolakom książki jest pozytywnym aspektem w dzisiejszym świecie przepelnionym dostępem do nowych technologii, w którym powszechna jest tendencja do zapominania o najcenniejszej wiedzy płynącej z literatury.

Następnie dzieci miały wymienić tytuły swoich ulubionych książek, które prezentuje tabela nr 6.

Tabela 6. Ulubione książki dzieci pięć-sześciolatków

Ulubiona książka	Liczba odpowiedzi w grupie GE	Liczba odpowiedzi w grupie K1	Liczba odpowiedzi w grupie K2
Alicja w Krainie Czarów	1	0	0
Alladyn	0	1	0
Auta	2	0	6
Bambi	0	0	3
Baśnie	0	1	0
Calineczka	1	1	0
Czerwony Kapturek	3	3	3
Dalmatyńczyki	2	0	0
Gang Fajniaków	1	0	0
Gang Słodziaków	0	2	0

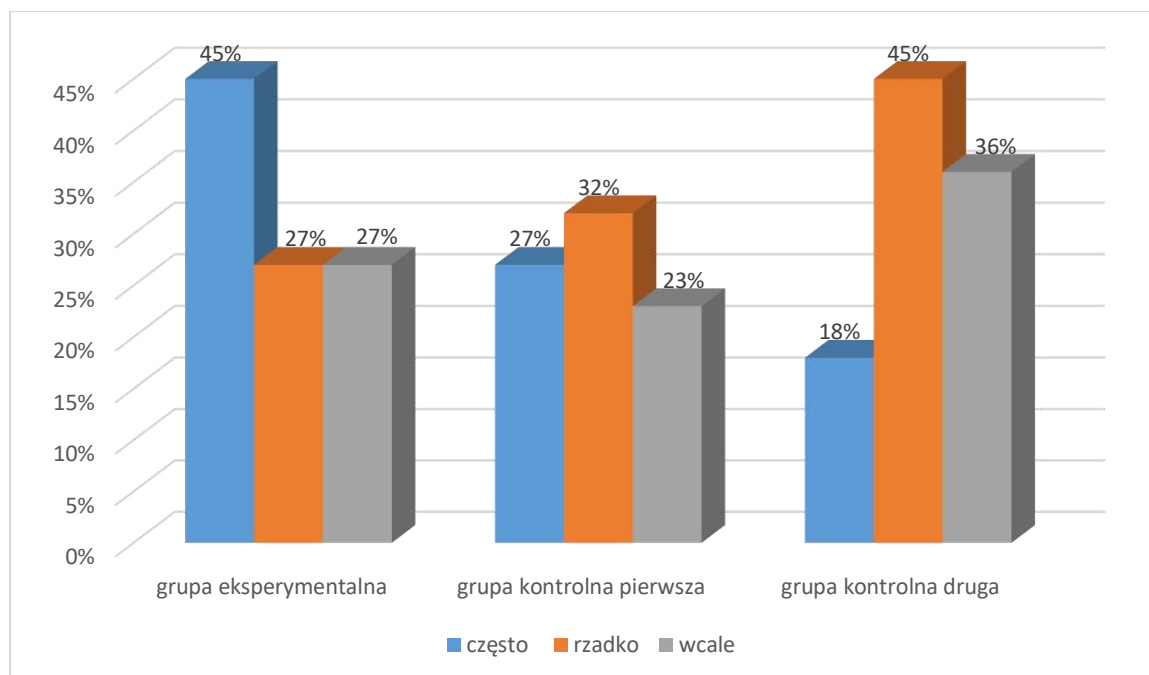
Gąsienica Nadzieja	1	0	0
Harry Potter	3	1	0
Herkules	1	0	0
Jaś i Małgosia	1	0	3
Kici-kocia	0	1	0
Konie	0	0	2
Kopciuszek	4	5	0
Kot w butach	0	3	0
Kotki	1	0	0
Kraina Lodu	5	7	5
Królowna Śnieżka	2	8	0
Książki o zwierzętach	0	2	1
Książki o kosmosie	1	1	1
Książki o piratach	0	1	0
Książki o Polsce	1	1	1
Książki o samochodach	0	5	0
Księżniczki	0	0	2
Kubuś Puchatek	2	4	2
Lalki	1	0	0
Mała Syrenka	1	2	0
Mulan	1	0	0
Mustang	0	1	0
Pocahontas	1	0	0
Psi Patrol	4	0	0
Rozpunka	0	0	1
Różne wiersze	1	0	0
Sing	0	3	0
Słoń Benjamin	0	0	1
Spiderman	1	0	4
Spongebob	0	2	0
Strażak Sam	1	0	0
Tomek i przyjaciele	1	0	0
Trolle	0	2	0
Żółwie Ninga	1	0	0

źródło: badania własne.

Tytuły wymienione przez przedszkolaki są indywidualne dla każdego z nich. Niektóre odpowiedzi zostały wymienione tylko przez jednego wychowanka, jak np. (Żółwie Ninga, Strażak Sam, Słoń Benjamin, Tomek i przyjaciele). Dzieci sięgając po ulubione książki, korzystają zarówno z literatury nowoczesnej jak np. Kraina Lodu, Psi Patrol, ale także literatury klasycznej, takiej jak Jaś i Małgosia, Czerwony Kapturek czy Kopciuszek. Warto też zwrócić uwagę, że pięcio-sześcioletki sięgają do wartościowych książek, takich jak Harry Potter. Wybór książek przez przedszkolaków jest uzależniony przede wszystkim od wachlarza literatury, którą dzieci posiadają w domu, uprzednio kupioną przez rodziców. W głównej mierze dzieci wybierają prozę, choć wiersze też się pojawiały, a także książki przekazujące wiedzę na konkretny temat, np.: o kosmosie czy zwierzętach. Widoczne jest zatem zróżnicowanie tematyczne w wyborze książek przez dzieci.

Bardzo ważne jest także, ile czasu osoby dorosłe poświęcają na czytanie dzieciom książek, a wyniki zawiera wykres nr 1, przedstawiony poniżej.

Wykres 1. Częstotliwość czytania książek przez osoby dorosłe w domu

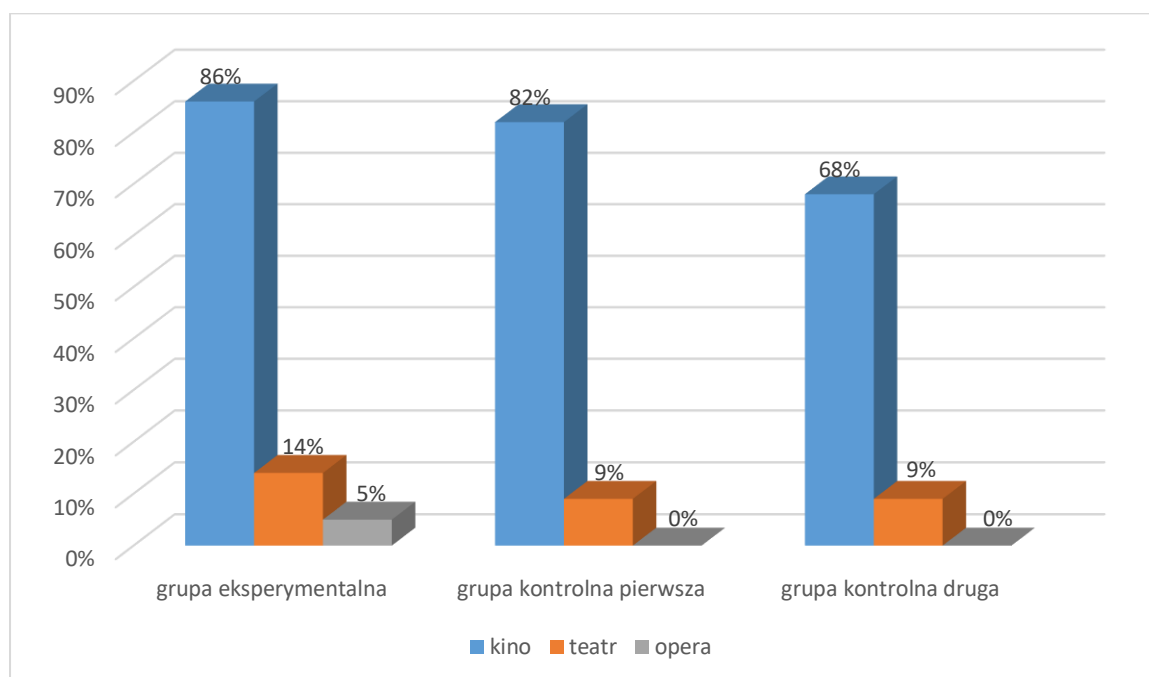


źródło: badania własne.

Analizując powyższy wykres, widać różnice pomiędzy trzema grupami badawczymi, czyli w grupie eksperymentalnej stosunkowo częściej osoby dorosłe czytają dzieciom książki, niż w grupach kontrolnych. W grupach kontrolnych w głównej mierze przeważa kategoria: rzadko. W grupie kontrolnej drugiej, duża liczebność dzieci wskazała, że osoby dorosłe nie czytają im książek. Taki wynik może być związany z brakiem czasu osób dorosłych, a spowodowane nadmiarem obowiązków domowych, w pracy, wielodzietną rodziną oraz brakiem przywiązywania większej uwagi do wartości, jaką niesie ze sobą literatura. Innym powodem może być spędzanie czasu przez dzieci na innych aktywnościach, niekoniecznie aktywnością literacką, ale np. korzystaniem z nowoczesnych technologii, spędzanie czasu na zabawie w domu, na placu zabaw, aktywności plastycznej itp. Istotny warunek stanowi tutaj wychowanie dzieci, zaszczepienie w nich miłości do literatury, dawanie osobistego przykładu, stanowienie autorytetu dla dziecka.

Kolejny wykres nr 2 prezentuje uczestnictwo dzieci w imprezach organizowanych w miejscach propagujących kulturę jak kino, opera i teatr.

Wykres 2. Uczęszczanie dzieci do kina, teatru i opery



źródło: badania własne.

Wskazania respondentów we wszystkich grupach badawczych z wysokim wynikiem odnoszą się do uczęszczania przez dzieci do kina. Niewielki procent dzieci uczęszcza do teatru, zaś uczęszczanie do opery wskazała tylko jedna osoba z grupy eksperymentalnej, a w grupach kontrolnych obserwuje się brak wskazań. Pięcio-sześcioletki i ich rodzice we współczesnym świecie najczęściej uczęszcza do kina. Coraz mniej obserwuje się uczęszczania dzieci do opery czy teatrów. Dorośli są zajęci, zajmują się dziećmi, chodzą do pracy, wykonują obowiązki domowe, nie znajdują czasu na kulturę i rozrywkę. Czasami jest to też kwestia statusu materialnego rodziców. Wychowankowie, którzy wymieniali teatr, uzasadnili swój wybór wyjazdem do teatru z placówki przedszkolnej.

Następnie analizowano ulubione bajki filmy lub przedstawienia, które oglądają dzieci pięcio-sześcioletnie w kinie, teatrze i operze, co przedstawia tabela nr 7.

Tabela 7. Bajki, filmy lub przedstawienia oglądane przez dzieci

Kategorie	Kino	Liczba odpowiedzi w grupie GE	Liczba odpowiedzi w grupie K1	Liczba odpowiedzi w grupie K2
	Auta	1	6	1
	Baranek Shaun	1	0	0
	Dobry dinozaur	0	1	2
	Doktor Dollittle	0	1	0
	Hotel Transylwania	0	0	2
	Kraina Lodu	5	5	3
	Księżniczka i żaba	1	0	0

odpowiedzi dzieci	Król Lew	2	2	0
	Lego	2	0	0
	Minionki	1	1	1
	Mój przyjaciel pies	1	0	0
	Piękna i Bestia	0	0	3
	Pokemony	1	0	0
	Psi Patrol	3	0	2
	Rodzina Adamsów	0	1	1
	Sekretne życie zwierzątek domowych	0	2	1
	Sing	0	0	2
	Smerfy	2	0	2
	Strażak Sam	1	4	0
	Toy Story	1	7	0
	Zwierzęta	1	0	0
	Teatr		Liczba odpowiedzi	
	Kukielki/lalki	0	1	1
	Mała Syrenka	2	1	1
	Tańce, muzyka	1	0	0
	Opera		Liczba odpowiedzi	
	Tańce, muzyka, śpiewanie	1	0	0

źródło: badanie własne.

Najwięcej wskazań, znów indywidualnych dla badanych jednostek sytuuje się w kategorii: kina, co jest kompatybilne z uczestnictwem dzieci w wydarzeniach organizowanych w miejscach propagujących kulturę. Przedszkolaki wymieniały przede wszystkim bajki, które w ostatnim czasie pojawiły się premierowo w kinach. Kilka osób wymieniło uczęszczanie do teatru, ale wiązało się to z zorganizowaną wycieczką z przedszkola, a także jeden respondent wskazał uczęszczanie do opery, ale nie potrafił określić konkretnego tytułu spektaklu, ani miejsca, w którym znajduje się opera.

Tak jak już wcześniej zostało wspomniane, pięcio-sześcioletki najczęściej uczęszczają do takich miejsc, do których zabierają ich rodzice, są oni podporządkowani władzy rodzicielskiej i ich stylu bycia, stylu wychowania, preferowanej rozrywki. To rodzic powinien pokazać dziecku miejsca związane ze sztuką i kulturą oraz zaszczepić w nich ten rodzaj obcowania z przekazem zawartym w wytworach o charakterze estetycznym. Niski wybór odpowiedzi dotyczących uczęszczania do teatru czy opery, wskazuje na niedostateczne wdrażanie dzieci w kulturę. Rodzice dzieci powinni więcej czytać dzieciom i zabierać je do miejsc propagujących kulturę, a przede wszystkim poświęcać im więcej czasu, a nie pozostawiać samemu sobie z treściami emitowanymi przez telewizję, bez nadzoru i należytej kontroli. Chyba edukację trzeba zacząć od dorosłych, wówczas społeczeństwo będzie bardziej wrażliwe na potrzeby innych, obcując z wartościową i estetyczną formą rozrywki.

W dalszym rozważaniu, tabela nr 8 prezentuje wskazania dzieci uczęszczających z rodziną do miejsc propagujących kulturę.

Tabela 8. Wskazania dzieci dotyczące uczęszczania z rodziną do miejsc propagujących kulturę

Osoby z rodziny	Liczba odpowiedzi w grupie GE	Liczba odpowiedzi w grupie K1	Liczba odpowiedzi w grupie K2
mama	19	15	10
tata	15	14	3
babcia	5	5	0
dziadek	3	3	0
ciocia	2	2	0
wujek	1	1	0
brat	0	0	2

źródło: badania własne.

Podobnie jak w przypadku czytania literatury dzieciom przez dorosłych, tak tutaj dzieci przede wszystkim wymieniają rodziców, z przewagą wskazań jednego rodzica: mamy. Na drugim miejscu wychowankowie wskazali dziadków, dalej wujków i rodzeństwo z najmniejszą liczbą wskazań. Podobny rozkład prezentuje grupa eksperymentalna i kontrolna pierwsza, najmniej wskazań obserwujemy w grupie kontrolnej drugiej, co może być spowodowane środowiskiem patologicznym, prostym, bez wyższego wykształcenia, bez wymagań.

Kolejno postawiono sprawdzić jakie treści oglądają dzieci w domu w telewizji, a prezentacja wyników w przypadku animacji jest umieszczona w tabeli nr 9.

Tabela 9. Wskazania dzieci pięcio-sześcioletnich dotyczące oglądanych animacji w telewizji

Animacje	Liczba odpowiedzi w grupie GE	Liczba odpowiedzi w grupie K1	Liczba odpowiedzi w grupie K2
Alvin i Wiewiórki	0	1	1
Auta	1	4	3
Ben 10	1	1	1
Biedronka i Czarny Kot	1	2	1
Blaze i megamaszyny	0	1	1
Brzydkie kaczątko	1	0	0
Czerwony Kapturek	0	0	0
Dobry dinozaur	0	0	2
Domisie	0	0	1
Gdzie jest Dory?	1	1	0
Kopciuszek	1	2	0
Koralina	1	0	0
Koty	1	0	0
Kraina Lodu	4	5	7
Król Lew	0	2	1
Kubuś Puchatek	1	1	1
Lego City, Friends	4	1	1
Masza i niedźwiedź	0	2	2
Mia i ja	1	0	0

Minionki	0	0	1
Mustang- Duch Wolności	0	1	0
Myszka Miki	3	1	0
Niesamowity Świat Gumballa	1	1	0
Pingwiny z Madagaskaru	0	1	0
Piotruś Królik	2	1	0
Psi Patrol	7	4	4
Psy	0	1	0
Rozpunka	1	2	0
Samoloty	0	6	0
Scooby Doo	0	2	1
Smerfy	0	1	2
SpongeBob	1	1	0
Strażak Sam	1	7	5
Super Wings	0	0	0
Świnka Peppa	1	0	3
Tom i Jerry	1	0	1
Toy Story	1	0	0
Trolle	0	0	0
Zapłtani	0	2	0
Zwierzogród	0	0	0
Zółwie Ninga	0	0	1

źródło: badania własne.

Dzieci wymieniały różne animacje, które oglądają w telewizji. Ich wybór był zindywidualizowany, gdyż niektóre z animacji telewizyjnych są wymienione tylko przez jedną osobę. Nad recepcją treści oglądanych przez respondentów powinni czuwać rodzice, tak, aby treści były dostosowane do odbioru dziecka, jego możliwości i wieku. Wymienione powyżej animacje raczej mieszczą się w przedziale wiekowym dzieci przedszkolnych, choć zastrzeżenia budzą treści propagowane w animacjach: SpongeBob i Scooby Doo. Przedszkolaki wymieniały jednak wiele animacji bogatych treściowo i wartościowych wychowawczo jak np. Brzydkie Kaczętko, Dobry Dinosaur, Czerwony Kapturek, Kopciuszek, Kraina Lodu czy Kubuś Puchatek.

W następnej tabeli nr 10 przedstawiono ranking głosów we wszystkich grupach badawczych.

Tabela 10. Ranking głosów dzieci we wszystkich grupach badawczych dotyczący oglądanych animacji

Grupa	GE	K1	K2
Animacje	Psi patrol- 7 głosów	Strażak Sam – 7 głosów	Kraina Lodu- 7 głosów
	Lego City, Friends Kraina Lodu- 4 głosy	Samoloty- 6 głosów	Strażak Sam- 5 głosów
	Myszka Miki – 3 głosy	Kraina Lodu- 5 głosów	Psi Patrol- 4 głosy

źródło: badania własne.

Powyższa tabela pokazuje ranking wybranych przez dzieci animacji, oglądanych w telewizji. Najbardziej popularnymi animacjami wśród dzieci przedszkolnych są Strażak Sam

i Kraina Lodu, gdyż uzyskały największą liczbę głosów. Pozostałe animacje, wymienione w tabeli nr 9 miały bardzo niską ilość głosów, dlatego zdecydowano pokazać te, które są najczęściej podawane przez wychowanków. W każdej z grup wskazania przedszkolaków były odmienne w rankingu, ponieważ u każdej inna animacja zyskała najwyższą, średnią i najniższą wśród wymienionych- liczbę punktów. Animacja „Psi Patrol” również pojawia się w głosach dwóch grup badawczych. Badania pokazują, że preferencje dzieci są podobne pod względem wyboru animacji.

Kolejna tabela nr 11 zawiera wskazania dzieci dotyczące oglądania filmów w telewizji.

Tabela 11. Wskazania dzieci pięcio-sześcioletnich dotyczące oglądanych filmów w telewizji

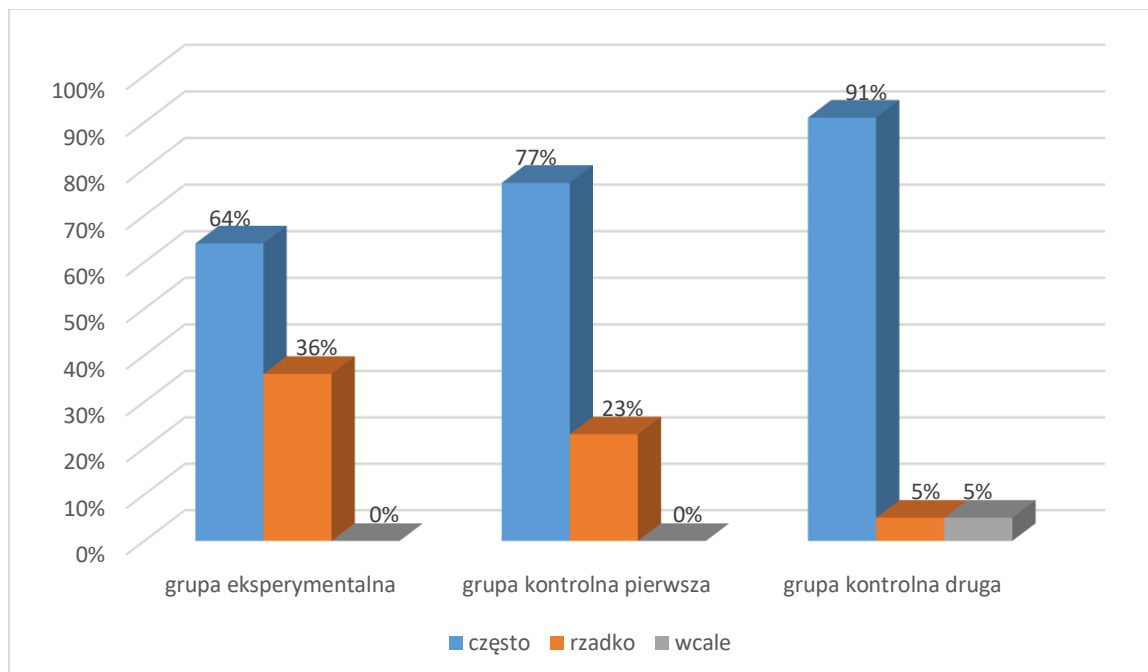
Filmy	Liczba odpowiedzi w GE	Liczba odpowiedzi w grupie K1	Liczba odpowiedzi w grupie K2
Był sobie pies	3	1	0
Czarownica	2	2	1
Dobry dinozaur	3	0	2
Harry Potter	4	2	3
Jurassic Park	1	1	0
Kopciuszek	3	2	4
Król Lew	2	4	1
Listy do M.	0	1	1
Mikołajki	1	0	0
Ninga	1	0	2
Paddington	0	1	1
Piękna i Bestia	3	5	5
Policjantki i Policjanci	0	0	1
Roszponka	3	1	3
Sahara	1	0	0
Smerfy	4	2	0
Spiderman	6	7	3
Transformers	1	0	1
Venom	0	1	0
Wiadomości	1	0	0

źródło: badania własne.

Podobnie jak z oglądaniem animacji w telewizji, przedszkolaki wymieniały filmy, choć jest tych wskazań znacznie mniej niż w przypadku animacji. Dzieci w wieku przedszkolnym bardziej interesują postaci animacyjne niż aktorzy w filmach. Kolorowy obraz i animowana postać jest dla nich atrakcyjniejsza. Można, zatem przyjąć na podstawie wyników, że przedszkolaki oglądają więcej animacji niż filmów. Niektóre filmy nie są dostosowane do ich wieku jak np. Policjanci i Policjantki, Listy do M., Spiderman, Venom czy Jurassic Park. Pięciosześcioletki wymieniły też wiele filmów o wartościowej treści jak: Był sobie pies, Piękna i Bestia, Harry Potter, Paddington. Jeden chłopiec w grupie eksperymentalnej jest zainteresowany informacjami w kraju i na świecie, pogodą, sytuacją polityczną, czyli wykazuje dojrzałą postawę, poszukując wiedzy.

Częstotliwość oglądania animacji i filmów przez dzieci prezentuje wykres nr 3.

Wykres 3. Częstotliwość oglądania animacji i filmów we wszystkich grupach badawczych



źródło: badania własne.

Zdecydowanie najczęściej oglądają animacje i filmy w telewizji dzieci z grupy kontrolnej drugiej, choć wyniki grupy eksperymentalnej i kontrolnej też są wysokie. Wynik grupy kontrolnej w tym przypadku jest przeciwny do wyniku dotyczącego częstotliwości czytania książek. Rezultaty te wskazują, że przedszkolaki z grupy kontrolnej częściej oglądają animacje i filmy, niż słuchają literatury. Zaś w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej pierwszej dzieci w podobnej częstotliwości oglądają animacje i filmy, jak i słuchają czytanej literatury.

W kolejnym podrozdziale zostaną omówione preferencje kulturowe dzieci w kategorii kultury codzienności.

5.4.2 Kultura codzienności

Myśląc o kulturze mamy również na myśli sposób zachowania się w określony sposób, akceptowany społecznie, ale też wizerunek zewnętrzny, sposób bycia, własne zainteresowania. A zatem skupiając się na preferencjach kulturowych, odnosimy się także do tzw. kultury codzienności, czyli sposobu ubierania się, preferowanych potrawach, osób ważnych z punktu widzenia odbiorcy oraz znajomości społeczności spoza swojego kręgu kulturowego.

Tabela nr 12 zawiera informacje dotyczące sposobu ubierania się przez dzieci pięcioletnie.

Tabela 12. Sposób ubierania się dzieci pięcioletnich –prezentacja wszystkich grup badawczych

Sposób ubierania dzieci	Liczba odpowiedzi w GE	Liczba odpowiedzi w grupie K1	Liczba odpowiedzi w grupie K1
buty	2	5	0
czapka	1	0	1
dresy	1	3	1
kolorowe	5	8	0
kostiumy	0	0	2
koszulka	10	15	8
letnie ubranie	1	0	2
luźne ubranie	0	5	0
postacie z bajek	7	10	3
rajstopy	1	0	0
skarpetki	1	0	0
spodnie	7	12	4
spódnica	3	7	4
sukienka	10	11	8
sweter	3	13	1
ubranie z falbanami	0	0	1
wygodne	1	0	3
z dinozaurami	0	0	1

źródło: badania własne.

Wszystkie dzieci z każdej z badanych grup mając odpowiedzieć na pytanie dotyczące sposobu ubierania się, głównie skupiały się na elementach garderoby. Niektóre dziewczynki uwielbiają ubrania z falbankami, kolorowe, różowe, sukienki i spódniczki. Przywiązują także uwagę do ubrań z motywami z filmów, np. dinozaurami. Efekt zamiany dzieła kulturowego na produkt masowy, którego dochód zwiększany jest przez producentów przez produkcję gadżetów wiążących się z filmem, stąd koszulki, piórniki, kubki czy figurki. Dzieci, a właściwie ich rodzice ulegają tej modzie na lokowanie produktu, co ma też i wymiar pozytywny, można bez kontaktu z dziełem (filmem) wrócić do jego przesłania – przez koncentrację na desygnacie go obrazującym. Niepokojący jest jednak brak kontroli rodzicielskiej i niezastanawianie się opiekunów czy dany bohater przedstawiony na koszulce jest faktycznie protagonistą wartym zachowania w postaci kupionego gadżetu. Niektórzy wychowankowie uważali, że to wygodne ubranie jest dla nich najlepsze, inni zaś stawiali na ubiór dopasowany do warunków pogodowych, ponieważ najlepiej czują się latem, kiedy mogą włożyć lekkie, zwiewne ubranie.

Można powiedzieć, że dzieci w wieku przedszkolnym nie zwracają większej uwagi na sposób ubierania się, nie znają się na współczesnej modzie, trendach i firmowych ubraniach. Oznacza to, że respondenci nie koncentrują swojej uwagi na ubraniach innych i nie dyskryminują ich za sposób ubierania się.

Kolejnym elementem kultury jest wybór potraw przez dzieci, a wyniki w tym zakresie prezentuje tabela nr 13.

Tabela 13. Preferowane potrawy dzieci pięcioletnich – analiza odpowiedzi wszystkich grup badawczych

Ulubiona potrawa w opinii badanych dzieci	Liczba odpowiedzi w GE	Liczba odpowiedzi w grupie K1	Liczba odpowiedzi w grupie K2
barszcz	4	2	2
chrupki	0	1	1
ciastka	0	1	1
frytki	5	4	3
hamburgery	1	4	1
jajecznica	2	2	1
jajko sadzone	1	1	0
kanapka lub bułka z masłem /nutellą/ warzywami /serem/ wędliną/ dżemem	10	9	2
kaszka manna	1	0	0
kielbaski//parówki	1	0	2
kluski śląskie z sosem	5	6	1
kotlety	1	0	0
makaron z cukrem	0	0	1
makaron z serem	0	2	0
marchewka	1	0	0
mięso	5	0	0
naleśniki	2	4	1
ogórki ze śmietaną	0	1	0
owoce	0	0	1
pizza	6	7	1
płatki z mlekiem	5	2	1
popcorn	1	2	1
rosół	5	4	3
ryba	3	3	2
sałatki	1	1	0
słodkie bułki	1	0	0
słodycze	0	2	1
spaghetti	9	5	4
warzywa	0	2	0
ziemniaki z mięsem	6	2	2
ziemniaki	2	3	1
zupa ogórkowa	2	5	4
zupa pomidorowa z makaronem/ryżem	12	8	7
żurek	3	1	1

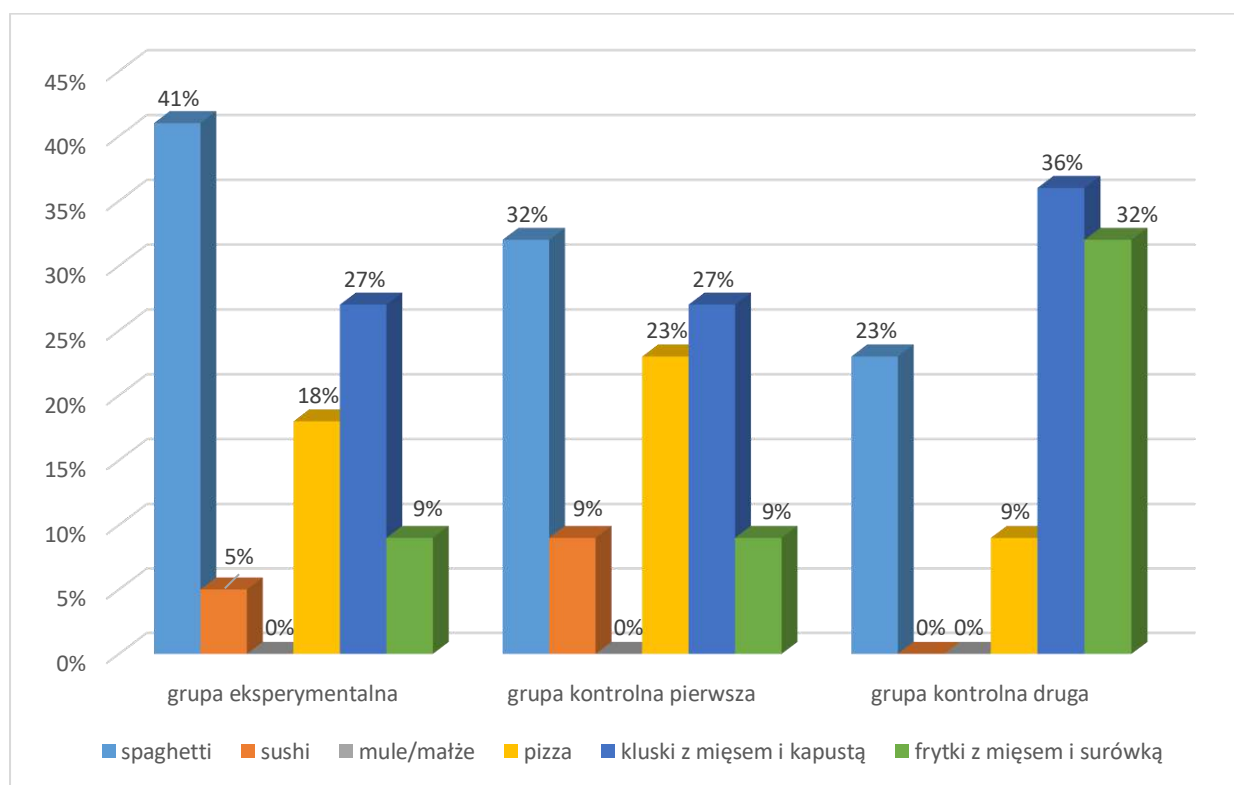
źródło: badania własne.

Dzieci wymieniając ulubione potrawy, odnosiły się do dań, które są spożywane w ich domu rodzinnym, a także do dań pojawiających się na ich stołach w przedszkolu. Wymieniały różne rodzaj zup, wachlarz drugich dań. Niektóre dzieci wskazywały na dania klasyfikujące się jako śniadania, albo wymieniały słodycze lub jedzenie typu fast food. Mogły wymienić dowolną potrawę, gdyż zadanie im pytanie z ankiety nie było ograniczone konkretną, sugerowaną odpowiedzią.

Analizując odpowiedzi wychowanków, należy powiedzieć, że mają swoją ulubioną listę potraw, są świadomi własnych smaków, preferowanych dań, a odnoszą się one do dań tradycyjnych, które są spożywane w domu lub przedszkolu. Dzieci wymieniają potrawy lub przekąski niezdrowe, co może wynikać ze złej diety, braku ograniczeń lub chęci powrócenia do ulubionego smaku, na który dziecku rodzice pozwalają sporadycznie, a także z przepracowania rodziców i braku czasu na przygotowanie domowego obiadu. Oznacza to również, że przedszkolak odnosi się do sytuacji, w której spożywane danie smakowało mu najbardziej np. zupa w domu, frytki w przydrożnej budce, hamburger z ulubionej restauracji, kluski śląskie u babci lub wybrany słodycz w sklepie.

Kolejno pięcioletni mieli wybrać spośród sugerowanej listy potraw takie, które najczęściej spożywają i są ich ulubionymi. Zestawienie odpowiedzi we wszystkich grupach badawczych prezentuje wykres nr 4.

Wykres 4. Wskazania dzieci dotyczące sugerowanej listy potraw



źródło: badania własne.

Dzieci wskazując potrawy z sugerowanej listy, głównie wybierały danie kuchni włoskiej jak spaghetti, które jest popularnym daniem, przeniesionym do polskiej kuchni, kluski z mięsem i kapustą, jako popularne danie kuchni śląskiej, dalej frytki z mięsem i surówką i pizzę. Wybory pięcioletni przedstawiają się podobnie we wszystkich grupach

badawczych. Najmniej lub wcale dzieci stawiały na kuchnię azjatycką i śródziemnomorską: czyli sushi i małże.

Wybory pięcio-sześcioletków są uzależnione od potraw znanych im w domu, smaków, uczęszczania do preferowanych przez rodziców restauracji (lub dań na wynos), mających odzwierciedlenie w ich wybieranych, ulubionych potrawach, sposobem odżywiania (np. zdrową kuchnią) oraz ich statusem materialnym. Uważam, że wybierane przez dzieci potrawy kuchni śląskiej, włoskiej czy belgijskiej pokazują ich przywiązanie do spożywania posiłków wspólnie z rodziną i stanowią niejako pewien powtarzalny schemat związany z ich przygotowywaniem, bądź uczęszczaniem do restauracji i wybieraniem tych potraw, które stały się powszechnie znane i lubiane, zaś potrawy kuchni azjatyckiej i śródziemnomorskiej w mniejszym stopniu przenikają do współczesnych gospodarstw domowych, a są jedynie dodatkiem do tradycyjnej kuchni w poszukiwaniu nowych rozwiązań kulinarnych.

Następnie w tabeli nr 14 pokazano ranking głosów dotyczący wymienianych potraw przez dzieci pięcio-sześcioletnie w preteście i postteście.

Tabela 14. Ranking głosów dotyczący wskazań potraw dzieci pięcio-sześcioletnich w każdej grupie badawczej

Grupa	GE	K1	K2
Potrawy	Zupa pomidorowa- 12 głosów	Kanapka – 9 głosów	Zupa pomidorowa – 7 głosów
	Kanapka- 10 głosów	Zupa pomidorowa – 8 głosów	Zupa ogórkowa, spaghetti – 4 głosy
	Spaghetti- 9 głosów	Pizza – 7 głosów	Frytki – 3 głosy
	Pizza- 6 głosów	Kluski z mięsem- 6 głosów	
	Frytki, kluski śląskie z mięsem, rosół – 5 głosów	Spaghetti – 5 głosów	
	Barszcz - 4 głosy	Frytki, naleśniki, rosół, hamburgery – 4 głosy	

źródło: badania własne.

Dzieci wymieniając ulubione potrawy, które chętnie spożywają w domu lub w przedszkolu, głównie skupiały się na posiłkach kuchni polskiej, ale również daniach fast food, popularnych w naszym kraju. Z kuchni polskiej wymieniały zupę pomidorową, kanapkę, kluski śląskie, rosół i barszcz. Zaś fast foody bądź potrawy kuchni włoskiej, belgijskiej czy amerykańskiej to: pizza, spaghetti, frytki czy hamburgery. Przedszkolaki wybierały potrawy kuchni regionalnej, polskiej i popularnej włoskiej czy belgijskiej, ze względu na ich tradycyjność spożywania w domach oraz dania typu fast food (kuchni amerykańskiej), które powszechnie znajdują się w całej Polsce.

Kolejna tabela nr 15 prezentuje umiejętność nazywania potraw przez dzieci pięcioletnie.

Tabela 15. Nazywanie dań przez dzieci pięcioletnie –prezentacja odpowiedzi we wszystkich grupach badawczych

Kategoria	Liczba poprawnych odpowiedzi – GE	Liczba poprawnych odpowiedzi – K1	Liczba poprawnych odpowiedzi – K2	Inne nazwy potraw podane przez dzieci
spaghetti	22	21	20	makaron z mięsem
sushi	5	5	3	mięso, ryby, łosoś, krewetki
mule/małże	4	2	1	kukurydza, ryby, orzechy, skorupiaki, raki, kraby
pizza	22	22	22	-
kluski z mięsem i kapustą	22	22	20	-
frytki z mięsem i surówką	22	22	22	-

źródło: badania własne.

Przedszkolaki nazywały potrawy przedstawione na obrazku, a odpowiedzi prezentowane w powyższej tabeli mają podobny rozkład we wszystkich grupach badawczych. Dzieci potrafiły nazwać te potrawy, które są im znane, które lubią spożywać jak spaghetti, pizza, kluski z mięsem i frytki z mięsem i surówką. Miały trudności z nazwaniem potraw kuchni azjatyckiej i śródziemnomorskiej, co jest tożsame z powyższym pytaniem dotyczącym wyboru potraw. Pięcioletni prawdopodobnie nie potrafią nazwać tych potraw, ponieważ ich nie próbowały, lub nie zetknęły się z ich nazwą, nie posiadają takiej wiedzy, ponieważ jest to kuchnia nieobserwowana w domu i w przedszkolu, a oferta bardziej egzotyczna nie przenika do gospodarstw domowych na Śląsku, a co za tym idzie jesteśmy bardziej przywiązani do kulinarnych tradycji śląskich bądź powszechnej, propogowanej kuchni włoskiej, belgijskiej czy amerykańskiej, czyli typowych dań fast food, zachęcających dzieci i rodziców smakiem, krótkim czasem oczekiwania, a także ofertą różnych gadżetów.

Inną kategorią kulturową są osoby ważne z punktu widzenia dzieci pięcioletnich, a rozkład wyników prezentuje poniższa tabela nr 16.

Tabela 16. Osoby ważne z punktu widzenia dzieci pięcioletnich

Kategoria	Liczba odpowiedzi w GE	Liczba odpowiedzi w grupie K1	Liczba odpowiedzi w grupie K2
mama	18	12	15
tata	14	9	10
siostra	5	6	0
brat	6	4	2
babcia	5	7	4
Bóg	1	0	0
kolega/koleżanka	5	9	7
zwierzę (kot, pies)	7	5	3

dziadek	3	2	1
rodzina	2	0	2
ciocia	2	0	1

źródło: badania własne.

Najwięcej wskazań dzieci dokonały w obrębie najbliższego kręgu rodzinnego, czyli rodziców. Wychowankowie wymieniali także swoje rodzeństwo, ale stawiają też na dalsze relacje, czyli rówieśnicze. Dzieci wymieniają także zwierzęta, które najczęściej traktowane są jak członkowie rodziny. Pozytywny wymiar mają wskazania dziadków czy cioci, a oznacza to, że respondenci mają z nimi zacieśnione relacje. Jedna osoba w grupie eksperymentalnej stawia na wartości religijne i wymienia jako osobę najważniejszą Boga. Wybór osób ważnych dla dziecka jest zatem uwarunkowany od subiektywnych odczuć i zacieśnionych relacji z ludźmi.

Dalej poddano analizie znajomość odmienności kulturowej w najbliższym środowisku dziecka, a wyniki prezentuje tabela nr 17.

Tabela 17. Odpowiedzi dzieci dotyczące znajomości odmienności kulturowej w najbliższym środowisku

Kategoria	Odpowiedzi grupy GE	Odpowiedzi grupy K1	Odpowiedzi grupy K2
tak	2 - znajoma mamy z Sardynii, - ciocia z Anglii, babcia z Niemiec.	3 -ciocia z Austrii, -babcia z Anglii, -ciocia z Danii.	15 -ciocia z Francji - 1 odpowiedź, -Misza i Pasza - 10 odpowiedzi, -Olivia -4 odpowiedzi
nie	20	19	7

źródło: badania własne.

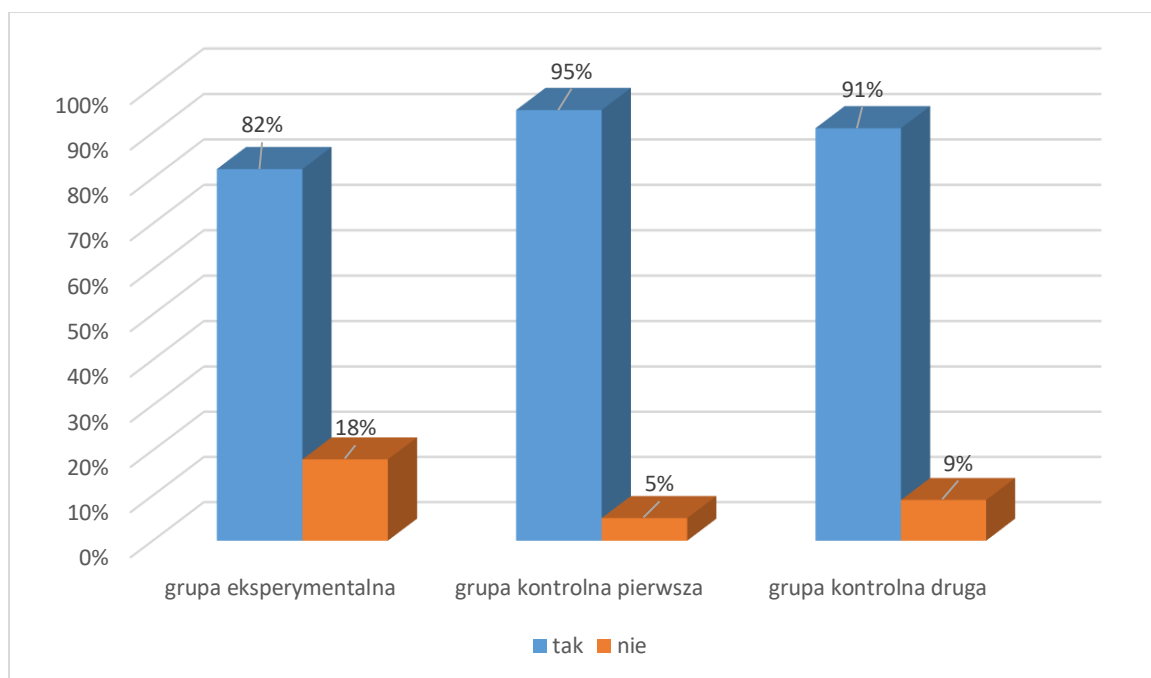
Powyższe wyniki jednoznacznie ukazują, że dzieci nie znają osób odmiennych kulturowo w swoim najbliższym środowisku. Niektóre z nich wymieniają członków rodziny, podają przy tym zamieszkiwany przez nich kraj. Respondenci z grupy kontrolnej wymieniają rówieśników ze swojej grupy przedszkolnej. Mimo iż, wszystkie dzieci z grupy kontrolnej drugiej wchodzi w relacje z dziećmi z Ukrainy i dziewczynką z Anglii, to jednak nie wszyscy wymieniają ich w kategorii znajomości odmienności kulturowej w najbliższym środowisku, co może świadczyć o niezrozumieniu postawionego pytania lub braku zinterioryzowanej wiedzy, co jest typowe dla dzieci w wieku przedszkolnym. Wychowankowie mają wiedzę na konkretny temat, ale nie zawsze potrafią ją wykorzystać w danym momencie.

Kolejny podrozdział poświęcony jest praktyce religijnej.

5.4.3 Praktyki religijne

Niniejszy rozdział jest poświęcony przynależności badanych dzieci do określonej religii. Ze względu na wiek przedszkolny badanych dzieci i brak postrzegania różnic religijnych pomiędzy sobą, zadano pytanie w trywialny sposób, odnosząc się do pojęcia, które jest im znane. Wyniki przedstawione są w postaci wykresu nr 5.

Wykres 5. Uczęszczanie dzieci pięcio-sześcioletnich do kościoła



źródło: badania własne.

Powyższy wykres jednoznacznie wskazuje, że zdecydowana większość pięciosześcioletków we wszystkich grupach badawczych uczęszcza do kościoła. Wyniki różnią się między sobą w niewielkim stopniu, obserwuje się niższy wynik w grupie eksperymentalnej w stosunku do grup kontrolnych. Przedstawione wyniki świadczą o tym, że w badanej populacji występuje wysoka przynależność do religii chrześcijańskiej. Przyczyną wyboru odpowiedzi „nie” przez dzieci, może być przynależność do religii chrześcijańskiej, ale nierealizującej jej w praktyce lub przynależność do innej religii.

Odpowiadając na pytanie badawcze PSD.1.1, które dotyczy specyfiki preferencji kulturowych dzieci, należy powiedzieć, że dzieci lubią słuchać bajek/baśni/opowiadań/wierszy, a nadawcami w procesie kształcenia literackiego są przede wszystkim rodzice lub nauczyciel w przedszkolu. Przedszkolaki słuchają różnych tekstów literackich, a badania pokazują,

że sięgają do literatury klasycznej, jak i nowoczesnej. Dzieci mając do wyboru rozrywkę w postaci książki lub animacji/filmu, zdecydowanie wybierają przekaz telewizyjny. I, mimo iż żyjemy w świecie nowych technologii, to respondenci wymieniają ulubione teksty literackie. Nie wszystkie bajki i filmy, wymienione przez wychowanków są dostosowane do ich możliwości poznawczych, co powinno być kontrolowane przez rodziców i opiekunów prawnych. Dzieci z miejsc propagujących sztukę i kulturę wybierają przede wszystkim kino, w niewielkim stopniu teatr, nie uczęszczają do opery. Ich styl ubierania się głównie odnosi się motywów z bajek, kolorowych i wygodnych ubrań. Preferują kuchnię włoską, śląską, rzadziej sięgają do kuchni azjatyckiej i śródziemnomorskiej. Przedszkolaki odnosząc się do ulubionych potraw, głównie koncentrują na własnych smakach, kuchni domowej i przedszkolnej. Niektóre dzieci wymieniają przekąski zdrowe, inne zaś – niezdrowe i słodkie. Większość z nich uczęszcza do kościoła, nie wiele zna osoby odmienne kulturowo w najbliższym kręgu kulturowym, a wymieniając osoby dla nich ważne, odnoszą się do własnej bliskiej i dalszej rodziny, środowiska rówieśniczego i zwierząt.

Następny rozdział będzie poświęcony tematyce deklarowanych postaw wobec odmienności kulturowej, osób z niepełnosprawnościami i poza kanonem cielesności w komponencie poznawczym i prezentowanej wiedzy ogólnej na temat inności.

5.5 Komponent poznawczy postawy wobec inności- pretest i posttest

Chcąc poznać postawy przedszkolaków wobec odmienności kulturowej, a także w stosunku do osób z niepełnosprawnościami i sytuujących się poza kanonem cielesności, najpierw w niniejszym badaniu eksperymentalnym, sięgnięto do komponentu poznawczego, a zatem wiedzy i deklaracji respondentów. Dlatego posłużono się techniką ankiety, przeprowadzoną w formie ustnej. Kwestionariusz ankiety był przeprowadzony indywidualnie z każdym dzieckiem, a badaczka zapisywała wszystkie ich wybory i odpowiedzi. W oparciu o wybory zawarte w wypowiedziach dzieci zapisanych przez prowadzącą w kwestionariuszu ankiety, dotyczących wiedzy oraz przekonań i deklaracji postępowania wobec osób odmiennych w sposób kulturowy lub wizerunkowy od respondentów, wyodrębniono poznawczy komponent postawy pięcio-sześcioletków wobec inności.

Niniejszy rozdział zostanie poświęcony analizie wiedzy posiadanej przez dzieci pięcioletnie we wszystkich grupach biorących udział w eksploracji.. Dzięki analizie statystycznej zostanie przedstawiony progres, regres lub stagnacja wiedzy o zróżnicowanym pochodzeniu kulturowym osób z otoczenia małych respondentów, a także o specyfice spotkanych w nich przez przedszkolaki niepełnosprawnościach.

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzone zostały analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 27. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Shapiro-Wilka, testy *t* Studenta dla prób zależnych, testy Wilcoxon, analizy w tabelach krzyżowych wraz z testem niezależności chi kwadrat, test *W* Kendalla oraz test kapp Fleissa. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano $\alpha = 0,05$.

Następnie zostaną pokazane deklarowane postawy pozytywne lub negatywne dzieci pięcioletnich we wszystkich grupach badawczych, w preteście i postteście z uwzględnieniem zmiany dodatniej, ujemnej lub stagnacji wobec odmienności kulturowej (rasa czarna, żółta, romska, arabska oraz wobec niepełnosprawności (osoby na wózku inwalidzkim, z Zespołem Downa), a także osób sytuujących się poza kanonem cielesności (noszenie okularów, osoba z widoczną otyłością). Ze względu na wprowadzony cykl zajęć w grupie eksperymentalnej w postaci tekstów literackich o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, które zostały poddane intersemiotycznemu przekodowaniu na język teatru i plastyki, porównano wszystkie grupy badawcze odnośnie do progresu, regresu i stagnacji wiedzy i postaw wobec odmienności, co pozwoliło na sprawdzenie różnic pomiędzy nimi i co

ważne – umożliwiło zweryfikowanie hipotezy, co do skuteczności czynnika eksperymentalnego.

5.5.1 Wiedza i deklarowane przekonania dzieci pięcio-sześcioletnich na temat inności kulturowej i psychosomatycznej

Badana wiedza ogólna we wszystkich grupach respondentów dotyczyła pochodzenia potraw, znajomości książek, tekstów literackich o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej oraz podanie przez dzieci definicji osoby niepełnosprawnej. Badania przeprowadzono zarówno w preteście, jak i postteście. W pierwszej kolejności sprawdzono, czy dzieci mają wiedzę na temat pochodzenia wybranych potraw, które w ankiecie były przedstawione za pomocą ilustracji. A zatem w tabeli nr 18 możemy odnaleźć odpowiedzi wszystkich grup badawczych dotyczące pochodzenia potraw udzielone w preteście i postteście.

Tabela 18. Pochodzenie potraw- odpowiedzi wszystkich grup badawczych w preteście i postteście

Kategoria	Kraj	Liczba poprawnych odpowiedzi					
		GE		K1		K2	
		pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
spaghetti	Włochy	10	18	12	9	4	8
sushi	Chiny	0	10	3	3	0	3
mule/małże	Australia/ Indochiny/Japonia	0	7	0	0	0	0
pizza	Włochy	5	20	4	7	5	8
kluski z mięsem i kapustą	Polska/Śląsk	18	22	13	11	18	20
frytki z mięsem i surówką	Belgia	0	8	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Jak widać w powyższej tabeli, dzieci z grupy eksperymentalnej w preteście, nie miały wiedzy na temat pochodzenia potraw kuchni azjatyckiej i śródziemnomorskiej. Odwołując się do kosztowania potraw przez wychowanków z poprzedniego rozdziału, to minimalna liczba dzieci potrafiła nazwać przedstawione na obrazku potrawy. Również potrawa „frytki z mięsem i surówką” nie została wybrana przez respondentów. Prawie cała grupa zna pochodzenie tradycyjnego dania kuchni śląskiej, czyli klusek z mięsem i kapustą. Kilka osób znało pochodzenie takich potraw jak: spaghetti i pizzy. W postteście natomiast są widoczne duże zmiany, znacznie więcej dzieci znało pochodzenie prezentowanych na obrazku potraw.

W przypadku każdej z wymienionych potraw obserwujemy wzrost wiedzy na temat ich pochodzenia. Poprawiony wynik grupy eksperymentalnej jest zapewne spowodowany zajęciami z wdrożonym czynnikiem eksperymentalnym, podczas których wychowankowie -

poznając różne kultury, kraje, rodzaje ras, wzbogacali swoją wiedzę o nowe informacje w tym zakresie. Dzieci poznawały zwyczaje różnych kultur, ich sposób zachowywania się, przynależności religijnej, ubierania się oraz specyfikę ich kuchni.

Analizując odpowiedzi wychowanków grupy kontrolnej pierwszej, (podobnie jak w grupie eksperymentalnej) należy powiedzieć, że potrafili oni określić pochodzenie potraw z Włoch i śląska, niektórzy znali też pochodzenie kuchni azjatyckiej w preteście. W postteście jednak więcej dzieci potrafiło podać pochodzenie pizzy, zaś w niektórych kategoriach obserwujemy regres.

Oznacza to, że wiedza dzieci z grupy kontrolnej pierwszej wzrosła tylko w jednej kategorii i to w minimalistycznym stopniu, a dokonał się za to regres w dwóch kategoriach. Może być to spowodowane brakiem podejmowania tematów o odmiennych kulturach, kuchni świata, o preferencjach kulturowych i różnicach pomiędzy ludźmi.

Dzieci z grupy kontrolnej drugiej nie orientują się w pochodzeniu potraw z Belgii i kuchni śródziemnomorskiej, co obserwuje się w powyższej tabeli, jako stagnację. Zanotowano jednak wzrost wiedzy przedszkolaków na temat pochodzenia potraw, dotyczące kuchni azjatyckiej, śląskiej i włoskiej. Wzrost wiedzy w trzech wymienionych kategoriach może być spowodowany prowadzonym w tej grupie projektem w poznawaniu różnych państw na świecie.

Na następnym etapie analiz sprawdzono czy rodzaj zmiany między pretestem a posttestem (zmiana dodatnia, zmiana ujemna, stagnacja) obserwowany w różnych zadaniach dotyczących wiedzy o potrawach był zależny od grupy (eksperymentalna, kontrolna 1 i kontrolna 2). W tym celu wykonane zostały analizy w tabelach krzyżowych i testy niezależności chi kwadrat w odniesieniu do zmian obserwowanych w sześciu osobnych zadaniach testujących wiedzę o potrawach (tabela 19).

Tabela 19. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie poszczególnych zadań testujących wiedzę o potrawach a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

Zadanie dotyczące potraw	Rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
		GE		K1		K2			
		N	%	N	%	N	%	N	%
Spaghetti - Włochy	Zmiana dodatnia	8a	36,4%	0b	0,0%	4ab	18,2%	12	18,2%
	Zmiana ujemna	0a	0,0%	3a	13,6%	0a	0,0%	3	4,5%
	Stagnacja	14a	63,6%	19a	86,4%	18a	81,8%	51	77,3%
	Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%

	$\chi^2(4) = 18,53; p = 0,001; Vc = 0,34$								
Sushi - Chiny	Zmiana dodatnia	10a	45,5%	0b	0,0%	3ab	13,6%	13	19,7%
	Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Stagnacja	12a	54,5%	22b	100,0%	19ab	86,4%	53	80,3%
	Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
	$\chi^2(2) = 17,65; p < 0,001; Vc = 0,48$								
Mule/małże - Australia/Indochiny/Japonia	Zmiana dodatnia	7a	31,8%	0b	0,0%	0b	0,0%	7	10,6%
	Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Stagnacja	15a	68,2%	22b	100,0%	22b	100,0%	59	89,4%
	Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
	$\chi^2(2) = 17,12; p < 0,001; Vc = 0,49$								
Pizza - Włochy	Zmiana dodatnia	15a	68,2%	3b	13,6%	3b	13,6%	21	31,8%
	Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Stagnacja	7a	31,8%	19b	86,4%	19b	86,4%	45	68,2%
	Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
	$\chi^2(2) = 20,11; p < 0,001; Vc = 0,55$								
Kluski z mięsem i kapustą - Polska/Śląsk	Zmiana dodatnia	4a	18,2%	1a	4,5%	2a	9,1%	7	10,6%
	Zmiana ujemna	0a	0,0%	5a	22,7%	0a	0,0%	5	7,6%
	Stagnacja	18a	81,8%	16a	72,7%	20a	90,9%	54	81,8%
	Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
	$\chi^2(4) = 19,91; p = 0,009; Vc = 0,31$								
Frytki z mięsem i surówką - Belgia	Zmiana dodatnia	8a	36,4%	0b	0,0%	0b	0,0%	8	12,1%
	Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Stagnacja	14a	63,6%	22b	100,0%	22b	100,0%	58	87,9%
	Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
	$\chi^2(2) = 19,91; p = 0,009; Vc = 0,53$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Wyniki dla każdego zadania okazały się istotne statystycznie. W przypadku zadania dotyczącego spaghetti zmianę dodatnią istotnie częściej zaobserwowano w grupie eksperymentalnej w porównaniu do grupy kontrolnej 1 (36,4% vs 0,0%). Natomiast częstość występowania zmiany dodatniej w grupie kontrolnej 2 (18,2%) nie różniła się istotnie od pozostałych dwóch grup. Zależność ta była umiarkowana. Dla zadania o sushi zmiana dodatnia występowała częściej w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej 1 (45,5% vs 0,0%). Rzadziej z kolei obserwowano zmianę ujemną w grupie eksperymentalnej w porównaniu do grupy kontrolnej 1 (54,5% vs 100,0%). W tym zadaniu grupa kontrolna 2 nie różniła się

zakresie występowania różnego rodzaju zmian między pretestem a posttestem od dwóch pozostałych grup. Obserwowany efekt był umiarkowany. W zadaniach o mulach/małżach, pizzy oraz frytkach z mięsem i surówką zaobserwowano, że w grupie eksperymentalnej istotnie częściej dochodziło do zmiany dodatniej, a rzadziej do zmiany ujemnej w porównaniu do obu grup kontrolnych. Zależność dotycząca zadania o mulach/małżach była umiarkowana, a efekty dla zadania o pizzy i zadania o frytkach z mięsem i surówką były silne. W zadaniu o kluskach z mięsem i kapustą pomimo istotnego statystycznie wyniku dla zależności nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic między poszczególnymi grupami w zakresie występowania poszczególnych rodzajów zmian między pretestem a posttestem.

Dodatkowo sprawdzono także zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie całościowego wyniku z wiedzy o potrawach (sumy z sześciu zadań) a badaną grupą. W tym celu ponownie wykonano analizę w tabeli krzyżowej wraz z testem niezależności chi kwadrat (tabela 20).

Tabela 20. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku ogólnego dla wiedzy o potrawach a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

Wiedza o potrawach (wynik ogólny)	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	21a	95,5%	3b	13,6%	10b	45,5%	34	24,2%
Zmiana ujemna	0a	0,0%	7b	31,8%	0a	0,0%	7	0,0%
Stagnacja	1a	4,5%	12b	54,5%	12b	54,5%	25	75,8%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(4) = 44,07; p = 0,009; V_c = 0,54$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie istotnej statystycznie zależności. Zmiana dodatnia występowała istotnie częściej w grupie eksperymentalnej w porównaniu do grupy kontrolnej 1 i 2 (95,5% vs 13,6% i 45,5%). Zmianę ujemną istotnie częściej zaobserwowano w grupie kontrolnej 1 niż w grupie eksperymentalnej i kontrolnej 2 (31,8% vs 0,0% i 0,0%). Natomiast stagnacja wystąpiła częściej w obu grupach kontrolnych niż w grupie eksperymentalnej (54,5% i 54,5% vs 4,5%). Zaobserwowany efekt był silny.

Dalsza analiza przyrostu wiedzy u dzieci we wszystkich badanych grupach dotyczyła znajomości książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych. Poniższa tabela nr 21 prezentuje wyniki wraz z dokładnymi odpowiedziami dzieci z grupy eksperymentalnej.

Tabela 21. Znajomość książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych- grupa GE (pretest i posttest)

Kategorie	Pretest		Posttest	
	tak	nie	tak	nie
odpowiedzi	1 Pocahontas i Mulan	21	19 Pocahontas i Mulan – 1 odpowiedź Bob i jego mama – 15 odpowiedzi Fatima -9 odpowiedzi Wszystko co pani czytała – 3 odpowiedzi Chiny i smok -2 odpowiedzi Pan na wózku – 3 odpowiedzi Dziewczynka bez rąk- 7 odpowiedzi Chory chłopiec w szpitalu – 2 odpowiedzi O niewidomym – 1 odpowiedź	3

źródło: badania własne.

Z powyższej tabeli można wywnioskować, że dzieci z grupy eksperymentalnej w preteście nie znały żadnych tekstów, opowiadań ani książek międzykulturowych i inkluzyjnych. Zaledwie jedna dziewczynka podała dwa tytuły książek. W postteście natomiast dokonała się bardzo duża zmiana, wychowankowie wymieniali teksty literackie zarówno międzykulturowe i inkluzyjne, które poznali na zajęciach. Oznacza to, że dzieci mają świadomość, które to są teksty międzykulturowe i inkluzyjne, wymieniając te poznane na zajęciach warsztatowych podczas wdrożenia czynnika eksperymentalnego.

Dla porównania warto przyrzeć się odpowiedziom grupy kontrolnej pierwszej, co przedstawia tabela nr 22.

Tabela 22. Znajomość książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych- grupa K1 (pretest i posttest)

Kategorie	Pretest		Posttest	
	tak	nie	tak	nie
odpowiedzi	0	22	1 Coco	21

źródło: badania własne.

W kwestii znajomości książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych zdecydowanie żadne dziecko z grupy kontrolnej pierwszej nie odpowiedziało na zadane im pytanie w preteście. W postteście zaś tylko jedna osoba wskazała na bajkę Coco, gdyż książki takiej nie ma. A zatem można powiedzieć, że dzieci z grupy kontrolnej pierwszej nie znają tekstów międzykulturowych ani inkluzyjnych, nie miały z takimi styczności lub nie potrafią określić tego rodzaju tekstu.

Kolejna tabela przedstawia odpowiedzi grupy kontrolnej drugiej (tabela 23).

Tabela 23. Znajomość książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych- grupa K2 (pretest i posttest)

Kategorie	Pretest		Posttest	
	tak	nie	tak	nie
odpowiedzi	0	22	0	22

źródło: badania własne.

W grupie kontrolnej drugiej zaś nie ma żadnych wskazań książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych, czyli dzieci takich tekstów albo nie znają, albo nie mają świadomości, że występujący, np. czarnoskóry bohater w książce prezentuje odmienny kraj. Jako następne zweryfikowano czy występowała zależność między badaną grupą a rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie znajomości książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych. W tym celu przeprowadzono analizę w tabeli krzyżowej wraz z testem niezależności chi kwadrat (tabela 24).

Tabela 24. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie znajomości książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

Znajomość książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych – rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Zmiana dodatnia	18a	81,8%	1b	4,5%	0b	0,0%	19	28,8%
Zmiana ujemna	0a	0,0%	0a	0,0%	0a	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	4a	18,2%	21b	95,5%	22b	100,0%	47	71,2%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%

$$\chi^2(2) = 45,38; p < 0,001; Vc = 0,83$$

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Analiza wykazała istotną statystycznie zależność. Wyniki wskazują, że zmiana dodatnia występowała istotnie częściej w grupie eksperymentalnej w porównaniu do obu grup kontrolnych (81,8% vs 4,5% i 0,0%), natomiast stagnacja występowała w tej grupie istotnie rzadziej (18,2% vs 95,5% i 100,0%). Oznacza to, że intersemiotyczne działania teatralizacyjne i plastyczne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, które zostały podjęte w grupie eksperymentalnej, skutecznie zwiększyły wiedzę dzieci na temat książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych.

W dalszej części przedstawiono, pojmowanie przez dzieci we wszystkich grupach badawczych, definicji osoby z niepełnosprawnością. Tabela nr 25 prezentuje wyniki eksperymentalnej.

Tabela 25. Definicja osoby z niepełnosprawnością- odpowiedzi grupy GE (pretest i posttest)

Pretest		
Kategoria	Zna poprawną odpowiedź	Nie zna poprawnej odpowiedzi
Liczba odpowiedzi	6	16
Poprawne odpowiedzi dzieci	-taki człowiek, który ma problem z mową albo nogami- 1 odpowiedź -ktoś kto jeździ na wózku – 4 odpowiedzi -nie widzi tak dobrze jak my- 1 odpowiedź	
Błędne odpowiedzi dzieci	-ktoś, kto ma złamaną rękę lub nogę – 1 odpowiedź -ktoś niegrzeczny – 1 odpowiedź -ktoś kto jest chory, musi iść do lekarza, ma gorączkę – 1 odpowiedź -osoba stara – 1 odpowiedź -nie wiem- 13 odpowiedzi	
Posttest		
Kategoria	Zna poprawną odpowiedź	Nie zna poprawnej odpowiedzi
Liczba odpowiedzi	19	3
Poprawne odpowiedzi dzieci	-ktoś kto jeździ na wózku- 8 odpowiedzi -osoba, która nie jest w pełni sprawna (jeździ na wózku/nie widzi/nie mówi) – 10 odpowiedzi -osoba, która nie widzi lub nie chodzi – 1 odpowiedź	
Błędne odpowiedzi dzieci	nie wiem – 3 odpowiedzi	

źródło: badania własne.

Powyższa tabela pokazuje znaczną różnicę między pretestem a posttestem. Na początku dzieci miały trudność z podaniem definicji osoby z niepełnosprawnością, po zajęciach z wdrożonym czynnikiem eksperymentalnym potrafiły bardzo dobrze ją określić. Początkowo przedszkolaki utożsamiały osobę z niepełnosprawnością z kimś niegrzecznym, chorym (gorączka, złamana noga, ręka) lub osobą starszą, w posttestie natomiast większość z nich potrafiła poprawnie zdefiniować powyższe pojęcie, co stanowi o skuteczności zastosowanej metody przekładu intersemiotycznego. Dla porównania poniższa tabela nr 26 pokazuje wyniki grupy kontrolnej pierwszej.

Tabela 26. Definicja osoby z niepełnosprawnością- odpowiedzi grupy K1 (pretest i posttest)

Pretest		
Kategoria	Zna poprawną odpowiedź	Nie zna poprawnej odpowiedzi
Liczba odpowiedzi	7	15
Poprawne odpowiedzi dzieci	-nie może chodzić- 2 odpowiedzi -ktoś, kto jeździ na wózku – 5 odpowiedzi	
Błędne odpowiedzi dzieci	-ktoś chory, leży w łóżku– 1 odpowiedź -nie wiem- 14 odpowiedzi	
Posttest		
Kategoria	Zna poprawną odpowiedź	Nie zna poprawnej odpowiedzi
Liczba odpowiedzi	9	13
Poprawne odpowiedzi dzieci	-nie może chodzić na nogach – 3 odpowiedzi -ktoś, kto jeździ na wózku- 6 odpowiedzi	
Błędne odpowiedzi dzieci	ktoś chory-1 odpowiedź ktoś, kto musi iść do lekarza, bo boli go gardło- 1 odpowiedź	

	-leży w łóżku, kaszle i ma katar- 1 odpowiedź nie wiem – 10 odpowiedzi
--	---

źródło: badania własne.

Podobnie jak w grupie eksperymentalnej, dzieci z grupy kontrolnej pierwszej utożsamiały osobę z niepełnosprawnością z osobą chorą (ból gardła, katar, kaszel). Dokonał się tutaj progres, choć w porównaniu z grupą eksperymentalną jest on niski. W postteście o dwie osoby więcej potrafiły określić poprawnie definicję osoby z niepełnosprawnością, co może wynikać, że spotkały się z takim określeniem w domu, przedszkolu itp. Tabela nr 27 prezentuje wyniki grupy kontrolnej drugiej.

Tabela 27. Definicja osoby z niepełnosprawnością- odpowiedzi grupy K2 (pretest i posttest)

Pretest		
Kategoria	Zna poprawną odpowiedź	Nie zna poprawnej odpowiedzi
Liczba odpowiedzi	6	16
Poprawne odpowiedzi dzieci	-ktoś, kto nie widzi- 2 odpowiedzi -ktoś, kto jeździ na wózku – 4 odpowiedzi	
Błędne odpowiedzi dzieci	-ma na głowie pełno spraw- 1 odpowiedź -ktoś, kto jest zły – 1 odpowiedź -nie wiem- 14 odpowiedzi	
Posttest		
Kategoria	Zna poprawną odpowiedź	Nie zna poprawnej odpowiedzi
Liczba odpowiedzi	10	12
Poprawne odpowiedzi dzieci	-ktoś, kto nie widzi- 2 odpowiedzi -ktoś, kto jeździ na wózku – 8 odpowiedzi	
Błędne odpowiedzi dzieci	nie wiem – 12 odpowiedzi	

źródło: badania własne.

W grupie kontrolnej drugiej również obserwuje się progres w zakresie umiejętności podania prawidłowej definicji osoby z niepełnosprawnością, choć podobnie jak w grupie kontrolnej pierwszej ten efekt jest niewielki. W tej grupie błędne postrzeganie osoby z niepełnosprawnością odbiega od spojrzenia grup eksperymentalnej i grupy kontrolnej pierwszej. Dzieci w grupie kontrolnej drugiej postrzegają osobę z niepełnosprawnością jako złą lub z nadmiarem obowiązków.

W kolejnym kroku, sprawdzono czy zmiany między pretestem a posttestem w przypadku znajomości definicji osoby z niepełnosprawnością były zależne od grupy badanej (eksperymentalna, kontrolna 1 i kontrolna 2). W tym celu wykonana została analiza w tabeli krzyżowej wraz z testem niezależności chi kwadrat (tabela 28).

Tabela 28. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie znajomości definicji osoby z niepełnosprawnością a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

Znajomość definicji osoby z niepełnosprawnością - rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	13a	59,1%	2b	9,1%	4b	18,2%	19	28,8%
Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	9a	40,9%	20b	90,9%	18b	81,8%	47	71,2%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 15,23; p < 0,001; Vc = 0,48$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Wyniki analizy były istotne statystycznie. W grupie eksperymentalnej istotnie częściej niż w obu grupach kontrolnych zaobserwować można było zmiany dodatnie (59,1% vs 9,1% i 18,2%), rzadziej natomiast stagnację (40,9% vs 90,9% i 81,8%). Świadczy to o skuteczności programu zastosowanego w grupie eksperymentalnej w zakresie zdobywania wiedzy o tym, kim jest osoba z niepełnosprawnością.

Odnosząc się, zatem do weryfikacji hipotezy HSW1.1, należy ją potwierdzić, ponieważ dzieci w grupie eksperymentalnej podniosły swój poziom wiedzy o odmienności kulturowej i niepełnosprawności we wszystkich trzech badanych kategoriach: pochodzenia potraw, znajomości książek, opowiadań i tekstów literackich o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej oraz definicji osoby z niepełnosprawnością. W grupach kontrolnych także zaobserwowano zmiany, ale w porównaniu do grupy eksperymentalnej były one nieznaczące.

Kolejny podrozdział 5.5.2 będzie dotyczył deklarowanych postaw dzieci pięcioletnich wobec odmienności kulturowej w komponencie poznawczym.

5.5.2 Komponent deklarowanej postawy wobec osoby odrębnej kulturowo w preteście i postteście

Dzieci miały za zadanie w tej części badań wybierać osoby, z którymi chciałyby pojechać na wycieczkę, porozmawiać, pobawić się itp. Poprzez wybór odpowiedniej ilustracji oraz jego uzasadnienie, wyodrębniono deklarowane postawy pozytywne lub negatywne wobec odmienności kulturowej (rasy czarnej, rasy żółtej, osób z krajów arabskich i Romów).

Poniższa tabela nr 29 prezentuje deklarowane postawy dzieci we wszystkich grupach badawczych wobec rasy czarnej.

Tabela 29. Deklarowane postawy dzieci wobec rasy czarnej, porównanie grup badawczych w preteście i postteście

deklarowana postawa	grupa GE		grupa K1		grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
pozytywna	7	20	9	12	11	12
negatywna	15	2	13	10	11	10
suma badanych dzieci	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Najwięcej postaw pozytywnych wobec rasy czarnej wedle deklaracji – odnotowano w grupach kontrolnych, jeśli rozpatrujemy pretest, choć różnica ta jest niewielka. W postteście zaś obserwujemy znaczną przewagę postaw pozytywnych w grupie eksperymentalnej w stosunku do kontrolnych.

Ten efekt w grupie eksperymentalnej jest tym, na czym szczególnie mi zależało, gdyż nastąpiła zmiana postaw u 13 dzieci wobec rasy czarnej pod wpływem zdobytej wiedzy na ich temat, a więc to, co obce, stało się bliższe i bardziej zrozumiałe, a co za tym idzie, zmienił się deklarowany stosunek postrzegania osób rasy czarnej.

Kolejna tabela nr 30 pokazuje dokładną zmianę dodatnią, ujemną bądź stagnację deklarowanych postaw pozytywnych lub negatywnych dzieci we wszystkich grupach badawczych wobec rasy czarnej.

Tabela 30. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw dzieci wobec rasy czarnej

kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	13 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	3 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	1 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną
zmiana	0	0	0

ujemna	zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	zmiana z postawy pozytywnej na negatywną
stagnacja postawy pozytywnej	7	9	11
stagnacja postawy negatywnej	2	10	10
suma badanych dzieci	22	22	22

źródło: badania własne.

Porównując wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście, obserwujemy zmiany dodatnie w każdej z nich, jednak w grupie eksperymentalnej jest ona najbardziej widoczna. Wszystkie grupy badawcze również mają zanotowaną stagnację, porównywalną w każdej z nich, choć stagnacja postawy negatywnej jest najniższa w grupie eksperymentalnej. Wysoka zmiana dodatnia w grupie eksperymentalnej jest – jak sędzę - uwarunkowana zdobytą wiedzą o odmienności poprzez teksty międzykulturowe i inkluzyjne wdrożone, jako czynnik eksperymentalny. Możemy stwierdzić, że wzrost wiedzy na temat odmienności oswoja ją i ułatwia akceptację, tym bardziej, że w grupach kontrolnych, gdzie takiego czynnika nie było, obserwuje się jedynie nieznaczny progres w deklarowanej zmianie postaw.

Następnie sprawdzono częstość występowania zmian dodatnich, ujemnych i stagnacji. Najpierw sprawdzono zależność dotyczącą deklarowanych postaw wobec osób rasy czarnej (tabela 31) przy pomocy testu niezależności chi kwadrat.

Tabela 31. Zależność dotycząca rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie deklarowanych postaw wobec osób rasy czarnej a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

deklarowane postawy wobec osób rasy czarnej - rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	13a	59,1%	3b	13,6%	1b	4,5%	17	25,8%
Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	9a	40,9%	19b	86,4%	21b	95,5%	49	74,2%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 19,65; p < 0,001; Vc = 0,55$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie związku istotnego statystycznie. U dzieci z grupy eksperymentalnej istotnie częściej niż u przedszkolaków w grupach kontrolnych można było zaobserwować dodatnią zmianę dotyczącą postawy wobec osób rasy czarnej (59,1% vs 13,6%

i 4,5%). Tym samym stagnacja postaw częściej występowała w grupie kontrolnej 1 i 2 w porównaniu do grupy eksperymentalnej (86,4% i 95,5% vs 40,9%). Wyniki świadczą, więc o skuteczności metody przekładu intersemiotycznego, zastosowanej w grupie eksperymentalnej w zakresie deklarowanej zmiany postawy wobec rasy czarnej.

Kolejna tabela nr 32 prezentuje wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej.

Tabela 32. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec rasy czarnej

Imię dziecka	Pretest		Posttest	
	Wybrany wariant i argumentacja a) chłopiec rasy czarnej b) chłopiec rasy białej c) dziewczynka rasy czarnej d) dziewczynka rasy białej	Inny wariant i argumentacja	Wybrany wariant i argumentacja	Inny wariant i argumentacja
Alan (5lat)	odpowiedź d) ma ładny strój	odpowiedź c) nie, jest dziwnie ubrana i ma inny kolor skóry	odpowiedź c) pewnie jest miła i dobra	odpowiedź d) tak, bo jest ładna i może miła
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Amelia (5lat)	odpowiedź c) lubię poznawać nowe osoby	odpowiedź d) tak, bo może jest miła i mądra	odpowiedź c) może nie zna języka, to mogę jej pomóc	odpowiedź d) tak, ja wszystkich lubię
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Emilka (5lat)	odpowiedź d) ładnie wygląda	odpowiedź c) nie, bo kolor skóry inny	odpowiedź c) wszyscy są fajni i każdego powinno się wziąć do zabawy	odpowiedź d) tak, bo jest ładna, mogłabym się z nią bawić w dom
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Filip (5lat)	odpowiedź a) może być fajny	odpowiedź b) tak, będę się z nim bawił	odpowiedź a) pewnie jest dobry i miły	odpowiedź b) tak, bo ja nie odmawiam nikomu zabawy
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Grzegorz (6lat)	odpowiedź b) fajnie poukładać z nim klocki	odpowiedź a) tak, chce się z nim bawić	odpowiedź a) chce się bawić	odpowiedź b) tak, mogę się bawić
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Hania (5lat)	odpowiedź d) ładna dziewczynka	odpowiedź c) nie, nie jest taka sama jak ja	odpowiedź d) jest taka ładna, pewnie zna fajne zabawy	odpowiedź c) tak, bo ludzie z innych krajów też mogą być fajni
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Igor (5lat)	odpowiedź d) jest ładna, pewnie jest miła	odpowiedź c) nie, bo ciemny kolor skóry	odpowiedź d) podoba mi się ta dziewczynka, to nowa koleżanka	odpowiedź c) tak, bo nie wolno innych obrażać ani się śmiać, trzeba wszystkich brać do zabawy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	

Jasiu (5lat)	odpowiedź a) jest wesoły i miły	odpowiedź b) tak, może ma fajne pomysły	odpowiedź a) mogę układać z nim klocki lego	odpowiedź b) tak, będę układał puzzle, albo coś innego
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Julia S. (6lat)	odpowiedź d) może być fajna	odpowiedź c) nie, bo nie podoba mi się i jest dziwna	odpowiedź d) jest ładna i uśmiechnięta	odpowiedź c) nie, bo nie lubię się ze wszystkimi bawić
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Julia Z. (5lat)	odpowiedź b) fajny, wesoły chłopak	odpowiedź a) nie, bo ja go nie rozumiem	odpowiedź b) jest fajny, miły, może się bawić	odpowiedź a) tak, bo może zna inne zabawy ze swojego kraju
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Kasia (5lat)	odpowiedź d) jest podobna do mnie, już ją lubię	odpowiedź c) tak, może być miła	odpowiedź d) jest ładna, może miła	odpowiedź c) tak, każdy jest fajny, nie wolno się obrażać, ani odmawiać zabawy, bo wtedy ktoś jest smutny
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kuba (6lat)	odpowiedź a) dobrze kogoś poznać nowego, coś ciekawego może opowie	odpowiedź b) tak chce się bawić, ja wszystkich lubię	odpowiedź a) opowie mi o swoim kraju	odpowiedź b) tak, chętnie się z nim pobawię, mogę rozmawiać
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Leon (5lat)	odpowiedź b) jest fajny	odpowiedź a) nie jest fajny, bo ma taki kolor skóry	odpowiedź b) fajnie się uśmiecha	odpowiedź a) nie, bo ja nie lubię takich osób z innych krajów
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Liliana L. (6lat)	odpowiedź d) pobawię się z nią w dom i lalkami	odpowiedź c) nie, bo nie jest w naszym kolorze	odpowiedź d) ładna dziewczynka, miła, mogę się z nią bawić	odpowiedź c) tak, bo jeśli nie chcemy się z kimś bawić, to mu jest przykro, chyba, że jest niedobry dla nas, bije
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Liliana P. (6lat)	odpowiedź d) ma ładne długie włosy	odpowiedź c) nie, bo ma inny kolor skóry	odpowiedź d) jest ładna, miła, uśmiechnięta i szczęśliwa	odpowiedź c) tak, a jeśli by czegoś nie umiała, to bym jej pokazała, bo ja umiem czytać
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel D. (6lat)	odpowiedź b) fajny	odpowiedź a) nie, nie chcę	odpowiedź b) fajny, miły	odpowiedź a) tak, fajny też
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel K. (5lat)	odpowiedź b) może być fajnym kolegą	odpowiedź a) nie, bo ma inny kolor	odpowiedź b) pobawię się autami	odpowiedź a) tak, pobawię się i pokaże mu zabawy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Michasia (5lat)	odpowiedź d) jest wesoła i szczęśliwa	odpowiedź c) nie, bo ona jest z innego kraju	odpowiedź d) jest fajna, wesoła	odpowiedź c) tak, bo ktoś może być miły z innego kraju
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Mikołaj (5lat)	odpowiedź b) pobawię się z nim	odpowiedź a)	odpowiedź b)	odpowiedź a)

		nie, on jest z innego kraju	pobawię się, porozmawiam z nim	tak, bo ciekawe jest poznawanie dzieci z innego kraju
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Wiktoria (5lat)	odpowiedź d) bawiłaby się ze mną, wymyślała zabawy	odpowiedź c) nie, bo ma brązową buzię, a nie jak ja	odpowiedź d) można układać puzzle z nią przy stoliku, lub na dywanie się bawić	odpowiedź c) tak, bo nie wolno odmawiać zabawy, ktoś wtedy płacze
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zosia (5lat)	odpowiedź d) można z nią grać w karty i układać puzzle	odpowiedź c) nie, bo jest z innego kraju	odpowiedź c) może być miła, fajnie ją poznać	odpowiedź d) tak, bo każdy może być fajny, trzeba go tylko poznać
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zuzia (5lat)	odpowiedź c) fajna dziewczynka	odpowiedź d) tak, pobawię się z nią	odpowiedź c) fajna, uśmiechnięta	odpowiedź d) tak, też się pobawię, chcę śpiewać i tańczyć z nią
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Suma badanych dzieci:			22	

źródło: badania własne.

Koncentrując się na indywidualnych odpowiedziach poszczególnych wychowanków grupy eksperymentalnej, można podjąć konstatację, że dzieci dokonując wyboru w ankiecie sugerowały się wyglądem zewnętrznym (głównie kolorem skóry), a także tym, co jest dla nich bliskie. Mając do wyboru dziewczynkę i chłopca rasy białej oraz dziewczynkę i chłopca rasy czarnej, wybierały głównie pierwszy wariant, porównując kolor skóry do własnego. Nie mając wiedzy na temat odmiennych ras, wybierały taki kolor skóry, który same posiadają. Niektóre dzieci zwracały też uwagę na odmienny strój osób rasy czarnej. W postępie natomiast badani wychowankowie wykazali się już dojrzałymi odpowiedziami, wysoką empatią, a także odnosili się do zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego, podczas których wysnuwały trafne wnioski.

W postępie spora ilość dzieci wybierała dzieci rasy czarnej, wymieniała różne zabawy i czynności, które chciałyby z nimi wykonywać, gdyby się poznali. Analiza wykazała, że dzieci w wyborze ilustracji prezentujących dzieci rasy białej i czarnej, głównie wybierały dzieci rasy białej, ze względu na to, iż nie posiadały wiedzy na temat odmienności, więc temat był dla nich obcy i sugerowały się ich wyglądem zewnętrznym, odmiennym kolorem skóry, który porównywały do swojego. Dokonana jednak zmiana w deklarowanej postawie w komponencie poznawczym wobec rasy czarnej, świadczy o skuteczności czynnika eksperymentalnego. Wzrost wiedzy dzieci o odmiennościach, spotęgowany przeżywaniami tekstu literackiego w formie przekodowań intersemiotycznych przełożył się na pozytywne postrzeganie osób

o odmiennym kolorze skóry, a także wzrost empatii wobec nich. Wyniki indywidualizujące grup kontrolnych są umieszczone w aneksie.

Podczas wyborów dzieci z grup kontrolnych najczęściej nie potrafiły umotywić, dlatego w większości wybierają dzieci rasy białej, a ich odpowiedzi w preteście i postteście były do siebie podobne i głównie odnosiły się do wyglądu zewnętrznego i koloru skóry. Następnie postanowiono sprawdzić, jakie są deklarowane postawy dzieci we wszystkich grupach badawczych wobec osób z krajów arabskich. Wyniki są umieszczone w tabeli nr 33.

Tabela 33. Deklarowane postawy dzieci wobec osób z krajów arabskich

deklarowana postawa	grupa GE		grupa K1		grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
pozytywna	7	20	9	12	11	12
negatywna	15	2	13	10	11	10
suma badanych dzieci	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Sytuacja prezentuje się tutaj podobnie jak w poprzednim przypadku. Obserwujemy tyle samo zmian pozytywnych, jak i negatywnych we wszystkich grupach badawczych, tak jak to było, w stosunku do rasy czarnej. Deklarowane postawy pozytywne ponownie przeważają w preteście w grupie eksperymentalnej, zaś w grupach kontrolnych jest ich niewiele. Oznacza to, że dzieci sugerowały się wyglądem zewnętrznym i kolorem skóry na ilustracji, mimo iż Arabowie należą do rasy białej, to jednak różnią się wyglądem i stylem ubierania, co zostało zauważone przez dzieci we wszystkich grupach badawczych.

W tabeli nr 34 pokazano zmiany i stagnację postaw we wszystkich grupach badawczych.

Tabela 34. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw dzieci wobec osób z krajów arabskich

kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	13 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	3 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	1 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną
zmiana ujemna	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną
stagnacja postawy pozytywnej	7	9	11
stagnacja postawy negatywnej	2	10	10

suma badanych dzieci	22	22	22
----------------------	----	----	----

źródło: badania własne.

Podobnie jak w przypadku rasy czarnej, obserwuje się tyle samo zmian pozytywnych i stagnacji we wszystkich grupach badawczych. Zmian pozytywnych jest najwięcej w grupie eksperymentalnej, co świadczy o skuteczności zastosowanej metody przekładu intersemiotycznego w przekładzie tekstów literackich na język teatru i plastyki w przypadku postaw wobec osób z krajów arabskich. Sygnalizuje też o tym minimalny progres w grupach kontrolnych.

Kolejno wykonano analogiczną analizę statystyczną dla postaw wobec osób pochodzących z krajów arabskich (tabela 35).

Tabela 35. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób z krajów arabskich a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

Deklarowane postawy wobec osób z krajów arabskich – rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	13a	59,1%	3b	13,6%	1b	4,5%	17	25,8%
Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	9a	40,9%	19b	86,4%	21b	95,5%	49	74,2%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 19,65; p < 0,001; Vc = 0,55$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Wyniki wykazały występowanie istotnej statystycznie zależności. Zmiana dodatnia w zakresie postaw wobec osób z krajów arabskich istotnie częściej została odnotowana w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej 1 i 2 (59,1% vs 13,6% i 4,5%), natomiast stagnacja częściej występowała w grupach kontrolnych (86,4% i 95,5% vs 40,9%).

Analiza statystyczna również potwierdza, że zajęcia prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego tekstu o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej skutecznie wpłynęły na zmianę deklarowanej postawy wobec osób z krajów arabskich.

Tabela nr 36 prezentuje wyniki indywidualne i szczegółowe odpowiedzi w preteście i postteście dzieci z grupy eksperymentalnej.

Tabela 36. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osób z krajów arabskich

	Pretest		Posttest	
Imię dziecka	Wybrany wariant i argumentacja a) chłopiec z kraju arabskiego c) chłopiec z krajów europejskich	Inny wariant i argumentacja	Wybrany wariant i argumentacja	Inny wariant i argumentacja
Alan (5lat)	odpowiedź c) można bawić się z nim klockami, widać lubi je	odpowiedź a) ma inny kolor skóry	odpowiedź c) chciałem bawić się z nim klockami	odpowiedź a) tak, bo może też być miły i się bawić
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Amelia (5lat)	odpowiedź a) wygląda fajnie, chyba jest z Afryki	odpowiedź c) tak pobawiłabym się z nim, jest wesoły	odpowiedź a) jakby nie znał języka to bym mu pomogła	odpowiedź c) tak, pobawiłabym się z nim, jest miły, może fajny
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Emilka (5lat)	odpowiedź c) jest wesoły	odpowiedź a) nie, bo nie jest taki jak my	odpowiedź c) wygląda na miłego	odpowiedź a) tak, bo każdy jest fajny
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Filip (5lat)	odpowiedź a) lubię go	odpowiedź c) tak, pobawię się z nim	odpowiedź a) to może być mój przyjaciel	odpowiedź c) tak, też się mogę bawić
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Grzegorz (6lat)	odpowiedź c) fajnie poukładać z nim klocki	odpowiedź a) tak, też się pobawię	odpowiedź c) będę się z nim bawić	odpowiedź a) tak, też mogę się z nim bawić
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Hania (5lat)	odpowiedź c) można się pobawić	odpowiedź a) nie, bo jest dziwnie ubrany	odpowiedź c) może będzie budował z klocków coś	odpowiedź a) tak, bo jest z innego kraju, ale też może być miły i w ogóle
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Igor (5lat)	odpowiedź c) jest wesoły i miły widać	odpowiedź a) nie, bo jest inny, z innego kraju	odpowiedź c) jakby przyszedł do nas do przedszkola, to bym się z nim bawił	odpowiedź a) tak, bo wszyscy są fajni, trzeba się razem bawić
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Jasiu (5lat)	odpowiedź a) jest fajny, fajnie się ubiera	odpowiedź c) tak, lubię budować z klocków jak on	odpowiedź a) tak, ja lubię się bawić z każdym	odpowiedź c) tak, pokaże mu nasze klocki lego
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Julia S. (6lat)	odpowiedź c) no może jest fajny	odpowiedź a) nie, jest dziwny i dziwnie wygląda	odpowiedź c) no może jest miły	odpowiedź a) nie, nie chcę się bawić, on nie jest z Polski
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Julia Z. (5lat)	odpowiedź c) śmieję się, taki fajny	odpowiedź a) nie, bo on pewnie też inaczej mówi	odpowiedź c) jest fajny, taki wesoły	odpowiedź a) tak, bo on też pewnie zna takie różne zabawy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Kasia (5lat)	odpowiedź c)	odpowiedź a)	odpowiedź c)	odpowiedź a)

	jest miły, dobry, szczery	tak, też jest widać miły i dobry	może być miła, dobra	tak, bo on też jest pewnie fajny, można się bawić z każdym
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kuba (6lat)	odpowiedź c) mogę opowiadać mu o Polsce, o kosmosie, może też lubi	odpowiedź a) może opowie mi coś o swoim kraju	odpowiedź c) rozmawiać, bawić się	odpowiedź a) tak, może się dowiem coś o innym kraju
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Leon (5lat)	odpowiedź c) bo jest też taki fajny	odpowiedź a) nie jest fajny, tak jak tamten, bo ma inny kolor skóry	odpowiedź c) fajny, wesoły	odpowiedź a) nie, bo już mówiłem, że nie lubię takich z innych krajów
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Liliana L. (6lat)	odpowiedź c) on zbuduje domek, a potem może się bawić z nim w rodzinę	odpowiedź a) nie, bo też nie jest w naszym kolorze	odpowiedź c) tak można z nim budować coś	odpowiedź a) tak, bo można się bawić ze wszystkimi
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Liliana P. (6lat)	odpowiedź c) ma ładny uśmiech	odpowiedź a) nie, bo ma też ma inny kolor skóry jak tamten	odpowiedź c) fajny, wesoły	odpowiedź a) tak, bo gdyby czegoś nie umiał to mogę mu pomóc
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel D. (6lat)	odpowiedź c) fajny taki	odpowiedź a) nie, nie chcę	odpowiedź c) fajny	odpowiedź a) tak, fajny też
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel K. (5lat)	odpowiedź c) lubię budować jak on	odpowiedź a) nie, bo ma też inny kolor	odpowiedź c) można budować, albo autami się bawić	odpowiedź a) tak, też mogę się bawić i budować, autami jeździć też
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Michasia (5lat)	odpowiedź c) jest wesoły też, miły taki	odpowiedź a) nie, bo też jest z innego kraju widać	odpowiedź c) jest fajny, wesoły taki	odpowiedź a) tak, bo z innego kraju może być fajny
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Mikołaj (5lat)	odpowiedź c) pobawię się z nim też	odpowiedź a) nie, bo on też jest z innego kraju	odpowiedź c) bawię się, rozmawiam z nim też	odpowiedź a) tak, bo fajnie poznać kogoś z innego kraju
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Wiktoria (5lat)	odpowiedź c) fajnie się bawić z nim	odpowiedź a) nie, bo ma brązową buzie też, a nie jak ja	odpowiedź c) można się bawić, fajny	odpowiedź a) tak, bo nie odmawia się zabawy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zosia (5lat)	odpowiedź c) jest taki wesoły i miły	odpowiedź a) nie, bo też jest z innego kraju	odpowiedź c) jest fajny, wesoły	odpowiedź a) tak, bo ktoś z innego krajy może być fajny
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zuzia (5lat)	odpowiedź c) fajny kolega	odpowiedź a) tak, pobawię się z nim	odpowiedź c) fajny, uśmiechnięty	odpowiedź a) tak, pobawię się, pokażę mu jak co się robi w przedszkolu
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
	Suma badanych dzieci:		22	

źródło: badania własne.

Dzieci z grupy eksperymentalnej w preteście w większości wykazywały deklarowaną postawę negatywną wobec osób z krajów arabskich. Jednakże Amelka, Filip, Grzegorz, Jasiu, Kasia i Zuza wykazywali deklarowaną postawę pozytywną już w preteście, odznaczali się chęcią poznania nowych kultur, poznania nowych osób z innych krajów, a także wysoką empatią. Po cyklu zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego zmieniło się nastawienie większości wychowanków, którzy w preteście wykazywali deklarowaną postawę negatywną. Wypowiedzi dzieci stały się bardziej urozmaicone, empatyczne, z wysoką wrażliwością i szacunkiem do Innego. Wzbogacona wiedza przedszkolaków o innościach oraz emocjonalne wczuwanie się w rolę podczas scenek dramowych pozwoliły na zmianę deklarowanych postaw wobec odmienności, na pewno w przypadku rasy czarnej i osób z krajów arabskich. Stagnacja postawy negatywnej dotyczy wyłącznie dwóch dzieci: Julki S. i Leona. Ich stagnacja postawy negatywnej może być uwarunkowana (sytuacja była taka sama w przypadku rasy czarnej) bezkompromisowym stylem zabawy, zabawą z wybranymi koleżankami Julki S. i wysoką absencją w przedszkolu- Leona.

Kolejno postanowiono sprawdzić postawy dzieci we wszystkich grupach badawczych w komponencie poznawczym wobec rasy żółtej. Wyniki są zebrane w tabeli nr 37.

Tabela 37. Deklarowane postawy dzieci wobec osób rasy żółtej

deklarowana postawa	grupa GE		grupa K1		grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
pozytywna	20	22	19	19	19	19
negatywna	2	0	3	3	3	3
suma badanych dzieci	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Jak widać w tabeli, deklarowane postawy wobec osób rasy żółtej we wszystkich grupach badawczych, są w większości pozytywne. Postaw negatywnych jest niewiele. Oznacza to, że dzieci nie zauważają większych różnic w wyglądzie rasy żółtej, mimo iż jest to rasa odmienna od rasy białej i charakteryzuje się niskim wzrostem, dłuższym tułowiem, a krótszymi nogami, płaską twarzą, nisko osadzonym nosem i skośną szparą oczną.

Następna tabela nr 38 pokazuje różnice pomiędzy pretestem a posttestem we wszystkich grupach badawczych.

Tabela 38. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw dzieci wobec osób rasy żółtej

kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	2 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	0 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	0 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną
zmiana ujemna	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną
stagnacja postawy pozytywnej	20	19	19
stagnacja postawy negatywnej	0	3	3
suma badanych dzieci	22	22	22

źródło: badania własne.

We wszystkich grupach badawczych obserwujemy wysoką stagnację deklarowanych postaw pozytywnych. Zmiana dodatnia występuje wyłącznie w grupie eksperymentalnej, powodując jednocześnie 100 % postaw pozytywnych w posttestcie. W grupach kontrolnych obserwujemy też niewielką zmianę negatywną. Wyniki te pokazują, że rasa żółta nie budzi raczej żadnych uprzedzeń dzieci, gdyż różnice w wyglądzie nie są aż tak dobrze widoczne, jak w przypadku rasy czarnej czy specyfiki wyglądu osób z krajów arabskich i ich stylu ubierania się.

Następnie wykonano analogiczny test niezależności chi kwadrat związany z rasą żółtą, podobnie jak w przypadku rasy czarnej i osób z krajów arabskich. Zestawienie obliczeń pokazuje tabela nr 39.

Tabela 39. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób rasy żółtej – wyniki testu chi kwadrat.

Deklarowane postawy wobec osób rasy żółtej – rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	2	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,0%
Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	20	90,9%	22	100,0%	22	100,0%	64	97,0%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 4,52; p = 0,104; Vc = 0,25$								

źródło: badania własne.

Analiza nie wykazała występowania zależności istotnej statystycznie. Oznacza to, że zmiany dodatnie, ujemne i stagnacja wystąpiły z podobną częstotliwością w każdej z trzech badanych grup. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że postawy wobec osób rasy żółtej w większości (u 58 dzieci) były pozytywne już w preteście. Nie możemy w tym przypadku powiedzieć o zależności istotnej statystycznie w odniesieniu do grupy eksperymentalnej, która wiązałaby się ze skutecznością metody przekładu intersemiotycznego, ale wyjaśnieniem w tym przypadku jest zdecydowana większość deklarowanych postaw pozytywnych już w preteście związanych z brakiem widocznych z perspektywy dziecka różnic w wyglądzie i brakiem uprzedzeń do rasy żółtej.

Kolejno w tabeli 40 pokazane są szczegółowe odpowiedzi dzieci z grupy eksperymentalnej dotyczące rasy żółtej.

Tabela 40. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec rasy żółtej

Imię dziecka	Pretest		Posttest	
	Wybrany wariant i argumentacja a) dziewczynka rasy żółtej b) dziewczynka rasy białej	Inny wariant i argumentacja	Wybrany wariant i argumentacja	Inny wariant i argumentacja
Alan (5lat)	odpowiedź b) widać, że jest miła	odpowiedź a) tak, jest ładna i uśmiechnięta, ma ładny parasol	odpowiedź b) fajna do zabawy, gadania	odpowiedź a) tak, wygląda na miłą
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Amelia (5lat)	odpowiedź a) jest miła, z innego kraju, ale fajna	odpowiedź b) tak, też bym rozmawiała i bawiła się	odpowiedź a) może by też nie знаła języka, to bym ją nauczyła	odpowiedź b) tak, jest miła, fajna, można z nią rozmawiać
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Emilka (5lat)	odpowiedź b) ładnie się uśmiecha	odpowiedź a) tak jest bardzo ładna i miła	odpowiedź b) wygląda na miłą	odpowiedź a) tak, bo lubię się bawić ze wszystkimi
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Filip (5lat)	odpowiedź b) może rysowałyby ze mną, ja lubię, można ona też	odpowiedź a) tak, też wygląda na fajna i miłą	odpowiedź b) a ona może być moją przyjaciółką	odpowiedź a) tak, wszystkich lubię przecież
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Grzegorz (6lat)	odpowiedź b) bo jest taka miła, wesoła	odpowiedź a) tak, też jest miła i wesoła	odpowiedź b) jest miła, fajna	odpowiedź a) tak, tak samo
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Hania (5lat)	odpowiedź b) ładna i fajna	odpowiedź a) tak, też mi się podoba i się uśmiecha	odpowiedź b) lubię ją	odpowiedź a) tak, mogę rozmawiać, też ją lubię
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	

Igor (5lat)	odpowiedź b) jest fajna, wesoła	odpowiedź a) tak, tak samo można rozmawiać	odpowiedź b) fajna, uśmiechnięta	odpowiedź a) tak, ta dziewczynka też jest miła
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Jasiu (5lat)	odpowiedź a) ma fajny parasol, ładny uśmiech	odpowiedź b) tak, mogę rozmawiać i się bawić	odpowiedź a) tak, ja lubię się bawić ze wszystkimi dziećmi	odpowiedź b) tak, można w coś pograć i gadać
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Julia S. (6lat)	odpowiedź b) jest ładna i fajna	odpowiedź a) nie, bo nie jest chyba stąd	odpowiedź b) podoba mi się, jest taka jak ja	odpowiedź a) tak, też mogę rozmawiać i bawić się
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Julia Z. (5lat)	odpowiedź a) jest taka ładna i ma miły uśmiech	odpowiedź b) tak, też jest ładna	odpowiedź a) jest piękna i miła	odpowiedź b) tak, trzeba każdego zaprosić do zabawy
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kasia (5lat)	odpowiedź a) pewnie jest miła	odpowiedź b) tak, też jest miła	odpowiedź a) lubię wszystkich	odpowiedź b) tak, też, bo bawię się z każdym
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kuba (6lat)	odpowiedź b) będę uczyć się z nią czytać	odpowiedź a) tak, pewnie opowie, jak jest w jej kraju	odpowiedź b) mogę rozmawiać, bawić się	odpowiedź a) tak, coś ciekawego o jej kraju chcę wiedzieć
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Leon (5lat)	odpowiedź b) bo lubię takie dzieci	odpowiedź a) nie, bo nie znam z innych krajów osób	odpowiedź b) mogę z nią bawić	odpowiedź a) z tą dziewczynką też mogę się bawić
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Liliana L. (6lat)	odpowiedź a) jest taka ładna i miła	odpowiedź b) tak, też pobawię się	odpowiedź a) ładna, miła, pewnie dobra	odpowiedź b) tak, bo trzeba się z każdym kolegować
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Liliana P. (6lat)	odpowiedź a) ciekawe w co się bawi, jest ładna i miła	odpowiedź b) tak, bo pewnie jest fajna	odpowiedź a) zna jakieś zabawy, może mi je pokaże	odpowiedź b) tak jak jest dużo osób w zabawie to jest miło
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Marcel D. (6lat)	odpowiedź a) fajna	odpowiedź b) tak, fajna	odpowiedź a) fajna	odpowiedź b) tak, fajna
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Marcel K. (5lat)	odpowiedź a) może lubi budować z klocków	odpowiedź b) tak, może też lubi budować	odpowiedź a) może też lubi jeździć autami	odpowiedź b) tak, bo może też lubi takie zabawy
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Michasia (5lat)	odpowiedź a) jest bardzo ładna	odpowiedź b) tak, bo też jest ładna, może miła	odpowiedź a) pokaże jej moje ulubione zabawy	odpowiedź b) tak, mogę się pobawić, rozmawiać
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Mikołaj (5lat)	odpowiedź a) chcę coś wiedzieć więcej o Japonii albo Chinach	odpowiedź b) tak, może być fajną koleżanką	odpowiedź a) poznawanie innych krajów i osób jest fajne	odpowiedź b) tak, można się bawić z każdym
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	

Wiktor (5lat)	odpowiedź a) jest ładna i miła	odpowiedź b) tak, lubię ją	odpowiedź a) lubię poznawać osoby z innych krajów	odpowiedź b) tak, lubię się bawić z każdym
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Zosia (5lat)	odpowiedź a) zna pewnie fajne zabawy	odpowiedź b) tak, polubiłabym ją	odpowiedź a) każdy jest fajny	odpowiedź b) tak, bo bawimy się wszyscy razem, wtedy jest wesoło
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Zuzia (5lat)	odpowiedź a) pogram z nią w uno	odpowiedź b) też się mogę bawić, rozmawiać	odpowiedź a) fajnie bawić się razem	odpowiedź b) tak, trzeba wszystkich zaprosić do zabawy
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Suma badanych dzieci:			22	

źródło: badania własne.

Analizując indywidualne wyniki grupy eksperymentalnej, zauważono, że wszystkie dzieci poza Julką S. i Leonem prezentowały postawę pozytywną już w preteście. W postteście zaś wszystkie dzieci już wykazywały deklarowaną postawę pozytywną wobec rasy żółtej. A zatem postawa wobec rasy żółtej zmieniła się u Julki S. i Leona, co ma pozytywny wymiar, gdyż w przypadku rasy czarnej i osób z krajów arabskich, takiej zmiany nie było. Wpływ tutaj na pewno ma metoda przekładu intersemiotycznego, ale też mniej wyraźne różnice w wyglądzie. Dzieci chętnie wybierały ilustrację przedstawiającą dziewczynkę z Chin, wymieniały zabawy, w które pobawiłyby się z nią, określały jej wygląd, a także przypuszczały, że może być miła. W postteście zaś odpowiedzi wychowanków były bardziej dojrzałe, rozbudowane i odnosiły się do wniosków, które dzieci wysnuwały podczas poznawania różnych tekstów literackich w toku wdrożonego czynnika eksperymentalnego. W odpowiedziach dzieci możemy też zauważyć ciekawość dotyczącą stylu życia, zachowań, kultury Azji, a zatem wprowadzony czynnik eksperymentalny wzbudził zainteresowanie, a oddalił niepewność i uprzedzenie.

W kolejnym kroku postanowiono sprawdzić deklarowane postawy wobec Romów we wszystkich grupach badawczych. Zebrane zestawienie prezentuje tabela nr 41.

Tabela 41. Deklarowane postawy dzieci wobec Romów

deklarowana postawa	grupa GE		grupa K1		grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
pozytywna	7	20	9	12	11	12
negatywna	15	2	13	10	11	10
suma badanych dzieci	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

W zakresie deklarowanych postaw wychowanków w wobec kultury romskiej, obserwuje się taką samą tendencję wyborów jak w przypadku rasy czarnej i osób z krajów arabskich. Jednakowo przedstawia się liczba postaw pozytywnych i negatywnych wobec kultury romskiej tak jak w przypadku poprzednich dwóch rozpatrywanych odmienności kulturowych. Oznacza to, że dzieci zauważają różnice w wyglądzie Romów, mimo iż należą oni do rasy białej, to ich karnacja jest wyraźnie ciemniejsza. Przedszkolaki w wyborze ilustracji sugerowały się również wyraźnie przedstawionym, zwyczajnym stylem ubierania. Ponownie pięć-sześciolatki uzależniały swój wybór do wyglądu zewnętrznego przedstawionych osób na ilustracjach. Wybierały zaś te ilustracje, które wyglądem są do nich podobni, W preteście dzieci przede wszystkim stawiały na dzieci o jasnym kolorze skóry.

Następnie przedstawiono zmiany i stagnację deklarowanych postaw dzieci we wszystkich grupach badawczych w odniesieniu do kultury romskiej (tabela 42).

Tabela 42. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw dzieci wobec Romów

kategoria	Grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	13 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	3 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	1 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną
zmiana ujemna	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną
stagnacja postawy pozytywnej	7	9	11
stagnacja postawy negatywnej	2	10	10
suma badanych dzieci	22	22	22

źródło: badania własne.

W powyższej tabeli widzimy zmianę dodatnią w każdej grupie badawczej, jednakże zmiana najbardziej widoczna prezentuje się w grupie eksperymentalnej. W grupach kontrolnych zauważono tylko niewielką zmianę, zaś stagnacja postawy pozytywnej prezentuje się podobnie, jedynie różnice zauważalne są w stagnacji postawy negatywnej, która jest znacznie wyższa niż w grupie eksperymentalnej. Największe zmiany są w grupie eksperymentalnej, co świadczy o skuteczności metody przekładu intersemiotycznego w przypadku kultury Romskiej. Dzieci z grupy eksperymentalnej zdecydowanie częściej wybierały w postępie dzieci kultury romskiej i wykazywały się dużą empatią w stosunku do odmienności. W grupach kontrolnych zaś zmiany są niewielkie, ponieważ dla dzieci temat

odmienności jest nadal odległy, gdyż brakuje działań w poznawaniu nowych kultur i, mimo że w grupie kontrolnej drugiej był prowadzony projekt o świecie, to jednak teksty literackie i ich wyrażanie emocjonalne poprzez teatr oraz plastykę, dały zdecydowanie lepszy efekt i spowodowały zmianę deklarowanych postaw. Aby jednak potwierdzić różnice, zdecydowano wykonać test niezależności chi kwadrat, analogicznie jak w poprzednich przypadkach. Wyniki prezentuje tabela nr 43.

Tabela 43. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób kultury romskiej – wyniki testu chi kwadrat

Deklarowane postawy wobec osób kultury romskiej – rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	13a	59,1%	3b	13,6%	1b	4,5%	17	25,8%
Zmiana ujemna	0a	0,0%	0a	0,0%	0a	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	9a	40,9%	19b	86,4%	21b	95,5%	49	74,2%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 19,65; p < 0,001; Vc = 0,55$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie związku istotnego statystycznie. Wśród dzieci z grupy eksperymentalnej istotnie częściej zaobserwowano dodatnią zmianę pod względem postaw wobec osób kultury romskiej niż u dzieci w grupach kontrolnych (59,1% vs 13,6% i 4,5%). Stagnacja była natomiast rzadziej obserwowana w grupie eksperymentalnej (40,9% vs 86,4% i 95,5%). Wyniki wskazują, więc na skuteczność zajęć prowadzonych w grupie eksperymentalnej na zmianę w obrębie deklarowanych postaw wobec osób kultury romskiej.

Następnie przedstawione zostaną wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej wraz z odpowiedziami, co przedstawia tabela nr 44.

Tabela 44. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec Romów

Imię dziecka	Pretest		Posttest	
	Wybrany wariant i argumentacja b) dziewczynka- Romka d) dziewczynka- Polka	Inny wariant i argumentacja	Wybrany wariant i argumentacja	Inny wariant i argumentacja
Alan (5lat)	odpowiedź d) jest bardzo ładna, może się bawić, układać coś	odpowiedź b) nie, bo inaczej wygląda i ma dziwny strój	odpowiedź d) bo mi się podoba, ładna, mądra	odpowiedź b) tak, lubię się bawić ze wszystkimi dziećmi
	postawa negatywna		postawa pozytywna	

Amelia (5lat)	odpowiedź d) bo jest mądra, uśmiechnięta, pewnie chce się bawić	odpowiedź c) tak, też jest uśmiechnięta, fajna, lubię poznawać różne osoby	odpowiedź d) jest wesoła, pewnie fajna, miła	odpowiedź b) tak, jasne, wszyscy są fajni, razem jest super
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Emilka (5lat)	odpowiedź d) jest bardzo ładna, chętnie pobawię się z nią na wycieczce	odpowiedź b) nie, bo nie wygląda tak jak ja	odpowiedź d) bo trzeba wszystkich zapraszać do zabawy	odpowiedź b) tak, tak samo
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Filip (5lat)	odpowiedź d) jest fajna, lubię ją, chcę z nią siedzieć w autokarze, jak pojedziemy na wycieczkę	odpowiedź b) tak, tak samo, z nią mogę siedzieć w autokarze, jak będziemy wracać z wycieczki	odpowiedź d) bo mi się podoba, może sobie ze mną pogadać, albo pobawić się	odpowiedź b) tak, ja lubię wszystkich
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Grzegorz (6lat)	odpowiedź d) bo jest chyba miła, dobra, ładna	odpowiedź b) tak, też jest fajna, miła i ją lubię	odpowiedź d) bo jest ładna, miła, lubię ją	odpowiedź b) tak, lubię się bawić z dziećmi
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Hania (5lat)	odpowiedź d) jest taka piękna, ma ładne włosy	odpowiedź b) nie, bo jest trochę inna, taka ciemniejsza	odpowiedź d) jest ładna, ładną ma sukienkę i włosy	odpowiedź b) tak, bo trzeba wszystkich zapraszać do zabawy, każdy jest fajny
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Igor (5lat)	odpowiedź d) jest ładna, chętnie z nią obejrzę różne rzeczy na wycieczce	odpowiedź b) nie, bo ma inny kolor buzi, ona jest z Afryki?	odpowiedź d) jest wesoła, uśmiechnięta	odpowiedź b) tak, mogę jej pokazać fajne zabawy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Jasiu (5lat)	odpowiedź d) bo chętnie z nią pójdę w parze na wycieczce	odpowiedź b) tak, też jest fajna i mogę też z nią iść w parze na wycieczce	odpowiedź d) tak, lubię się bawić z dziećmi	odpowiedź b) tak, chętnie pobawię się też z tą dziewczynką
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Julia S. (6lat)	odpowiedź d) bo jest piękna, ma piękne długie włosy, takie jasne	odpowiedź b) nie, bo mi się nie podoba	odpowiedź d) bo mi się ona podoba, jest ładna, ma piękne ubranie, włosy	odpowiedź b) nie, bo ona jest brzydko ubrana, jest dziwna
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Julia Z. (5lat)	odpowiedź d) jest śliczna taka, ładnie ubrana, wesoła	odpowiedź b) nie, bo dziwnie wygląda, jest brzydko ubrana	odpowiedź d) bo jest wesoła, pewnie fajnie się bawi	odpowiedź b) tak, też pewnie zna jakieś fajne zabawy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Kasia (5lat)	odpowiedź d) tak, chętnie się z nią zaprzyjaźnię	odpowiedź b) tak i z nią też, wszyscy są fajni	odpowiedź d) bo jest fajna, miła	odpowiedź b) tak, tak samo, jest też fajna i miła
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kuba (6lat)	odpowiedź d) tak, chętnie z nią coś zobaczę fajnego na wycieczce	odpowiedź b) tak, tak samo, ja lubię się z każdym bawić	odpowiedź d) bo jej coś fajnego opowiem na wycieczce	odpowiedź b) tak, tak samo może pojechać ze mną na wycieczkę
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	

	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Leon (5lat)	odpowiedź d) bo jest ładna, piękna, może się pobawić ze mną	odpowiedź b) nie, bo ma inny kolor skóry	odpowiedź d) bo mi się podoba, jest ładna	odpowiedź b) nie, bo ona ma inną buzię, nie jest chyba stąd
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Liliana L. (6lat)	odpowiedź d) bo jest wesoła, piękna, ma ładne włosy	odpowiedź b) nie, bo nie jest w naszym kolorze	odpowiedź d) jest uśmiechnięta, na pewno lubi się bawić	odpowiedź b) tak, też jest fajna, uśmiechnięta, pobawię się
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Liliana P. (6lat)	odpowiedź d) bo ma ładne długie włosy	odpowiedź b) ma trochę inny kolor ciała, chyba jest z innego kraju	odpowiedź d) bo jest szczęśliwa	odpowiedź b) tak samo, ona też jest szczęśliwa
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel D. (6lat)	odpowiedź d) jest ładna	odpowiedź b) nie, bo dziwna jest	odpowiedź d) fajna i ładna	odpowiedź b) tak, fajna i ładna też
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel K. (5lat)	odpowiedź d) jest fajna, ładna, chcę z nią siedzieć w autobusie	odpowiedź b) nie, bo ma ciemny kolor buzi	odpowiedź d) bo chcę się z nią pobawić na wycieczce	odpowiedź b) tak i z nią też się pobawię i pogadam w autobusie
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Michasia (5lat)	odpowiedź d) jest bardzo ładna, pięknie się uśmiecha, bawiłabym się z nią na wycieczce	odpowiedź b) nie, bo jest dziwna, ma inny kolor buzi	odpowiedź d) bo chcę ją zaprosić do zabawy w postaci bajkowe	odpowiedź b) tak, ją też zaproszę i opowiem jej o różnych bajkach, co lubię oglądać
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Mikołaj (5lat)	odpowiedź d) bo chętnie z nią pogadam na wycieczce	odpowiedź b) nie, bo jest chyba z innego kraju	odpowiedź d) tak chcę z nią rozmawiać w autokarze	odpowiedź b) tak, tak samo, może mi coś opowie o Romach
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Wiktoria (5lat)	odpowiedź d) jest piękna i wesoła	odpowiedź b) nie, bo ma brązową buzię	odpowiedź d) bo jest bardzo ładna, szczęśliwa, ładnie ubrana	odpowiedź b) tak, też jest fajna, trzeba się bawić z każdym
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zosia (5lat)	odpowiedź d) bo bardzo ładnie wygląda	odpowiedź b) nie, bo jest z innego kraj	odpowiedź d) bo ładnie wygląda, pewnie jest mądra i chętnie się pobawi	odpowiedź b) też jest fajna, zna pewnie inne jakieś zabawy, może mi powie jak u niej wyglądają zabawy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zuzia (5lat)	odpowiedź d) bo lubię się bawić, rozmawiać z każdym	odpowiedź b) tak, wszyscy są fajni, ta dziewczynka pewnie też	odpowiedź d) bo chętnie zapraszam każdego do zabawy	odpowiedź b) tak, uwielbiam się bawić z każdym, wtedy jest wszystkim miło, ale trzeba się dogadać
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
	Suma badanych dzieci:		22	

źródło: badania własne.

Analizując wyniki grupy eksperymentalnej, widzimy, że Amelka, Filip, Grzegorz, Jasiu, Kasia, Kuba i Zuzia prezentowali postawę pozytywną wobec kultury romskiej już w preteście. Wymienione dzieci już na początku wykazywały się wrażliwością, empatią w stosunku do różnych osób z odmiennych kultur. Pozostali zaś odrzucali odmienną kulturę, poza rasą żółtą, gdyż sugerowali się wyglądem zewnętrznym, głównie kolorem skóry i sposobem ubierania się. Temat odmienności początkowo był dla nich nieznanym, jednak po cyklu zajęć metodą przekładu intersemiotycznego, gdzie dzieci poza poznaniem odmienności, wczuwały się emocjonalnie w rolę, rysowały odmienną, a także wyciągały wnioski z tekstu literackiego, co przełożyło się na rozumienie, zainteresowanie, a także wzrost empatii, wrażliwości i szacunku do Innego. Zdecydowana większość zmieniła swoje deklarowane postawy wobec kultury romskiej, z wyjątkiem Julki S. i Leona. W swoich wypowiedziach w postteście dzieci odnosiły się do wniosków, które same odkryły w kontakcie z dziełem literackim. Ich wypowiedzi były zabarwione podejściem pełnym empatii, zrozumienia i wrażliwości.

Odnosząc się do całego podrozdziału w zakresie deklarowanej zmiany postaw dzieci pięcioletnich w przedszkolu wobec osób o odmiennym kolorze skóry, trzeba stwierdzić, że trudne jest określenie i jednoznaczna weryfikacja hipotezy HSW1.2, gdyż zakłada ona zmianę postaw dzieci wobec odmienności kulturowej, którą w tej części badań przedstawiono przy pomocy czterech różnych kategorii: rasy czarnej, żółtej, osób z krajów arabskich oraz romskiej. Skuteczność metody przekładu intersemiotycznego zauważono w trzech z wymienionych kategorii, jednakże deklarowane postawy wobec rasy żółtej już w preteście były pozytywne, stąd analiza nie wykazała związku istotności statystycznej. Ponadto postawy wobec odmienności kulturowej należy również rozpatrywać w komponentach emocjonalnym i behawioralnym, co będą ukazywały kolejne rozdziały.

Pokazana w tym rozdziale odmienną odnosiła się do czterech różnych rodzajów koloru skóry i choć deklarowane zmiany deklarowanych postaw i skuteczność metody przekładu intersemiotycznego jest tutaj potwierdzona w trzech przypadkach (i w nich można zweryfikować hipotezę pozytywnie), to dostrzeganie i ocena odmienną nie jest tu możliwa do jednoznacznego opisanego, a każda rasa może być odmiennie postrzegana przez dzieci. Sukcesem jednak eksperymentu są zmiany w nastawieniu, postrzeganiu i rozumieniu odmienną oraz traktowaniem jej, jako oswojonej, a nie obcej, jako ciekawej, a nie, jako wyizolowanej. Wypowiedzi dzieci stały się empatyczne, pełne ciepła i zrozumienia, a także chęci poznania. Możemy powiedzieć, że wzrost wiedzy dzieci na temat odmienną, co zostało

pokazane w poprzednim podrozdziale, prowadzi do nowego na nią spojrzenia, pozbawionego strachu, izolacji, niezrozumienia, odrzucenia.

W kolejnym podrozdziale zostaną przedstawione deklarowane postawy dzieci wobec osób z niepełnosprawnością.

5.5.3 Komponent postawy deklarowanej wobec osób z niepełnosprawnością w preteście i postteście

Deklarowana postawa wobec osób z niepełnosprawnością została określona we wszystkich grupach badawczych, analogicznie jak w przypadku osób odmiennych kulturowo, poprzez wybór ilustracji w ankiecie. Postawy wobec osób z niepełnosprawnością deklarowane przez respondentów w komponencie poznawczym mogą być pozytywne lub negatywne, rozpatrywano je, biorąc pod uwagę dwie kategorie: osoby na wózku inwalidzkim i osoby z Zespołem Downa.

Tabela nr 45 prezentuje wyniki wszystkich grup badawczych w preteście i postteście oraz wyznacza postawy deklarowane pozytywne lub negatywne wobec osób z niepełnosprawnością (somatyczną).

Tabela 45. Postawa deklarowana wobec osoby na wózku inwalidzkim – porównanie grup badawczych w preteście i postteście

deklarowana postawa	grupa GE		grupa K1		grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
pozytywna	8	20	9	12	9	10
negatywna	14	2	13	10	13	12
suma badanych dzieci	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Analizując powyższą tabelę, można zauważyć, że wszystkie grupy kontrolne w preteście reprezentowały podobną ilość postaw pozytywnych i negatywnych. W postteście natomiast widać wyraźną zmianę w grupie eksperymentalnej, z deklarowanych postaw negatywnych na pozytywne, a to oznacza, że zmienił się ich stosunek do osób na wózku inwalidzkim. Jest to przykre, że tak duża liczba dzieci postrzega negatywnie osoby na wózku inwalidzkim, podobnie jak osoby rasy czarnej, Romów i osoby z krajów arabskich. A także

przykre jest stwierdzenie respondentów, którzy mówili, że nie chcą się bawić i rozmawiać z wymienioną grupą osób, ze względu na ich wygląd zewnętrzny, pochodzenie czy niepełnosprawność. Potwierdza się również teza, że odrzuca się to, co jest nieznanie.

Tabela nr 46 pokazuje ważniejszy aspekt, czyli dokonane zmiany lub stagnację deklarowanych postaw wobec osób na wózku inwalidzkim.

Tabela 46. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw wobec osoby na wózku inwalidzkim – porównanie grup badawczych

kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	12 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	3 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	1 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną
zmiana ujemna	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną
stagnacja postawy pozytywnej	8	9	9
stagnacja postawy negatywnej	2	10	12
suma badanych dzieci	22	22	22

źródło: badania własne.

Podobnie jak w przypadku zmian w deklarowanych postawach wychowanków wobec osób odmiennych kulturowo, dostrzegamy wysoką zmianę w grupie eksperymentalnej, a niewielkie w grupach kontrolnych. Stagnacja postawy pozytywnej również rozkłada się podobnie w przypadku wszystkich trzech grup, jednak najwyższą stagnację postawy negatywnej obserwujemy w grupach kontrolnych.

Świadczy to o pozytywnym wpływie metody przekładu intersemiotycznego, zastosowanej w grupie eksperymentalnej. Deklarowane postawy przedszkolaków z grupy eksperymentalnej zmieniły się. A zatem literatura ma ogromną moc sprawczą, toruje drogę ku prawdzie i wpływa na perspektywę postrzegania inności przez dzieci w wieku przedszkolnym.

Następnie zweryfikowano występowanie zależności między różnicami pomiędzy pretestem a posttestem (zmiana dodatnia, zmiana ujemna, stagnacja) w zakresie deklarowanych postaw wobec osób z niepełnosprawnościami a grupą badaną (GE, K1 i K2).

W tym celu przeprowadzono analizy w tabelach krzyżowych wraz z testem niezależności chi kwadrat dotyczące deklarowanych postaw wobec osoby na wózku inwalidzkim oraz osoby z Zespołem Downa.

Najpierw wykonano analizę dotyczącą postaw wobec osoby na wózku inwalidzkim (tabela 47).

Tabela 47. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób z niepełnosprawnością (osoba na wózku inwalidzkim) a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

Deklarowane postawy wobec osób z niepełnosprawnością - osoba na wózku inwalidzkim	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	12a	54,5%	3b	13,6%	1b	4,5%	16	24,2%
Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	10a	45,5%	19b	86,4%	21b	95,5%	50	75,8%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 17,00; p < 0,001; Vc = 0,51$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie zależności istotnej statystycznie. Dzieci w grupie eksperymentalnej częściej prezentowały zmianę dodatnią w porównaniu do dzieci w grupie kontrolnej 1 i 2 (54,5% vs 13,6% i 4,5%). Natomiast stagnacja istotnie częściej występowała w grupach kontrolnych niż w grupie eksperymentalnej (86,4% i 95,5% vs 45,5%). Zależność ta była silna. Wyniki wskazują na skuteczność metody przekładu intersemiotycznego, zastosowanej w grupie eksperymentalnej w zakresie zmiany deklarowanych postaw wobec osób z niepełnosprawnością (osoby na wózku inwalidzkim).

W celu dokładnemu przyjrzeniu się odpowiedziom grupy z zastosowanym czynnikiem eksperymentalnym sporządzono tabele nr 48 z wynikami indywidualizującymi grupy eksperymentalnej.

Tabela 48. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osoby na wózku inwalidzkim

Imię dziecka	Pretest		Posttest	
	Wybrany wariant i argumentacja a) dziewczynka na wózku inwalidzkim b) chłopiec sprawny fizycznie c) chłopiec na wózku inwalidzkim d) dziewczynka sprawna fizycznie	Inny wariant i argumentacja	Wybrany wariant i argumentacja	Inny wariant i argumentacja
Alan (5lat)	odpowiedź d) podoba mi się	odpowiedź c) nie, bo jest na wózku	odpowiedź d) ładna dziewczynka	odpowiedź c) tak, bo można jej pomóc
	postawa negatywna		postawa pozytywna	

Amelia (5lat)	odpowiedź d) bo jest uśmiechnięta	odpowiedź a) tak i bym jej pomagała	odpowiedź d) jest wesoła i miła	odpowiedź a) tak, bo też jest fajna, mogę jej pomóc
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Emilka (5lat)	odpowiedź d) ładnie się uśmiecha	odpowiedź a) nie, bo nie jest taka jak ja	odpowiedź d) jest bardzo ładna	odpowiedź a) tak, bo wszyscy są fajni
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Filip (5lat)	odpowiedź b) lubię rysować, może chce ze mną rysować	odpowiedź c) tak, bo też może się ze mną bawić	odpowiedź b) to jest mój kolega	odpowiedź c) tak, bo ja się lubię bawić z każdym
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Grzegorz (6lat)	odpowiedź b) jest fajny	odpowiedź c) tak, bo też jest fajny	odpowiedź b) lubię go	odpowiedź c) tak, też się będę bawił
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Hania (5lat)	odpowiedź d) podoba mi się, już ją lubię	odpowiedź a) nie, nie podoba mi się	odpowiedź d) ładna, lubię ją	odpowiedź a) tak, mogę z nią rysować albo coś innego
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Igor (5lat)	odpowiedź b) fajny taki, zna jakieś zabawy pewnie	odpowiedź c) nie, bo nie może biegać ani chodzić	odpowiedź b) chętnie się z nim pobawię	odpowiedź c) tak, bo nie musi chodzić, żeby się bawić, może mieć inny talent niż bieganie
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Jasiu (5lat)	odpowiedź b) widać, że jest mądry	odpowiedź c) tak, bo też jest fajny	odpowiedź b) pewnie wie dużo	odpowiedź c) tak, bo może mieć inny talent
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Julia S. (6lat)	odpowiedź d) podoba mi się, jest super	odpowiedź a) nie, bo jeździ na wózku	odpowiedź d) jest ładna i fajna	odpowiedź a) nie, bo nie może się bawić w kotki i pieski
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Julia Z. (5lat)	odpowiedź d) bo jest fajna	odpowiedź a) tak, jest miła też	odpowiedź d) jest fajna	odpowiedź a) tak, też może się bawić
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kasia (5lat)	odpowiedź a) można jej pomóc, gdyby czegoś potrzebowała	odpowiedź d) może też być fajna	odpowiedź a) lubię pomagać dzieciom, można jej przynieść coś do zabawy, rysowania	odpowiedź d) tak, jest chyba miła
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kuba (6lat)	odpowiedź c) na siedząco też jest fajna zabawa	odpowiedź b) też, bo można coś porobić fajnego	odpowiedź c) ja się lubię bawić z każdym	odpowiedź b) każdy jest fajny
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Leon (5lat)	odpowiedź b) mogę się bawić	odpowiedź c) nie, bo nie wiem czy może się bawić	odpowiedź b) fajny jest	odpowiedź a) nie, bo jest na wózku
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Liliana L. (6lat)	odpowiedź d) jest ładna, chyba miła	odpowiedź a) nie, bo jest na wózku	odpowiedź d) jest ładna, miła	odpowiedź a)
	postawa negatywna		postawa negatywna	

				tak, bo to, że jest na wózku nie znaczy, że jest gorsza, też jest fajna i chce mieć przyjaciół
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Liliana P. (6lat)	odpowiedź d) jest piękna taka	odpowiedź a) nie, bo jakaś taka dziwna jest	odpowiedź a) tak, zaproszę ją do zabawy	odpowiedź d) tak, wszystkie dzieci trzeba zapraszać do zabawy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel D. (6lat)	odpowiedź b) tak	odpowiedź c) nie	odpowiedź b) tak, fajny	odpowiedź c) tak, fajny też
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel K. (5lat)	odpowiedź b) pobawiłbym się z nim w lego ningago	odpowiedź c) nie, bo jest na wózku, nie może się bawić	odpowiedź b) może się pobawić w lego, albo coś	odpowiedź c) tak, trzeba bawić się z każdym
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Michasia (5lat)	odpowiedź d) może być moją koleżanką	odpowiedź a) nie, nie może biegać ani bawić się w kotki, pieski	odpowiedź d) jest fajna, miła, może koleżeńska	odpowiedź a) tak, bo może ze mną porysować
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Mikołaj (5lat)	odpowiedź b) mogę mu mówić ciekawe kawały, o kosmosie coś	odpowiedź c) nie, bo jest na wózku, nie może przyjść do przedszkola	odpowiedź b) może się bawić ze mną, rysować i w dom się bawić	odpowiedź c) tak, bo były zajęcia takie z panią, że każdy jest wyjątkowy na własny sposób i jak się odmawia zabawy to potem ktoś płacze, a ma być miło w przedszkolu
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Wiktoria (5lat)	odpowiedź d) jest taka ładna, pewnie miła	odpowiedź a) nie, bo jest taka dziwna, boli ją noga czy coś	odpowiedź d) jest ładna, może ze mną rozmawiać i bawić się	odpowiedź a) tak, może mieć inny talent, jak ta dziewczynka bez rączek
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zosia (5lat)	odpowiedź d) jest fajna, dobra	odpowiedź a) nie, bo jeździ na wózku	odpowiedź a) można się bawić z każdym	odpowiedź d) tak, też mogę się pobawić lub rozmawiać
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zuzia (5lat)	odpowiedź a) jest fajna i ładna	odpowiedź d) tak, też się będę bawiła i wszystko	odpowiedź a) lubię się bawić z każdym	odpowiedź d) tak, wszystkie dzieci lubię
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Suma badanych dzieci:			22	

źródło: badania własne.

Z powyższej tabeli wynika, że Amelia, Filip, Grzegorz, Jasiu, Julia Z., Kasia, Kuba i Zuzia już w preteście wykazywali deklarowaną postawę pozytywną wobec osób na wózku inwalidzkim. Jest to pozytywny aspekt spojrzenia na osoby z niepełnosprawnościami, które są

postrzegane negatywnie we współczesnym świecie, co również widać w odpowiedziach wychowanków w preteście. Dzieci wykazujące postawę pozytywną już w preteście deklarowały chęć pomocy osobie na wózku inwalidzkim, były empatyczne, wrażliwe i werbalizowały chęć do zabawy, rozmowy, współdziałania. Deklarowane postawy pozytywne już w preteście mogły być uwarunkowane postawami najbliższych w środowisku rodzinnym, lokalnym lub rówieńczym, lub własnym nastawieniem i postrzeganiem innych. Zaś dzieci, które wykazywały deklarowaną postawę negatywną w pierwszym pomiarze, odrzucały osoby na wózku inwalidzkim, ze względu na ich niemożność zabawy, biegania, chodzenia (w ich opinii), albo po prostu dlatego, że mają niepełnosprawność (są na wózku). Przedszkolaki często nie zastanawiają się nad tym, że pewnym zachowaniem mogą sprawić przykrość innej osobie, dopiero rozmowa i refleksja nad swoim postępowaniem może przynieść określone przemyślenia. Po cyklu zajęć z wdrożonym czynnikiem eksperymentalnym, słuchaniem i analizowaniem tekstów literackich, emocjonalnym wczuwaniem się w postaci lub przedstawianiem ich na ilustracjach, zmienił się stosunek pięcioletków do osób na wózku inwalidzkim, ich wypowiedzi w postteście zabarwione były empatią, wrażliwością, zrozumieniem, chęcią zabawy i pomocy, a także akceptacją bez względu na występujące między ludźmi różnice. Na szczególną uwagę zasługują wypowiedzi Igora, Mikołaja i Liliany L., które są pełne refleksji i wartościowych przemyśleń na temat poszanowania innych osób.

W kolejnym kroku postanowiono sprawdzić deklarowane postawy wobec osób z Zespołem Downa. Wyniki wszystkich grup badawczych prezentuje tabela nr 49.

Tabela 49. Deklarowane postawy wobec dziecka z Zespołem Downa- porównanie grup badawczych w preteście i postteście

deklarowana postawa	grupa GE		grupa K1		grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
pozytywna	7	20	9	9	9	10
negatywna	15	2	13	13	13	12
suma badanych dzieci	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Sytuacja w przypadku deklarowanych postaw pozytywnych lub negatywnych wobec osób z Zespołem Downa przedstawia się bardzo podobnie jak w przypadku osób na wózku inwalidzkim, tzn. w dalszym ciągu obserwuje się tendencje do zachowań negatywnych. Osoby z Zespołem Downa są postrzegane przez większość wychowanków negatywnie, z powyższej tabeli widzimy, że tylko kilka dzieci wykazywało postawę pozytywną w preteście. Obserwuje

się także, wysoki wzrost deklarowanych postaw pozytywnych w postępie w grupie eksperymentalnej i jednakowy wynik grup kontrolnych w obydwu pomiarach. Deklarowane postawy negatywne dzieci mogą wynikać z wzorca postaw w środowisku, w którym żyją lub własnego nastawienia, negatywnie zaś odrzucają inność ze względu na ich wygląd zewnętrzny i brak wiedzy na ich temat.

Kolejna tabela nr 50 prezentuje zmiany lub stagnację postaw we wszystkich grupach badawczych dzieci w komponencie poznawczym wobec osób z Zespołem Downa.

Tabela 50. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw wobec dziecka z Zespołem Downa– porównanie grup badawczych

kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	13 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	0 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	1 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną
zmiana ujemna	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną
stagnacja postawy pozytywnej	7	9	9
stagnacja postawy negatywnej	2	13	12
suma badanych dzieci	22	22	22

źródło: badania własne.

Zdecydowanie zmiany dodatnie w grupie eksperymentalnej są najwyższe, w porównaniu do grup kontrolnych, gdzie w grupie kontrolnej pierwszej nie ma w ogóle zmian, zaś w grupie kontrolnej drugiej- jest tylko jedna zmiana. A zatem można powiedzieć, że zajęcia w grupie eksperymentalnej prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego, w przełożeniu jego treści na język teatru i plastyki wpłynęły na zmianę deklarowanych postaw dzieci wobec osób z Zespołem Downa. W celu sprawdzenia dokładnych zależności rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w każdej z grup została przeprowadzona analiza analogiczna jak w przypadku osób na wózku inwalidzkim, a mianowicie: test niezależności chi kwadrat. Wyniki prezentuje tabela nr 51.

Tabela 51. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób z niepełnosprawnością (osoba z Zespołem Downa) a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

Deklarowane postawy wobec osób z niepełnosprawnością - osoba z Zespołem Downa	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	13a	59,1%	0b	0,0%	1b	4,5%	14	21,2%
Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	9a	40,9%	22b	100,0%	21b	95,5%	52	78,8%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 28,47; p < 0,001; Vc = 0,66$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Wyniki także w tym przypadku były istotne statystycznie. Wśród dzieci w grupie eksperymentalnej istotnie częściej obserwowano zmianę dodatnią w zakresie deklarowanych postaw wobec osoby z Zespołem Downa w porównaniu do obu grup kontrolnych (59,1% vs 0,0% i 4,5%). Z kolei stagnacja była rzadziej obserwowana w grupie eksperymentalnej niż w grupach kontrolnych (40,9% vs 100,0% i 95,5%). Testowana zależność była silna. Takie wyniki wskazują na skuteczność działań podjętych w grupie eksperymentalnej w zakresie zmiany deklarowanych postaw wobec osób z Zespołem Downa. Uzyskana wiedza, emocjonalne wcielanie się w postaci oraz odwzorowywanie ich plastycznie, a także mądrość płynąca z tekstów literackich i ich samodzielne odkrywanie doprowadziło do zmian w postrzeganiu przez dzieci osób z niepełnosprawnością, wykazując jednocześnie postawę nastawioną na dialog.

Dokładne odpowiedzi grupy eksperymentalnej w wyborze ilustracji, prezentuje tabela nr 52.

Tabela 52. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osoby z Zespołem Downa

Imię dziecka	Pretest		Posttest	
	Wybrany wariant i argumentacja c) chłopiec z Zespołem Downa d) chłopiec zdrowy	Inny wariant i argumentacja	Wybrany wariant i argumentacja	Inny wariant i argumentacja
Alan (5lat)	odpowiedź d) wygląda na miłego	odpowiedź c) nie, bo wygląda trochę dziwnie	odpowiedź d) bo fajnie się ubiera	odpowiedź c) tak, bo trzeba być dobrym i bawić się z każdym
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Amelia (5lat)	odpowiedź d) jest mądry po oczach	odpowiedź c) tak, bo jest fajny	odpowiedź d)	odpowiedź c)

			fajny taki i mądry	tak, bo też jest fajny i miły
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Emilka (5lat)	odpowiedź d) bo ładnie wygląda	odpowiedź c) nie, bo jest dziwny	odpowiedź d) bo fajny jest	odpowiedź c) tak, też, bo mieliśmy zajęcia o różnych ludziach i oni tam też nie mieli rąk, na wózku byli i to nie jest tak, że oni są gorsi, oni są też fajni i mogą mieć talenty, mogą być dobre
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Filip (5lat)	odpowiedź d) bo jest wesoły	odpowiedź c) tak, bo jest wesoły i fajny też	odpowiedź d) jest taki uśmiechnięty	odpowiedź c) tak, też się uśmiecha, fajny taki po prostu
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Grzegorz (6lat)	odpowiedź d) jest super	odpowiedź c) tak, jest bardzo fajny	odpowiedź d) lubię go	odpowiedź c) tak, bo też jest miły, lubię go
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Hania (5lat)	odpowiedź d) jest fajny	odpowiedź c) nie, jest inny jakiś	odpowiedź d) fajny, pewnie się pobawi ze mną	odpowiedź c) tak, też może być fajny i się bawić
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Igor (5lat)	odpowiedź d) bo jest ładny	odpowiedź c) nie, bo jest dziwny	odpowiedź d) lubię go	odpowiedź c) tak, wygląda, że jest chory, ale co z tego, też jest fajny
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Jasiu (5lat)	odpowiedź d) jest wesoły	odpowiedź c) on też jest wesoły, mogę rozmawiać	odpowiedź d) śmieje się fajnie	odpowiedź c) tak, bo też się śmieje i może coś fajnego mówić
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Julia S. (6lat)	odpowiedź d) może być fajny	odpowiedź c) nie, bo dziwnie wygląda	odpowiedź d) jest chyba miły	odpowiedź c) nie, bo wygląda inaczej
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Julia Z. (5lat)	odpowiedź d) bo, lubię go	odpowiedź c) nie, bo jakiś dziwny ten strój i buzia	odpowiedź d) jest taki miły widać	odpowiedź c) tak, też może być miły i fajny, uśmiecha się ładnie
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Kasia (5lat)	odpowiedź d) bo jest fajny	odpowiedź c) też mogę rozmawiać i bawić się	odpowiedź d) wygląda na fajnego	odpowiedź c) tak, też bo może być fajny
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kuba (6lat)	odpowiedź d) bo jest mądry	odpowiedź c) tak, bo bym mu pomagał, jakby	odpowiedź d) fajnie wygląda, mądry	odpowiedź c) tak, bo można mu pomóc jak czegoś nie umie, mogę go

		chciał i potrzebował		nauczyć czytać, a możemy się też bawić, może on mnie czegoś nauczy
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Leon (5lat)	odpowiedź c) bo jest fajny	odpowiedź d) nie, bo jest chory	odpowiedź c) bo jest fajny	odpowiedź d) nie, bo jest taki dziwny, na pewno chory
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Liliana L. (6lat)	odpowiedź d) jest wesoły	odpowiedź c) nie jest taki ten chłopiec	odpowiedź d) jest szczęśliwy, wesoły	odpowiedź c) tak, bo każdego trzeba lubić, bawić się razem, a nie robić komuś źle i smucić się
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Liliana P. (6lat)	odpowiedź d) bo jest miły	odpowiedź c) nie, bo jest dziwny	odpowiedź d) jest taki wesoły i fajny	odpowiedź c) tak, bo też jest fajny i wesoły
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel D. (6lat)	odpowiedź d) bo tak	odpowiedź c) nie, bo inny	odpowiedź d) tak, nie wiem	odpowiedź c) tak, mogę
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel K. (5lat)	odpowiedź d) fajny chłopiec do gadania i bawienia się	odpowiedź c) nie, bo jest niemiły	odpowiedź d) fajny jest, może się bawić w lego ze mną	odpowiedź c) tak, bo na pewno jest fajny, jak inne dzieci, wszyscy mamy się lubić
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Michasia (5lat)	odpowiedź d) bo może się bawić fajnie	odpowiedź c) nie, bo jest taki inny jakiś	odpowiedź d) może być fajny i dobry	odpowiedź c) tak, bo każdy jest fajny, trzeba każdego lubić, inaczej może być smutny
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Mikołaj (5lat)	odpowiedź d) bo jest uśmiechnięty	odpowiedź c) nie, bo dziwnie wygląda	odpowiedź d) może o czymś ciekawym pogadać	odpowiedź c) tak, bo każdy jest fajny i też może być miły
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Wiktoria (5lat)	odpowiedź d) bo jest miły	odpowiedź c) nie, bo ma dziwną buzię	odpowiedź d) jest miły, fajny	odpowiedź c) tak, bo jest fajny, a to, że jest chory, to mogę mu pomóc
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zosia (5lat)	odpowiedź d) bo fajnie wygląda	odpowiedź c) nie, bo jest dziwny	odpowiedź d) bo jest fajny	odpowiedź c) tak, też, bo jest miły, każdy jest wyjątkowy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zuzia (5lat)	odpowiedź d) tak, bo wygląda na miłego	odpowiedź c) tak, pewnie jest fajny i miły	odpowiedź d) jest fajny i miły	odpowiedź c) tak, bo jest też fajny i miły, a jakby czegoś

			potrzebował to bym mu pomagała
	postawa pozytywna		postawa pozytywna
Suma badanych dzieci:			22

źródło: badania własne.

Dzieci z grupy eksperymentalnej w preteście głównie odrzucały zabawę, znajomość czy rozmowę z osobą z Zespołem Downa, ze względu na jego wygląd, wyraz twarzy, określały go jako innego, dziwnego, chorego. Niektóre dzieci Amelia, Filip, Grzegorz, Jasiu, Kasia, Kuba i Zuzia wykazywały deklarowaną postawę pozytywną już w preteście, określały chłopca jako wesołego, fajnego i miłego. Przedszkolaki w swoich wypowiedziach skupiały się przede wszystkim na wyglądzie zewnętrznym chłopca, tak samo, jak w innych rodzajach odmienności kulturowej i niepełnosprawności. Osoby z Zespołem Downa mają specyficzny wyraz twarzy i zostało to zauważone przez dzieci. Podobnie odpowiadały też pięcio-sześcioletkowie z grup kontrolnych, a szczegółowy rozkład ich postaw, przedstawiają tabele w aneksie. W grupie eksperymentalnej jednak te deklarowane postawy zmieniły się w większości, oprócz postawy Julki S. i Leona, które zostały negatywne, jak w większości rozpatrywanych przypadków. Odpowiedzi dzieci w postteście różnią się od tych w pomiarze pierwszym, są pełne otwartości, akceptacji inności, co jest wynikiem działań podczas zajęć z wdrożonym czynnikiem eksperymentalnym. Na szczególną uwagę zasługują wypowiedzi Emilki, Kuby i Zuzi, które odnoszą się do refleksji na zajęciach i wskazują na ich dojrzałą postawę wobec innych ludzi.

Skuteczność metody przekładu intersemiotycznego w kształtowaniu postaw wobec odmienności kulturowej i osób z niepełnosprawnościami została już udowodniona w rozpatrywanych rodzajach odmienności.

W przypadku jednak postrzegania osób z niepełnosprawnościami somatycznymi i psychicznymi przez wychowanków należy powiedzieć, że większość z nich we wszystkich grupach badawczych, odrzucała osoby na wózku inwalidzkim i z Zespołem Downa, ze względu na ich specyfikę wyglądu oraz niemożność zabaw ruchowych w przypadku osób na wózku inwalidzkim. Jednakże wzbogacona wiedza na temat odmienności, emocjonalne wcielenie się w postacie lub ilustrowanie ich na podstawie metafory literackiej, doprowadziło do deklarowanej zmiany postaw w grupie eksperymentalnej i wówczas postrzeganie osób z niepełnosprawnościami nacechowane zostało otwartością, empatią i akceptacją.

Następnie sprawdzone zostaną deklarowane postawy dzieci wobec osób poza kanonem cielesności.

5.5.4 Deklarowane postawy wobec inności poza kanonem cielesności w preteście i postteście

Deklarowane postawy dzieci we wszystkich grupach badawczych wobec osób poza kanonem cielesności były sprawdzane w ten sam sposób jak deklarowane postawy wobec osób odmiennych kulturowo i z niepełnosprawnościami, czyli poprzez wybór ilustracji w ankiecie. Odpowiedzi respondentów były zapisywane przez badaczkę – która jest autorką pracy na kwestionariuszu ankiety. Pod uwagę wzięto osoby w okularach oraz z widoczną otyłością.

Jako pierwsze w tabeli nr 53 przedstawiono postawy wobec osób w okularach.

Tabela 53. Deklarowane postawy wobec osoby w okularach – porównanie grup badawczych w preteście i postteście

deklarowana postawa	grupa GE		grupa K1		grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
pozytywna	22	22	22	22	22	22
negatywna	0	0	0	0	0	0
suma badanych dzieci	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Z powyższej tabeli dokładnie widać, że przedszkolaki z wszystkich grup badawczych dokonując wyboru osób w ankiecie, wykazywały deklarowaną postawę pozytywną w 100% wobec dziecka noszącego okulary. Ten wybór najprawdopodobniej jest spowodowany tendencją do postrzegania noszonych okularów, jako modnych.

Następnie sprawdzono zmiany lub stagnację wobec osób noszących okulary, co przedstawia tabela nr 54.

Tabela 54. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw wobec osoby w okularach – porównanie grup badawczych

kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	0 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	0 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	0 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną
zmiana ujemna	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną
stagnacja postawy pozytywnej	22	22	22
stagnacja postawy negatywnej	0	0	0

suma badanych dzieci	22	22	22
-----------------------------	----	----	----

źródło: badania własne.

Ze względu na to, że wszystkie dzieci wykazywały deklarowaną postawę pozytywną już w preteście i utrzymywały swoje stanowisko również w postteście, to obserwujemy jedynie stagnację postaw i brak zmian. Wychowankowie bardzo często naśladują rówieśników noszących okulary, chętnie ubierają okulary przeciwsłoneczne lub tzw. okulary „zerówki” i spotyka się to z ich aprobatą.

W następnej części sprawdzono występowanie zależności między badaną grupą (eksperymentalna, kontrolna 1, kontrolna 2) a zmianami w zakresie postaw wobec osób poza kanonem cielesności (zmiana dodatnia, zmiana ujemna, stagnacja). W tym celu wykonano analizy w tabelach krzyżowych oraz przeprowadzono test niezależności chi kwadrat. Nie przeprowadzono jednak testu chi kwadrat w przypadku osób noszących okulary, ponieważ u badanych w każdej grupie została zaobserwowana jedynie stagnacja postaw. Przedstawiono jednak szczegółowe odpowiedzi grupy eksperymentalnej w tabeli 55.

Tabela 55. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osoby w okularach

Imię dziecka	Pretest		Posttest	
	Wybrany wariant i argumentacja c) chłopiec w okularach d) chłopiec bez okularów	Inny wariant i argumentacja	Wybrany wariant i argumentacja	Inny wariant i argumentacja
Alan (5lat)	odpowiedź c) jest fajny	odpowiedź d) tak, bo jest wesoły i fajny	odpowiedź c) ładny chłopczyk	odpowiedź d) tak, też jest fajny
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Amelia (5lat)	odpowiedź d) lubię poznawać różne osoby	odpowiedź c) tak, bo też mogę go poznać	odpowiedź c) fajnie się z nim pobawić	odpowiedź d) tak, z nim też
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Emilka (5lat)	odpowiedź d) fajnie się uśmiecha	odpowiedź c) tak, też jest miły	odpowiedź d) jest taki wesoły	odpowiedź c) tak, z nim też
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Filip (5lat)	odpowiedź c) widać, że jest mądry	odpowiedź d) tak, on też może być mądry, fajny	odpowiedź c) już go lubię	odpowiedź d) tak, jego też lubię
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Grzegorz (6lat)	odpowiedź d) bo mogę układać z nim puzzle, może lubi	odpowiedź c) tak, z nim pewnie też	odpowiedź d) bo jest wesoły	odpowiedź c) tak, też jest fajny
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Hania (5lat)	odpowiedź d) bo może ze mną się pobawi w dom	odpowiedź c) tak, bo może też się pobawi ze mną w dom	odpowiedź d) bo może się bawić ze mną w przedszkole	odpowiedź c) tak, też może się bawić ze mną w przedszkole albo
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	

				coś innego, nie wiem
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Igor (5lat)	odpowiedź d) bo może będzie budować z klocków ze mną	odpowiedź c) tak, bo może pojeździmy razem autami	odpowiedź d) bo jest fajny i może się bawić	odpowiedź c) tak, też, bo możemy zbudować jakieś roboty, też jest fajny
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Jasiu (5lat)	odpowiedź c) bo jest miły	odpowiedź d) tak, bo też jest wesoły, miły	odpowiedź c) bo może ze mną poukładać puzzle	odpowiedź d) tak, też może ze mną układać puzzle
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Julia S. (6lat)	odpowiedź c) bo może będzie ze mną coś układał	odpowiedź d) tak, też mogę się bawić	odpowiedź c) bo jest taki miły	odpowiedź d) tak, też wygląda na miłego
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Julia Z. (5lat)	odpowiedź d) bo jest fajny, może się pobawić ze mną w dom	odpowiedź c) tak, z nim też, bo też może się bawić w dom	odpowiedź d) bo jest taki miły, fajny	odpowiedź c) tak, też jest fajny i miły
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kasia (5lat)	odpowiedź d) chętnie się pobawię z nim, nauczę go grać w gry	odpowiedź c) tak, z nim tak samo	odpowiedź d) jest taki wesoły, mogę mu pokazać różne zabawy	odpowiedź c) tak, z nim też, tak samo mogę pokazać różne zabawy
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Kuba (6lat)	odpowiedź c) bo jest mądry, ktoś kto nosi okulary jest mądry	odpowiedź d) też jest mądry i ma miłe oczy	odpowiedź c) jest mądry	odpowiedź d) tak, bo też jest uśmiechnięty
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Leon (5lat)	odpowiedź d) jest ładny	odpowiedź c) tak, on też jest ładny	odpowiedź d) fajny, miły	odpowiedź c) tak, on też
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Liliana L. (6lat)	odpowiedź d) mogę mu pomóc w kartach pracy jakby chciał	odpowiedź c) tak, z nim też i też mogę mu pomóc jakby chciał	odpowiedź d) bo mogę go nauczyć czytać	odpowiedź c) tak, z nim też i chciałabym mu dać jakiś prezent
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Liliana P. (6lat)	odpowiedź d) bo jest uśmiechnięty i szczęśliwy	odpowiedź c) tak, z nim też	odpowiedź d) uśmiechnięty, fajny	odpowiedź c) tak samo
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Marcel D. (6lat)	odpowiedź d) fajny	odpowiedź c) też fajny	odpowiedź d) fajny, może bawić	odpowiedź c) tak, też może bawić
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Marcel K. (5lat)	odpowiedź d) bo mogę z nim pojeździć autami, ścigać się	odpowiedź c) tak, z nim też, możemy pobawić się w listonosza	odpowiedź d) bo pewnie lubi bawić się autami	odpowiedź c) tak, z nim też, pewnie też lubi
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Michasia (5lat)	odpowiedź d) jest taki miły	odpowiedź c) wesoły po oczach	odpowiedź d) pewnie jest fajny i miły	odpowiedź c) tak, bo pewnie go polubię i on mnie
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Mikołaj (5lat)	odpowiedź d) bo mogę mu coś opowiedzieć o kosmosie	odpowiedź c) tak, też tak samo	odpowiedź d) ja lubię o kosmosie dużo	odpowiedź c) tak i jemu tak samo, to mogliby być moi przyjaciele

			wiedzieć, mogę powiedzieć	
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Wiktoria (5lat)	odpowiedź d) jest taki wesoły	odpowiedź c) chyba lubi chodzić na dwór, można tam w coś pograć	odpowiedź d) jest uśmiechnięty, fajny	odpowiedź c) tak, bo wszyscy są wyjątkowi
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Zosia (5lat)	odpowiedź d) bo jest ładny, uśmiechnięty, ma mądre oczy	odpowiedź c) tak, tak samo	odpowiedź d) jest ładny, ładnie się uśmiecha	odpowiedź c) tak, z nim tak samo
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Zuzia (5lat)	odpowiedź d) chętnie będę grała z nim w szachy, widać, że jest mądry	odpowiedź c) tak, z nim też mogę grać w szachy	odpowiedź d) mogę go nauczyć tańców	odpowiedź c) tak, z nim też mogę uczyć się tańczyć, albo w konkurs śpiewania
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Suma badanych dzieci:			22	

źródło: badania własne.

Dzieci z grupy eksperymentalnej wybierały chłopca, który nosi okulary, utożsamiając go z osobą „*mądrą, ładną, uśmiechniętą, szczęśliwą i fajną*”, oraz wymieniając różne swoje ulubione zabawy, w które chciałyby się z nim pobawić. Jest to bardzo pozytywny aspekt, że przedszkolaki nie postrzegają osoby w okularach, jako innej, odmiennej i nie odrzucają jej przez to, że nosi okulary. Wychowankom podobają się okulary innych osób, tym bardziej, że w tych czasach są różne możliwości wyboru szkieł i oprawek. Obserwując dzieci w przedszkolu, można powiedzieć, że gdy widzą zmianę u dziecka, że ma nowe okulary, lub wcześniej ich nie nosiło, a teraz już tak, wówczas spotyka się to z ich aprobatą i mówią temu dziecku- komplementy.

Następnie postanowiono sprawdzić deklarowane postawy dzieci przedszkolnych wobec osoby otyłej. Wyniki prezentuje tabela nr 56.

Tabela 56. Deklarowane postawy wobec osoby z widoczną otyłością– porównanie grup badawczych w preteście i postteście

deklarowana postawa	grupa GE		grupa K1		grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
pozytywna	2	20	7	8	7	10
negatywna	20	2	15	14	15	12
suma badanych dzieci	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Przedstawione wyniki badań w powyższej tabeli pokazują, że wyższą tolerancję wobec osoby z widoczną otyłością mają dzieci z grup kontrolnych. W grupie eksperymentalnej przede wszystkim obserwuje się deklarowane postawy negatywne, choć w grupach kontrolnych też jest ich bardzo dużo. Dzieci na obrazkach zauważały otyłość u przedstawionej dziewczynki, a mianowicie: otyłość brzuszna, okrągłe policzki i właśnie ten wygląd zewnętrzny- odrzucały.

Szczególnie istotne dla eksperymentu, tak jak w przypadku wcześniej omawianych rodzajów odmienności, będzie sprawdzenie zmian lub stagnacji postaw dzieci we wszystkich grupach badawczych wobec osoby otyłej. Zestawienie zmian lub stagnacji postaw prezentuje tabela nr 57.

Tabela 57. Zmiana lub stagnacja deklarowanej postawy wobec osoby z widoczną otyłością– porównanie grup badawczych

kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	18 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	1 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną	3 zmiana z postawy negatywnej na pozytywną
zmiana ujemna	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną	0 zmiana z postawy pozytywnej na negatywną
stagnacja postawy pozytywnej	2	7	7
stagnacja postawy negatywnej	2	14	12
suma badanych dzieci	22	22	22

źródło: badania własne.

Jak widać z powyższej tabeli, zmiana dodatnia wystąpiła u zdecydowanej większości dzieci z grupy eksperymentalnej i w mniejszym stopniu w grupach kontrolnych, w których obserwuje się w większym stopniu stagnację postawy negatywnej. Dokonana diametralna zmiana w grupie eksperymentalnej pokazuje skuteczność zastosowanej metody przekładu intersemiotycznego w kształtowaniu deklarowanych postaw dzieci wobec osób otyłych. Zmiana dokonana w niewielkim stopniu w grupach kontrolnych może być spowodowana wpływem środowiska rodzinnego, rówieśniczego, lokalnego bądź oddziaływań wychowawczych.

Kolejno wykonano analizę, wykorzystując test niezależności chi kwadrat. Wyniki przedstawia tabela nr 58.

Tabela 58. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób poza kanonem cielesności (osoba otyła) a grupą badaną

Deklarowane postawy wobec osób poza kanonem cielesności - osoba otyła	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	18a	81,8%	1b	4,5%	3b	13,6%	22	33,3%
Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	4a	18,2%	21b	95,5%	19b	86,4%	44	66,7%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 35,32; p < 0,001; Vc = 0,73$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Wyniki analizy były istotne statystycznie. W grupie eksperymentalnej istotnie częściej obserwowano zmiany dodatnie w zakresie deklarowanych postaw wobec osoby otyłej w porównaniu do obu grup kontrolnych (81,8% vs 4,5% i 13,6%). Z kolei stagnacja postaw występowała rzadziej u dzieci w grupie eksperymentalnej niż u dzieci w grupie kontrolnej 1 i 2 (18,2% vs 95,5% i 86,4%). Obserwowana zależność była silna. Wskazuje to na skuteczność działań podjętych w grupie eksperymentalnej w zakresie zmian postaw wobec osób poza kanonem cielesności (osoby otyłej). Poznanie osób odmiennych poprzez wiedzę odkrytą w tekstach literackich pozwoliły na zmianę deklarowanych postaw wobec osób poza kanonem cielesności (w tym przypadku osoby otyłej). Przedszkolaki zrozumiały, że nie należy kierować się wyglądem zewnętrznym, że każdy z nas jest inny, a żeby kogoś oceniać, trzeba najpierw go poznać.

Wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej przedstawia tabela nr 59.

Tabela 59. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osoby z widoczną otyłością

Imię dziecka	Pretest		Posttest	
	Wybrany wariant i argumentacja a) dziewczynka otyła b) dziewczynka szczupła	Inny wariant i argumentacja	Wybrany wariant i argumentacja	Inny wariant i argumentacja
Alan (5lat)	odpowiedź b) jest wesoła, ładna, mądra	odpowiedź a) nie, bo nie podoba mi się	odpowiedź b) jest bardzo ładna, miła	odpowiedź a) tak, bo każdy jest fajny
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Amelia (5lat)	odpowiedź b) bo jest mądra, fajna i schludna	odpowiedź a) tak i bym jej pomagała, gdyby czegoś potrzebowała,	odpowiedź b) jest mądra, fajna, ładnie ubrana, koleżeńska	odpowiedź a) tak, bo każdy jest wyjątkowy, wszystkich trzeba zaprosić do zabawy

		albo pokazała jej jak ćwiczyć		
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Emilka (5lat)	odpowiedź b) bo jest ładna, taka miła, mogę z nią bawić się lalkami	odpowiedź a) nie, bo jest gruba taka	odpowiedź b) jest ładna, jest miła, chcę się z nią bawić	odpowiedź a) tak, wszystkich lubię, wszyscy się bawimy razem
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Filip (5lat)	odpowiedź b) bo fajnie wygląda	odpowiedź a) nie, bo jest grubsza taka i ma taki duży ten brzuch	odpowiedź b) jest piękna, ładnie ubrana	odpowiedź a) tak, jak się wstydzi, to jej wszystko pokaże
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Grzegorz (6lat)	odpowiedź b) jest miła, wesoła	odpowiedź a) nie, bo jest gruba	odpowiedź b) jest wesoła, jest fajna	odpowiedź a) tak i mogę jej pomóc na zajęciach
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Hania (5lat)	odpowiedź b) bo jest taka ładna, ładnie ubrana, fajna	odpowiedź a) nie, bo ma duży brzuch, nie podoba mi się	odpowiedź b) jest bardzo ładna, miła, ładna sukienka	odpowiedź a) tak, chętnie się pobawię z nią misiami
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Igor (5lat)	odpowiedź b) bo jest ładna, ładnie wygląda i mogę się z nią pobawić, podoba mi się	odpowiedź a) nie, bo jest gruba	odpowiedź b) wygląda na miłą	odpowiedź a) tak, też mogę się pobawić, najbardziej lubię w lego
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Jasiu (5lat)	odpowiedź b) bo jest wesoły	odpowiedź a) nie, bo dziwnie wygląda	odpowiedź b) bo wszystkich lubię	odpowiedź a) tak, też tak samo
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Julia S. (6lat)	odpowiedź b) bo jest taka ładna, ładne ma włosy, sukienkę	odpowiedź a) nie, bo ma taki duży brzuch i to jest brzydkie	odpowiedź b) bo ma piękną sukienkę i włosy	odpowiedź a) nie, bo ma wielki brzuch i nie podoba mi się
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Julia Z. (5lat)	odpowiedź b) jest ładna i ładne ma ubranie	odpowiedź a) nie, bo jest grubsza	odpowiedź b) bo fajnie się bawić z dziećmi	odpowiedź a) tak, bawimy się razem i jest wtedy super
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Kasia (5lat)	odpowiedź b) bo jest taka ładna, miła, uśmiechnięta, fajnie się z nią bawić	odpowiedź a) nie, bo jest grubsza taka	odpowiedź b) mogę jej pokazać różne fajny zabawy	odpowiedź a) tak, z każdym się trzeba bawić, wtedy jest bardzo wesoło
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Kuba (6lat)	odpowiedź b) jest miła, pewnie koleżeńska	odpowiedź a) nie, bo jest gruba	odpowiedź b) opowiem jej coś, nauczę czytać, jak nie umie	odpowiedź a) tak, tak samo się pobawię, pogadam, nauczę czegoś
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Leon (5lat)	odpowiedź b) jest wesoła i piękna	odpowiedź a) nie, bo jest grubsza	odpowiedź b) bo mi się podoba	odpowiedź a) nie, bo jest gruba, ma duży brzuch
	postawa negatywna		postawa negatywna	
Liliana L. (6lat)	odpowiedź b) bo jest piękna	odpowiedź a) nie, bo jest grubsza	odpowiedź b) jest wesoła, piękna, fajna,	odpowiedź a)

			zaproszę ją do zabawy	tak, też zaproszę do zabawy, bo miło z każdym się bawić
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Liliana P. (6lat)	odpowiedź b) bo ma ładne, długie włosy	odpowiedź a) nie, bo jest gruba	odpowiedź b) jest wesoła i szczęśliwa	odpowiedź a) tak, też ją lubię, jest wesoła
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel D. (6lat)	odpowiedź b) bo ładna	odpowiedź a) nie, bo gruba	odpowiedź b) lubię ją	odpowiedź a) tak, też
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Marcel K. (5lat)	odpowiedź b) bo jest ładnie ubrana, jest mądra, ładnie się uczy	odpowiedź a) nie, bo jest inna, ma taki duży ten brzuch	odpowiedź b) podoba mi się, też może poukładać ze mną lego	odpowiedź a) tak, bo ja każdego lubię w zabawie
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Michasia (5lat)	odpowiedź b) podoba mi się, bo jest ładna i ma piękną sukienkę	odpowiedź a) nie, bo jest grubsza	odpowiedź b) bo jest bardzo ładna, ładnie się ubiera	odpowiedź a) tak, bo każdy jest fajny, też jest ładna
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Mikołaj (5lat)	odpowiedź b) bo pewnie jest mądra i ładnie się uczy	odpowiedź a) nie, bo jest grubsza	odpowiedź b) bo jest fajna, może lubi się uczyć	odpowiedź a) tak, bo też jest fajna i też może się uczyć ze mną
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Wiktoria (5lat)	odpowiedź b) bo bym ją chciała zaprosić do zabawy w dom i lalkami się bawić	odpowiedź a) nie, bo jest grubsza	odpowiedź b) bo lubię układać z klocków, domy jakieś, lalki lubię, ona może też	odpowiedź a) tak, tak samo będę się bawić z nią
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zosia (5lat)	odpowiedź b) bo jest ładna, miła	odpowiedź a) nie, bo trzeba jej zrobić dużo miejsca	odpowiedź b) bo warto zapraszać wszystkich do zabawy	odpowiedź a) tak, też ją zaproszę do zabawy, każdy jest fajny i inny i może mieć inne fajne pomysły do zabawy
	postawa negatywna		postawa pozytywna	
Zuzia (5lat)	odpowiedź b) mogę śpiewać z nią, bawić się w dom, kotki, pieski	odpowiedź a) tak, też zaproszę ją do zabawy tą dziewczynkę, do zabawy w dom	odpowiedź b) bo jest bardzo fajna, wszystkich lubię i każdy jest wyjątkowy na swój sposób	odpowiedź a) tak, ja wszystkich lubię, z każdym się lubię bawić, uczyć nowych rzeczy i żeby było wesoło
	postawa pozytywna		postawa pozytywna	
Suma badanych dzieci:			22	

źródło: badania własne.

Dzieci dokonując wyboru w preteście zdecydowanie, odrzucały dziewczynkę otyłą, zwracając szczególną uwagę na jej otyłość brzuszna. Wypowiadając się w preteście, dzieci utożsamiały otyłość dziewczynki z czymś brzydkim, dziwnym i spotykało się to z odrzuceniem. W preteście jedynie Amelka i Zuzia wykazały się tolerancją wobec otyłej dziewczynki, a ich wypowiedzi były ukierunkowane na chęć wspólnej zabawy i pomocy w ćwiczeniach

gimnastycznych. Ponownie, wybory dzieci w preteście ukazują tendencje już młodego społeczeństwa do odrzucania różnego rodzaju odmienności, co stanowi wymiar negatywny na drodze do poszanowania odmienności. W postteście natomiast deklarowane postawy dzieci wobec dziewczynki otyłej się zmieniły. Wypowiedzi dzieci w pomiarze końcowym są pełne tolerancji, empatii, a odnoszą się one do odkrywanych treści tekstu literackiego i wprowadzonego czynnika eksperymentalnego. Istnieje, zatem skuteczna metoda, która poprzez odkrycie tekstu literackiego i jego metaforycznego przekazu pozwala na ukształtowanie deklarowanych postaw pozytywnych. „Doświadczając kontaktu z literaturą, która ukazuje wartość odmienności, można bowiem przekształcić nastawienie emocjonalne w trwały stan psychiczny, ułatwiający modyfikację własnych zachowań”⁴⁹⁰.

W tym przypadku również nie można jednoznacznie zweryfikować hipotezy, gdyż należy odnieść się jeszcze do komponentu emocjonalnego i behawioralnego postawy, których tematyka i wyniki badań zostaną pokazane w kolejnym rozdziale. Zatem owej weryfikacji dokonam dopiero po zakończeniu prezentacji całości materiału.

Cały jednak rozdział pokazuje, że wzrost wiedzy, odkrywanie tekstów literackich i ukazywanie odmienności plastycznie i teatralnie wpływa na zmianę deklarowanych postaw wobec odmienności w komponencie poznawczym. Pokazuje również, że odmienność nie jest jednorodna, dlatego każdy jej rodzaj może być postrzegany subiektywnie przez różne osoby.

⁴⁹⁰ Maria Dudzikowa: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s.165.

5.6 Komponent emocjonalny i behawioralny postawy wobec Inności – pretest i posttest

Postawy dzieci pięcio-sześcioletnich w przedszkolu wobec odmienności, osób z niepełnosprawnościami lub poza kanonem cielesności zostały zbadane w każdym komponencie: czyli poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Komponent poznawczy został przedstawiony w poprzednim rozdziale, a komponenty emocjonalny i behawioralny, będą analizowane w niniejszym rozdziale i zostały poznane poprzez wnikliwe obserwacje (z użyciem kwestionariuszy obserwacji) dzieci podczas zabaw i zajęć w przedszkolu.

Początkowo zostaną przedstawione wyniki obserwacji dotyczące komponentu emocjonalnego. Dzieci z grupy eksperymentalnej były obserwowane przez cały rok szkolny, ze względu na to, iż badaczka była nauczycielką prowadzącą tę grupę, a grupy kontrolne obserwowała w pomiarze I w okresie września i października i w pomiarze II w okresie maja i czerwca.

5.6.1 Komponent emocjonalny – pretest i posttest

Zarówno komponent emocjonalny, jak i behawioralny został określony na podstawie obserwowanych emocji i zachowań dzieci w każdej z badanych grup w stosunku do wyodrębnionej w nich faktycznie występującej odmienności (dzieci o innym kolorze skóry, z niepełnosprawnością i spoza kanonu cielesności).

W grupie eksperymentalnej był to chłopiec z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy (niewiele mówiący) i dziewczynka nosząca okulary. W grupie kontrolnej pierwszej była to dziewczynka z wyraźną otyłością, nosząca okulary. W przypadku grupy kontrolnej drugiej natomiast odniesienie do inności stanowiło rodzeństwo z Ukrainy (dwóch chłopców) i dziewczynka mulatkę, urodzona w Anglii (mama rasy białej, tata rasy czarnej).

Obserwowano wszystkich wychowanków pod kątem przejawów wskazujących na stosunek emocjonalny i zachowania wobec tychże odmiennych kulturowo i fizycznie dzieci. Emocje i zachowania pozytywne w zależności od częstotliwości ich występowania, punktowano w skali od 0 do 2, natomiast emocje i zachowania negatywne w zależności od częstotliwości ich występowania, punktowano w skali od -2 do 0. Na podstawie zsumowanych punktów wyznaczono postawy pozytywne lub negatywne w komponencie

emocjonalnym i behawioralnym z uwzględnieniem ich stopnia nasilenia (występujące często bądź sporadycznie).

Na początku sprawdzimy stosunek emocjonalny dzieci z grupy eksperymentalnej wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy. Wyniki zbiorcze przedstawia tabela nr 60.

Tabela 60. Stosunek emocjonalny wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniu mowy- grupa eksperymentalna

Komponent emocjonalny						
Emocje pozytywne/negatywne częstotliwość	pretest			posttest		
	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Emocje pozytywne:						
-podziw	0	0	21	0	0	21
-zachwyty	0	0	21	0	0	21
-radość	7	10	4	14	5	2
-troska	9	5	7	14	5	2
-zaufanie	5	10	6	10	11	0
Emocje negatywne:						
-niechęć	4	10	7	0	4	17
-nieufność	5	11	5	0	4	17
-ignorowanie	4	2	15	0	1	20
-obrzydzenie	0	0	21	0	0	21
-panika	0	0	21	0	0	21
-strach	0	0	21	0	0	21
-zazdrość	8	2	11	0	2	19
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Jak widać z powyższej tabeli, dzieci z grupy eksperymentalnej nie wyrażały ani podziwu, ani zachwyty względem Marcela. Niektórzy wyrażali wobec chłopca takie emocje jak radość, troskę lub zaufanie. Z emocji negatywnych pojawiały się niechęć, nieufność, ignorowanie i zazdrość. Emocje negatywne, które nie wystąpiły to obrzydzenie, panika i strach. Widać różnice pomiędzy pretestem i posttestem. W pomiarze II obserwujemy zdecydowanie mniej emocji negatywnych względem Marcela niż w pomiarze I. Stosunek niektórych przedszkolaków wobec Marcela był spowodowany odrzucaniem go ze względu na to, iż trudno było im się z nim komunikować werbalnie. Mimo tego inne dzieci z grupy potrafiły pokonać

barierę językową, starały się go zrozumieć, a gdy występował problem z komunikacją, Marcel starał się, wyrażać to, co chce powiedzieć- komunikacją niewerbalną: wskazaniem, gestem, mimiką itp. Świadczy to o ich empatii i nie selekcjonowaniu dzieci ze względu na ich odmienność. Negatywne emocje, które wystąpiły, są wyrazem stereotypowego spojrzenia na odmienność, odrzucaniem innych ze względu na cechy, które nie są społecznie akceptowalne oraz zabawy z wybranymi osobami.

W kolejnej tabeli nr 61 przedstawiono postawy wobec chłopca w komponencie emocjonalnym.

Tabela 61. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy

Postawa w komponencie emocjonalnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	5	10
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	6	9
Postawa negatywna często występująca	2	0
Postawa negatywna sporadycznie występująca	8	2
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Postawy dzieci wobec Marcela w komponencie emocjonalnym rozkładają się połowicznie, połowa dzieci w preteście wykazywała postawę pozytywną częstą lub sporadyczną (11), a druga część negatywną częstą lub sporadyczną (10), choć z dużą przewagą sporadycznego występowania. W postteście zaś widać poprawę, bo już tylko dwójka przedszkolaków w dalszym ciągu wykazuje postawę negatywną, ale wyrażoną sporadycznie, a nie często. Postaw pozytywnych jest 19, zarówno częstych, jak i sporadycznych. Dokonała się tutaj zmiana w emocjach wyrażanych przez dzieci, dlatego w postteście obserwujemy więcej postaw pozytywnych. Dokładny rozkład zmian w ujęciu zbiorowym grupy eksperymentalnej przedstawia tabela nr 62.

Tabela 62. Zmiana lub stagnacja postawy wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	14
Postawy negatywnej często występującej na postawę negatywną sporadycznie występującą	2
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	7
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	4
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	1
Zmiana ujemna	0

Stagnacja	7
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	2
Postawa pozytywna często występująca	5
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

W zakresie zmian w emocjonalnym nastawieniu dzieci z grupy eksperymentalnej w stosunku do Marcela obserwuje się ich wysoki wskaźnik. Aż u 14 osób w grupie częściej wystąpiły emocje pozytywne niż negatywne, dlatego też zmieniła się postawa dzieci w komponencie emocjonalnym względem Marcela. Zmiana ujemna nie wystąpiła, ale zaobserwowano stagnację jedynie w obrębie postawy pozytywnej sporadycznej i częściej. Świadczy to o pozytywnym wymiarze prowadzonych zajęć eksperymentalnych, wzroście empatii, szacunku, wrażliwości względem drugiego człowieka.

Jako następne zweryfikowano czy występowały różnice pod względem emocjonalnego komponentu postaw wobec osób z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności między wynikami w preteście i postteście. Dokonano, więc analizy wyników grupy eksperymentalnej dotyczących kontaktów z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy oraz dzieckiem noszącym okulary.

Najpierw analizy zostały przeprowadzone dla zmiennych dotyczących dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy. W tym celu do porównania wyniku ogólnego komponentu emocjonalnego oraz sumarycznego wyniku dla emocji pozytywnych zastosowano test *t* Studenta. W przypadku sumarycznego wyniku emocji negatywnych, ze względu na znaczne odbieganie rozkładu zmiennej w postteście przeprowadzono test Wilcoxon. Podobnie w przypadku zmiennych dotyczących poszczególnych emocji, ze względu na ich porządkowy charakter użyto testu nieparametrycznego. Porównania nie zostały natomiast przeprowadzone w przypadku wyników dla podziwu, zachwyty, obrzydzenia, paniki i strachu, ze względu na brak wariancji zarówno w preteście, jak i postteście. Wyniki zaprezentowano w tabelach 63 i 64.

Tabela 63. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxon, porównujących główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>t/Z*</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena/ <i>r*</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent emocjonalny ogółem	0,00	4,92	4,10	2,74	-6,33	<0,001	-5,44	-2,75	1,38
Emocje pozytywne	3,19	2,18	4,62	1,72	-5,42	<0,001	-1,98	-0,88	1,18
Emocje negatywne	-3,19	2,86	-0,52	1,17	-3,54	<0,001	-3,69	-1,65	0,55

Legenda: *Statystyki Z i r dotyczą jedynie zmiennej Emocje negatywne, dla której wykonany był test Wilcoxon.

źródło: badania własne.

Tabela 64. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Emocje pozytywne							
Podziw	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zachwył	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Radość	1,00	1,00	2,00	1,00	-2,71	0,007	0,42
Troska	1,00	2,00	2,00	1,00	-2,89	0,004	0,45
Zaufanie	1,00	1,50	1,00	1,00	-3,32*	<0,001	0,51
Emocje negatywne							
Niechęć	-1,00	1,00	0,00	0,00	-3,50	<0,001	0,54
Nieufność	-1,00	1,00	0,00	0,00	-3,69	<0,001	0,57
Ignorowanie	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,25*	0,024	0,35
Obrzydzenie	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Panika	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Strach	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zazdrość	0,00	2,00	0,00	0,00	-2,89*	0,004	0,45

Legenda: * Istotnie wyższe wyniki w postteście niż preteście.

źródło: badania własne.

Wyniki analizy w przypadku głównych skal dla komponentu emocjonalnego okazały się istotne statystycznie. Średnie dla wyniku ogólnego komponentu emocjonalnego, sumarycznego wyniku emocji pozytywnych oraz sumarycznego wyniku emocji negatywnych były istotnie wyższe w postteście w porównaniu do pretestu. Efekty dotyczące tych różnic były silne.

Istotne statystycznie okazały się też wyniki dotyczące wszystkich testowanych zmiennych poszczególnych emocji. Zarówno w przypadku emocji pozytywnych, jak i negatywnych wyniki były istotnie wyższe w postteście niż w preteście. Oznacza to, że nasilenie radości, troski i zaufania zwiększyło się, natomiast nasilenie niechęci, nieufności, ignorowania i zazdrości uległo zmniejszeniu. Efekty dotyczące zaufania, niechęci i nieufności były silne, a pozostałe umiarkowane. A zatem dokonała się zmiana postaw w komponentie emocjonalnym dzieci względem chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniu mowy, co ma pozytywny wymiar oddziaływania metodą przekładu

intersemiotycznego z wykorzystaniem teatralizacji i plastyki. W tabeli nr 65 przedstawiono wyniki indywidualizujące dla każdego dziecka, w celu sprawdzenia dokładnej analizy zmian u każdego z nich.

Tabela 65. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy- emocje pozytywne

Emocje pozytywne	podziw		zachwyty		radość		troska		zaufanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0	1	2	1	2	1	1
Amelia (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Emilka (5lat)	0	0	0	0	1	2	2	2	1	1
Filip (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0	1	2	1	2	1	1
Hania (5lat)	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
Igor (5lat)	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Julia S.(6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Julia Z. (5lat)	0	0	0	0	1	2	0	2	1	2
Kasia (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Kuba (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Leon (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	1	2	1	2	1	2
Liliana P. (6lat)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Marcel K. (5lat)	0	0	0	0	1	2	2	2	1	2
Michasia (5lat)	0	0	0	0	0	2	1	2	1	1
Mikołaj (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	1	2
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
Zosia (5lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	1	2
Liczba badanych: 21										

źródło: badania własne.

Jak przedstawiała tabela zbiorczych emocji pozytywnych dzieci w stosunku do Marcela, tak tutaj widzimy, że rozpatrywać będziemy tylko trzy badane emocje z pięciu: radość, troskę i zaufanie, ponieważ pozostałych dwóch nie zaobserwowano. Najczęściej pozytywne emocje wobec Marcela wyrażały: Amelia, Filip, Jasiu, Kasia, Kuba, Mikołaj i Zuzia. Wymieniona grupa pięcioletków w kontaktach z Marcelem, często mu pomagała w różnych zadaniach (troszczyli się o niego), zapraszali go do zabawy, chętnie z nim rozmawiali (radość), zostawiali mu pod nadzorem zabawki, budowle i gotową przestrzeń w zabawie do pilnowania (zaufanie). Alan, Emilka, Grzegorz, Liliana L., Marcel K., Michasia i Zosia wykazywały pozytywne

emocje względem Marcela sporadycznie, nie zawsze miały ochotę się z nim bawić i rozmawiać. Hania, Igor, Julia S., Julia Z., Leon, Liliana P. i Wiktoria bardzo rzadko rozmawiały z Marcelem, sporadycznie zapraszali do zabawy lub wcale, a także nie mieli do niego zaufania w kwestii pilnowania zabawek, np. podczas pobytu w toalecie. W postteście natomiast widać zmianę, tzn., że wystąpiło więcej emocji pozytywnych względem Marcela niż w preteście.

Następnie w tabeli 66 zostały przedstawione emocje negatywne dzieci względem Marcela w ujęciu indywidualizującym.

Tabela 66. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy- emocje negatywne

Emocje negatywne	niechęć		nieufność		ignorowanie		obrzydzenie		panika		strach		zazdrość	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0
Filip (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grzegorz (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0
Hania (5lat)	-2	-1	-2	-1	-2	0	0	0	0	0	0	0	-2	0
Igor (5lat)	-2	0	-2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-2	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	-2	-1	-2	-1	-2	-1	0	0	0	0	0	0	-2	-1
Julia Z. (5lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	-2	-1	-2	-1	-2	0	0	0	0	0	0	0	-2	-1
Liliana L. (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana P. (6lat)	-1	0	-2	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	-2	0
Marcel K. (5 lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michasia (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	-2	0
Mikołaj (5lat)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (5lat)	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	-2	0
Zosia (5lat)	-1	0	-1	0	-2	0	0	0	0	0	0	0	-2	0
Zuzia (5lat)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Z powyższej tabeli dokładnie widać, że emocje takie jak obrzydzenie, panika i strach nie zostały zanotowane. Najwięcej emocji negatywnych, jakich się pojawiało u dzieci to głównie niechęć, nieufność i zazdrość, sporadycznie ignorowanie. Podczas zabaw i zajęć, niektórzy wychowankowie nie zaufali Marcelowi np., gdy chciał popilnować ich budowli, ignorowali go, czyli odmawiali zabawy z nim, a czasem zazdrościli mu zbudowania ciekawej budowli lub zainicjowanej zabawy, w którą się bawił, mimo iż, sami nie chcieli w niej

uczestniczyć razem z chłopcem. Niektóre dzieci nie chciały ustawić się z nim w parze, a także wybrać go do swojej drużyny podczas zajęć wymagających współpracy w zespołach. Hania, Julia S., i Leon bardzo często odrzucali Marcela, kiedy chciał przyłączyć się do ich zabawy, argumentując to słowami: „*Ale my go nie rozumiemy*”, „*My już mamy ustaloną zabawę*”, „*Nie chcemy się z tobą bawić*”, „*Nie lubimy cię*”. Te negatywne emocje wyrażane przez dzieci, z końcem roku zaczęły wygasać. Pięcio-sześcioletki chętniej bawiły się z Marcelem i mimo bariery językowej, szukały innych rozwiązań na drodze do poprawnej komunikacji. Emocji negatywnych w postteście obserwujemy już znikomą ilość, a postawy dzieci zmieniły się pod wpływem odkrywania tekstów literackich, teatralnego i emocjonalnego zarazem, a także plastycznego prezentowania odmienności, rozmawiania na ten temat, ale zapewne też poprzez niejednokrotną interwencję nauczyciela, pogadanki o zachowaniu, koleżeństwie, przyjaźni, zdrowej atmosferze w grupie, szacunku do innych i traktowania wszystkich równo.

Połączenie punktacji emocji pozytywnych i negatywnych pozwoliło na wyodrębnienie postawy dzieci wobec Marcela w komponencie emocjonalnym, a wyniki indywidualizujące wraz z podaniem różnicy w wynikach prezentuje poniższa tabela nr 67.

Tabela 67. Punktacja finalna i postawy grupy eksperymentalnej w komponencie emocjonalnym wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy –pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (emocje pozytywne i negatywne)		Postawa w komponencie emocjonalnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	1	5	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Amelia (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Emilka (5lat)	1	5	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Filip (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Grzegorz (6lat)	0	5	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Hania (5lat)	-7	1	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Igor (5lat)	-5	3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Jasiu (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Julia S.(6lat)	-8	-3	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Julia Z. (5lat)	0	6	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kasia (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kuba (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca

Leon (5lat)	-8	-2	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Liliana L. (6lat)	1	6	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Liliana P. (6lat)	-6	3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Marcel K. (5 lat)	2	6	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Michasia (5lat)	-3	5	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Mikołaj (5lat)	4	6	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Wiktoria (5lat)	-3	1	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Zosia (5lat)	-3	3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Zuzia (5lat)	4	6	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca

źródło: badania własne.

Analizując postawy dzieci w komponencie emocjonalnym względem Marcela, należy powiedzieć, że Amelia, Filip, Jasiu, Kasia, Kuba wykazywali postawę pozytywną często występującą już w preteście, dlatego obserwuje się u nich stagnację. Wymienione przedszkolaki zawsze radowały się w kontaktach z Marcelem, chętnie z nim rozmawiały na różne tematy, same zapraszały go do zabawy, troszczyły się o niego poprzez pomoc w różnych sytuacjach: kiedy miał trudność z zadaniem, narysowaniem czegoś, próbowali tłumaczyć, co chce przekazać innym osobom lub pocieszały, jak płakał, przytulały go, otaczały go przyjaźnią i troską, a także ufały mu i powierzały do pilnowania np. swoje budowle, rysunki itp. Mikołaj i Zuzia także w głównej mierze troszczyli i bawili się z Marcelem, zaś Alan, Emilka, Grzegorz, Julia Z., Liliana L., Marcel K. zdecydowanie rzadziej wykazywali postawę pozytywną w stosunku do Marcela, nie zawsze odczuwali względem niego radość, czasami niechętnie się z nim bawili lub nie chcieli z nim rozmawiać. Hania, Igor, Julia S., Leon, Liliana P., Wiktoria i Zosia, zdecydowanie najczęściej wykazywały niechęć do Marcela, nie chcieli zaprosić go do zabawy, nie chcieli z nim rozmawiać, nie wykazywali względem niego empatii ani wrażliwości w różnych sytuacjach. Taka postawa względem drugiej osoby jest przykra, a u dzieci coraz częściej obserwuje się tendencje do wybierania swoich ulubionych koleżanek i kolegów. Trzeba jednak te zachowania względem osób odmiennych odróżnić od zachowań, kiedy dzieci nie chcą się z kimś bawić przez tzw. gorszy dzień lub chęć zabawy z kimś innym, kogo bardziej polubiły bądź zmianę zabawy i zaproszeniem do zabawy innych osób. W tym celu przeprowadzono bardzo dokładne i wnikliwe obserwacje, pozwalające na wyodrębnienie postaw wobec odmienności. Pozytywny aspekt w badaniu stanowi zmiana postaw wobec Marcela u wszystkich dzieci i zdecydowanie już w drugim semestrze, zauważono progres

u dzieci, które chętniej bawiły się z Marcelem, nie wykazywały niechęci i nie odrzucały go w zabawie. Nie wszystkie dzieci jednak zmieniły swoją postawę w takim stopniu, żeby zawsze obdarzać Marcela swoją uwagą, troską, radością i zaufaniem, jednak emocje negatywnych pojawiało się zdecydowanie mniej.

Kolejno sprawdzono, jakie emocje wyrażają dzieci względem dziewczynki noszącej okulary (osoby poza kanonem cielesności) w grupie eksperymentalnej. Stosunek emocjonalny, czyli wyrażane emocje pozytywne i negatywne względem Liliany zostały umieszczone w tabeli nr 68.

Tabela 68. Stosunek emocjonalny wobec dziecka noszącego okulary- grupa eksperymentalna

Komponent emocjonalny						
Emocje pozytywne/negatywne częstotliwość	pretest			posttest		
	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Emocje pozytywne:						
-podziw	0	0	21	0	0	21
-zachwyty	0	0	21	0	0	21
-radość	18	3	0	19	2	0
-troska	17	4	0	17	4	0
-zaufanie	21	0	0	21	0	0
Emocje negatywne:						
-niechęć	0	5	16	0	0	21
-nieufność	0	0	21	0	0	21
-ignorowanie	0	3	18	0	2	19
-obrzydzenie	0	0	21	0	0	21
-panika	0	0	21	0	0	21
-strach	0	0	21	0	0	21
-zazdrość	0	0	21	0	0	21
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Z powyższej tabeli dokładnie widać, że dzieci wobec Lilianki, wyrażają głównie emocje pozytywne. Emocje negatywne pojawiają się niewiele, zaledwie 5 osób wykazuje niechęć, a 3 ignorowanie (rzadko). Najwięcej pojawiają się radości, troski i zaufania. Podziwu i zachwyty tak samo, jak w przypadku emocji wyrażanych względem Marcela- nie wskazano. W przypadku emocji negatywnych nie pojawiły się: nieufność, obrzydzenie, panika, strach

i zazdrość. W preteście natomiast obserwujemy już tylko dwójkę przedszkolaków, którzy czasem ignorowali Liliannę. A zatem z obserwacji wynika, iż dzieci chętnie wyrażają radość, troskę i zaufanie względem dziewczynki. Okulary to element wyglądu, który jest powszechnie akceptowalny, a wręcz można powiedzieć, że modny, gustowny i pożądany. Dzieci czasami się kłócą o zabawki lub nie chcą się ze sobą przez jakiś czas bawić, rozmawiać, ale zazwyczaj godzą się, a ich sprzeczki są zazwyczaj krótkotrwałe.

Następnie w tabeli nr 69 wskazano postawy w komponencie poznawczym wobec Lilianny.

Tabela 69. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej wobec dziewczynki noszącej okulary

Postawa w komponencie emocjonalnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	16	17
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	5	4
Postawa negatywna często występująca	0	0
Postawa negatywna sporadycznie występująca	0	0
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Postaw negatywnych względem Lilianny nie wskazano. Wszystkie dzieci wykazywały w głównej mierze emocje pozytywne względem Lilianny, co uprzednio pokazano w tabeli i opisie. Przedszkolaki wykazywały względem dziewczynki noszącej okulary jedynie postawy pozytywne występujące często lub sporadycznie. Oznacza to, że wychowankowie chętnie bawili się z Lilianną i tylko czasem nie mieli ochoty bawić się czy rozmawiać z nią.

Następnie pokazano w tabeli 70 rodzaj zmiany wobec dziewczynki noszącej okulary.

Tabela 70. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki noszącej okulary-grupa eksperymentalna

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	2
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	2
Zmiana ujemna	1
Postawy pozytywnej często występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	1
Stagnacja	18
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	3
Postawa pozytywna często występująca	15
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

Wśród zmian i stagnacji, obserwujemy przede wszystkim stagnację postaw pozytywnych, gdyż dzieci już w preteście przejawiały przeważająco postawy pozytywne. Dwoje dzieci poprawiło swój wynik z postawy pozytywnej występującej sporadycznie na występującą często. Zauważono też regres u jednej osoby, gdzie uprzednio dziecko wykazywało postawę pozytywną z częstym natężeniem, zaś w postteście to natężenie jest słabsze i występuje sporadycznie.

Kolejno przeprowadzono porównanie dla komponentu emocjonalnego w stosunku do dziecka w okularach. W tym celu wykorzystano test Wilcoxon do porównania wszystkich zmiennych – w przypadku głównych skal ze względu na znaczne odbieganie zmiennych od rozkładu normalnego, natomiast dla wyników poszczególnych emocji z powodu porządkowego charakteru zmiennych. Testy nie zostały wykonane dla podziwu, zachwytu, nieufności, obrzydzenia, paniki, strachu i zazdrości, z powodu braku wariacji wyników w preteście i postteście. W tabelach 71 i 72 przedstawiono wyniki analiz.

Tabela 71. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	95% CI		r
	M	SD	M	SD			LL	UL	
Komponent emocjonalny ogółem	5,29	1,45	5,62	0,92	-1,67	0,096	-0,77	0,11	0,26
Emocje pozytywne	5,43	1,47	5,71	0,64	-1,07	0,285	-0,79	0,22	0,17
Emocje negatywne	-0,38	0,74	-0,10	0,30	-2,12	0,034	-0,54	-0,03	0,33

źródło: badania własne.

Tabela 72. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Emocje pozytywne							
Podziw	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zachwyt	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Radość	2,00	0,00	2,00	0,00	-1,41	0,157	0,22
Troska	2,00	0,00	2,00	0,00	-0,58	0,564	0,09
Zaufanie	2,00	0,00	2,00	0,00	-1,34	0,180	0,21
Emocje negatywne							
Niechęć	0,00	0,50	0,00	0,00	-2,24*	0,025	0,35

Nieufność	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Ignorowanie	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,00	0,317	0,15
Obrzydzenie	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Panika	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Strach	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zazdrość	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-

Legenda: * Istotnie wyższe wyniki w postteście niż preteście.

źródło: badania własne.

Wyniki analizy w przypadku głównych skal komponentu emocjonalnego były istotne statystycznie jedynie w przypadku emocji negatywnych, których nasilenie było mniejsze w postteście w porównaniu do pretestu. Efekt ten był umiarkowanie silny. Wśród wyników dotyczących pojedynczych emocji istotne statystycznie okazały się jedynie te dotyczące niechęci. Nasilenie tej emocji było istotnie mniejsze w postteście w porównaniu do pretestu. Różnica ta była umiarkowanie silna. W przypadku pozostałych emocji nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie. W przypadku postaw przedszkolaków w komponentie emocjonalnym względem dziewczynki w okularach nie obserwujemy szczególnego progresu, gdyż dzieci akceptowały i chętnie nawiązywały kontakt z dziewczynką. A zatem noszenie okularów nie jest cechą wyglądu odrzucaną przez dzieci, tylko akceptowaną, co jest zgodne z deklarowaną postawą dzieci w komponentie poznawczym wobec osoby w okularach.

Aby dokładnie przyjrzeć się rozkładowi emocji pozytywnych i negatywnych dzieci, zaprezentowano szczegółowe wyniki grupy eksperymentalnej w tabeli nr 73.

Tabela 73. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej wobec dziecka noszącego okulary- emocje pozytywne

Emocje pozytywne	podziw		zachwyt		radość		troska		zaufanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Amelia (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Emilka (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Filip (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Hania (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Igor (5lat)	0	0	0	0	2	2	1	1	2	2
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Julia S.(6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2
Julia Z. (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Kasia (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2

Kuba (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Leon (5lat)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Marcel D. (6lat)	0	0	0	0	1	2	1	2	1	2
Marcel K. (5 lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Michasia (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	1	2	2
Mikołaj (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Zosia (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Liczba badanych: 21										

źródło: badania własne.

Indywidualna ilustracja wyników grupy w zakresie wyrażania emocji pozytywnych wobec Lilianki, noszącej okulary, pokazuje, że dzieci chętnie okazują względem niej radość, troskę i zaufanie. Najwięcej emocji pozytywnych względem Lilianki pojawia się u Alana, Amelii, Emilki, Filipa, Grzegorza, Hani, Igora, Jasia, Julii Z., Kasi, Kuby, Liliany L., Marcela K., Michasi, Mikołaja, Wiktorii, Zosi, Zuzi. Jedynie Julia S., Marcel D., ponieważ oni rzadziej odczuwają radość w obecności dziewczynki. Zaś Leon nie wykazuje chęci zabawy z dziewczynką. Większość dzieci otrzymała 2 punkty, widać też niewielki progres w postępie. Oznacza to, że wychowankowie chętnie bawią się z dziewczynką, nie mają do niej uprzedzeń, akceptują ją, a noszenie okularów nie jest powodem do dyskryminacji i odrzucenia.

W kolejnej tabeli nr 74 pokazano rozkład indywidualnych emocji negatywnych dzieci z grupy eksperymentalnej względem Lilianki, noszącej okulary.

Tabela 74. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej wobec dziecka noszącego okulary- emocje negatywne

Emocje negatywne	niechęć		nieufność		ignorowanie		obrzydzenie		panika		strach		zazdrość	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (5lat)	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hania (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (5lat)	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	-1	0	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0

Julia Z. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	-1	0	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcel D. (6lat)	-1	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcel K. (5 lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mikołaj (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Emocji negatywnych zdecydowanie występuje mniej, gdyż jak prezentowała poprzednia tabela- przeważały emocje pozytywne wobec Lilianki. Zdarzyło się czasem, że Filip, Igor, Julia S., Leon i Marcel D., nie chcieli się bawić z dziewczynką, odrzucali ją od zabawy, czuli do niej niechęć. Czasem też Julia S., Leon i Marcel D., ignorowali dziewczynkę, kiedy chciała się z nimi pobawić. W posttestcie natomiast emocji negatywnych nie obserwuje się u większości badanych dzieci, jedynie czasem wystąpiło ignorowanie dziewczynki ze strony Julki S. i Leona.

W kolejnej tabeli nr 75 przedstawiono zsumowane wyniki indywidualizujące emocji pozytywnych i negatywnych, na podstawie, których wyodrębniono postawy w komponencie emocjonalnym wobec dziewczynki w okularach.

Tabela 75. Punktacja finalna i postawy grupy eksperymentalnej w komponencie emocjonalnym wobec dziecka noszącego okulary –pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (emocje pozytywne i negatywne)		Postawa w komponencie emocjonalnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Amelia (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Emilka (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Filip (5lat)	5	6	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Grzegorz (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Hania (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca

Igor (5lat)	4	5	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Jasiu (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Julia S.(6lat)	2	3	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Julia Z. (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kasia (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kuba (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Leon (5lat)	2	3	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Liliana L. (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Marcel D. (6lat)	2	6	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Marcel K. (5 lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Michasia (5lat)	6	5	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Mikołaj (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Wiktoria (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Zosia (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Zuzia (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca

źródło: badania własne.

Analizując postawy dzieci w komponencie emocjonalnym względem Lilianki, to mimo sporadycznych emocji negatywnych, wszystkie finalne postawy są pozytywne. Niektóre dzieci częściej, inne rzadziej wykazują emocje pozytywne względem dziewczynki. Słabszy wynik w preteście (2 punkty) obserwuje się u Julki S., Marcela D. i Leona, którzy sporadycznie wykazywali emocje negatywne względem dziewczynki. Dzieci wykazujące emocje negatywne, sporadycznie w stosunku do Lilianki, poprawiły swój wynik w postteście, chociaż w minimalnym stopniu. Wnioskuje się, zatem z analizy i obserwacji, że przedszkolaki chętnie bawią się z dziewczynką, wykazują radość, troskę i zaufanie w kontaktach zabawowych i komunikacyjnych podczas pobytu w przedszkolu.

Kolejno w grupie kontrolnej pierwszej wzięto do analizy stosunek emocjonalny dzieci wobec dziewczynki z otyłością oraz dziewczynki w okularach (osoby poza kanonem cielesności), ze względu na mały wybór osób odmiennych, akurat w tej grupie badawczej. W grupie kontrolnej pierwszej nie wystąpiły dzieci odmienne kulturowo ani z niepełnosprawnością. Tabela nr 76 prezentuje wyniki ogólne grupy kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki z otyłością.

Tabela 76. Stosunek emocjonalny wobec dziecka z wyraźną otyłością - grupa kontrolna pierwsza

Komponent emocjonalny						
Emocje pozytywne/negatywne częstotliwość	pretest			posttest		
	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Emocje pozytywne: -podziw	0	0	21	0	0	21
-zachwyty	0	0	21	0	0	21
-radość	3	8	10	3	10	8
-troska	3	10	8	3	10	8
-zaufanie	3	10	8	3	10	8
Emocje negatywne: -niechęć	10	8	3	7	6	8
-nieufność	5	6	10	5	6	10
-ignorowanie	7	4	10	6	4	11
-obrzydzenie	0	3	18	0	3	18
-panika	0	0	21	0	0	21
-strach	0	0	21	0	0	21
-zazdrość	7	3	11	5	5	11
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Koncentrując się na emocjach pozytywnych i negatywnych wobec dziewczynki z otyłością, widać, że kategoria podziwu, zachwyty (pozytywne), paniki i strachu (negatywne) nie zostały zaobserwowane wśród dzieci z grupy kontrolnej pierwszej. Emocje pozytywne takie jak radość, troska i zaufanie były zaobserwowane sporadycznie. Nieco częściej pojawiały się niechęć, nieufność i ignorowanie ze strony dzieci. Niektóre też wykazywały częściej zazdrość, a nawet 3 dzieci- sporadycznie obrzydzenie. W postteście widzimy zmianę, choć nasilenie tej zmiany- jest słabe. Zaobserwowano, że bardzo często, gdy dziewczynka chciała się pobawić z koleżankami lub kolegami, przedszkolaki nie wykazały chęci na zabawę z nią, z czym wiązały się częste interwencje, pogadanki nauczycieli z dziećmi, na temat zachowania i wspólnej zabawy. Dzieci wówczas niechętnie zaczęły się bawić z dziewczynką. Dziewczynka miała swoje koleżanki, które chętnie się z nią bawiły, ale gdy chciała pobawić się z innymi koleżankami lub kolegami, wówczas najczęściej prowadzona już zabawa- miała swoją fabułę, dlatego dzieci nie chciały zapraszać jej do zabawy. Obrzydzenie zaobserwowano, podczas gdy

chłopcy odrzucali dziewczynkę, mówiąc, że jest gruba i źle ubrana. Zazdrość dzieci wykazywały, kiedy Julka zbudowała sobie ciekawą budowlę, lub narysowała piękny obrazek.

Kolejno pokazano, jaką postawę w komponencie emocjonalnym wykazywały dzieci względem dziewczynki.

Tabela 77. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej wobec dziecka z otyłością

Postawa w komponencie emocjonalnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	3	3
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	6	6
Postawa negatywna często występująca	6	3
Postawa negatywna sporadycznie występująca	6	9
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Jak wskazuje powyższa tabela, dzieci wykazywały względem Julki zarówno postawy negatywne jak i pozytywne. Niemal równomiernie rozkładają się postawy negatywne i pozytywne, choć negatywnych jest o 3 więcej. W postteście widzimy jednak progres i obserwuje się wówczas mniej postaw negatywnych często występujących, na rzecz występujących sporadycznie. Postawy pozytywne rozkładają się jednakowo w obydwu pomiarach. W postteście zaobserwowano mniej emocji negatywnych i występowały one rzadziej. Dziewczynka w dalszym ciągu miała swoje trzy ulubione koleżanki, a kiedy nie było ich w przedszkolu, dziewczynka miała trudności z nawiązaniem kontaktu z innym dziećmi, które nie zawsze chciały zaprosić ją do zabawy i często też bawiła się sama. Dzieci z grupy kontrolnej pierwszej wykazywały się niskim poziomem empatii w stosunku do Julki i bawiły się z wybranymi dziećmi. Środowisko rodzinne dzieci z grupy kontrolnej pierwszej było dobrze usytuowane materialnie i może być to powód wykazywania postaw negatywnych w stosunku do dziewczynki, która miała mniej ubrań od nich, często chodziła w takich samych za ciasnych ubraniach, co spotykało się z komentarzami ze strony dzieci, a także zdarzało się, że mówiły o jej grubości związanej z otyłością brzuszna. Jest to przykre, że dzieci w wieku przedszkolnym odrzucają innych ze względu na wygląd zewnętrzny.

Kolejno przedstawiono zmianę lub stagnację postaw wobec dziewczynki w komponencie emocjonalnym. Wyniki prezentuje tabela nr 78.

Tabela 78. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziecka z otyłością-grupa kontrolna pierwsza

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	4
Postawy negatywnej często występującej na postawę negatywną sporadycznie występującą	3
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	1
Zmiana ujemna	1
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę negatywną sporadycznie występującą	1
Stagnacja	16
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	5
Postawa pozytywna często występująca	3
Postawa negatywna sporadycznie występująca	5
Postawa negatywna często występująca	3
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

Najwięcej postaw dzieci w komponencie emocjonalnym wobec dziewczynki zostało jednakowych w obydwu pomiarach, czyli obserwujemy głównie stagnację postaw. Widzimy również zmianę dodatnią i jedną zmianę ujemną. Pogadanki i rozmowy nauczyciela z dziećmi na temat właściwego zachowania przyniosły skutek, jednak nie jest on silny. Najczęściej prowadzone przez nauczyciela pogadanki i rozmowy przynosiły krótkotrwały efekt.

W następnej części sprawdzono, czy między pretestem a posttestem występowały różnice w zakresie komponentu emocjonalnego postaw wobec osób poza kanonem cielesności w grupie kontrolnej pierwszej. W tym celu porównano wyniki badanych dzieci dotyczące kontaktów z dziewczynką z otyłością oraz z dzieckiem noszącym okulary. Najpierw przeanalizowano wyniki dotyczące dziewczynki z otyłością. W przypadku głównych skal komponentu emocjonalnego zastosowany został test *t* Studenta dla prób zależnych, natomiast dla wyników dotyczących pojedynczych emocji przeprowadzono test Wilcoxa, ze względu na porządkowy charakter zmiennych. Analizy dotyczące podziwu, zachwyty, paniki i strachu nie zostały przeprowadzone ze względu na brak wariancji wyników w preteście i postteście. Wyniki zaprezentowane zostały w tabelach 79-80.

Tabela 79. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziewczynki z otyłością w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent emocjonalny ogółem	-1,71	5,17	-1,10	5,25	-1,28	0,217	-1,63	0,39	0,28
Emocje pozytywne	2,24	2,05	2,29	2,10	-0,25	0,803	-0,44	0,35	0,06
Emocje negatywne	-3,90	3,27	-3,24	3,16	-2,20	0,040	-1,30	-0,03	0,48

źródło: badania własne.

Tabela 80. Wyniki testu Wilcozona, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziewczynki z otyłością w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Emocje pozytywne							
Podziw	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zachwył	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Radość	1,00	1,00	1,00	1,00	-1,41	0,157	0,22
Troska	1,00	1,00	1,00	1,00	-0,58	0,564	0,09
Zaufanie	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Emocje negatywne							
Niechęć	-1,00	1,00	-1,00	2,00	-2,27*	0,023	0,35
Nieufność	-1,00	1,50	-1,00	1,50	0,00	1,000	0,00
Ignorowanie	-1,00	2,00	0,00	2,00	-0,82	0,414	0,13
Obrzydzenie	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,73	0,083	0,27
Panika	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Strach	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zazdrość	0,00	2,00	0,00	2,00	-0,38	0,705	0,06

Legenda: * Istotnie wyższe wyniki w postteście niż preteście.

źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie dwóch różnic istotnych statystycznie. Dotyczyły one sumarycznego wyniku dla emocji negatywnych oraz niechęci. W obu przypadkach zaobserwowano, że dzieci w grupie kontrolnej pierwszej osiągnęły istotnie wyższe wyniki w postteście niż w preteście, co wskazuje na mniejsze nasilenie emocji negatywnych ogółem oraz zmniejszenia nasilenia niechęci. Efekty te były umiarkowanie silne. W ciągu całego roku nasilenie emocji negatywnych zmniejszyło się, co ma wymiar pozytywny i oznacza, że dzieci stały się bardziej empatyczne w stosunku do dziewczynki. Zmian tych jednak jest niewiele i dotyczą głównie emocji negatywnych, a nie całej zmiany postaw, więc możemy mówić, że dodatkowa stymulacja w postaci prowadzonej metody przekładu intersemiotycznego w grupie eksperymentalnej przyniosła bardziej spektakularny progres, a największe walory tej metody w mojej opinii dotyczą emocjonalnego wcielania się w różne role, osób dyskryminowanych i osób, które dyskryminują i to głównie wpływa na kształtowanie się postaw pozytywnych, wrażliwości i empatii.

Kolejno sprawdzono, jakie emocje pozytywne i negatywne wyrażają dzieci oraz jakie są ich postawy w komponentie emocjonalnym w stosunku do dziewczynki noszącej okulary (poza kanonem cielesności). Wyniki ogólne prezentuje tabela nr 81.

Tabela 81. Stosunek emocjonalny wobec dziecka noszącego okulary - grupa kontrolna pierwsza

Komponent emocjonalny						
Emocje pozytywne/negatywne częstotliwość	pretest			posttest		
	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Emocje pozytywne:						
-podziw	0	0	21	0	0	21
-zachwyty	0	0	21	0	0	21
-radość	18	3	0	18	3	0
-troska	12	9	0	13	8	0
-zaufanie	18	3	0	18	3	0
Emocje negatywne:						
-niechęć	0	0	21	0	0	21
-nieufność	0	3	18	0	3	18
-ignorowanie	0	0	21	0	0	21
-obrzydzenie	0	0	21	0	0	21
-panika	0	0	21	0	0	21
-strach	0	0	21	0	0	21
-zazdrość	0	3	18	0	3	18
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Powyższa tabela pokazuje emocje pozytywne i negatywne wychowanków z grupy kontrolnej pierwszej względem dziewczynki noszącej okulary- Nikoli. Emocji pozytywnych jest zdecydowanie najwięcej i występują one często. Wśród emocji negatywnych obserwujemy jedynie nieufność i niechęć. Nieufność występowała w postaci zastanawiania się przez dzieci, czy zostawić swoje rysunki, rozpocząć zabawę, zabawki, zbudowane budowle z dużych klocków i lego pod nadzorem Nikoli, a zazdrość występowała, np., gdy Nikola zbudowała bardzo ładną, ciekawą budowlę, a nie chciała zbudować identycznej budowli innym dzieciom.

Przedшкоlaki chętnie bawiły się z Nikolą, chętnie z nią rozmawiały, cieszyły się jak przyszła do przedszkola, przytulały, gdy miała iść do domu, troszczyły się o nią, a także ufały

jej, gdy miały powierzyć swoje rzeczy. W kolejnej tabeli przedstawiono postawy dzieci w komponencie emocjonalnym wobec dziewczynki w okularach.

Tabela 82. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki noszącej okulary

Postawa w komponencie emocjonalnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	12	13
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	9	8
Postawa negatywna często występująca	0	0
Postawa negatywna sporadycznie występująca	0	0
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Dzieci wykazują wyłącznie pozytywne postawy wobec Nikoli. Postaw negatywnych nie wskazano, gdyż emocje negatywnych było naprawdę niewiele, a jeśli wystąpiły to w sporadycznej częstotliwości. Postawy różnią się tylko częstotliwością występowania, a niektórzy wychowankowie bardzo często wykazywali emocje pozytywne w stosunku do Nikoli, inni- rzadziej.

Dzieci bawią się najczęściej z tymi, których najbardziej lubią, stąd wynikają te różnice. W przedszkolu zawsze tak jest, że przedszkolaki z niektórymi bawią się częściej, a z innymi rzadziej. Nie oznacza to, że są one negatywnie nastawione do innych dzieci, albo, że są przez nich odrzucani.

W tabeli 83 pokazano zmiany lub stagnację postaw wobec dziewczynki w okularach.

Tabela 83. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki w okularach-grupa kontrolna pierwsza

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	1
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	1
Zmiana ujemna	0
Stagnacja	20
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	8
Postawa pozytywna często występująca	12
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

W postawach dzieci w komponencie emocjonalnym wobec Nikoli obserwuje się głównie stagnacje, ponieważ postawy wobec dziewczynki już w preteście były pozytywne. Jeden chłopczyk- Szymon, zmienił swoją postawę z pozytywnej występującej sporadycznie na

pozytywną występującą częściej. W ciągu roku nawiązał z dziewczynką bliższe relacje i częściej się bawił i rozmawiał z Nikolą.

W kolejnym kroku wykonano analogiczne analizy statystyczne jak u dziewczynki z otyłością, w przypadku zmiennych dotyczących komponentu emocjonalnego wobec dziecka noszącego okulary. W przypadku wyniku ogólnego oraz sumarycznego wyniku dla emocji pozytywnych zastosowano test *t* Studenta dla prób zależnych, natomiast w przypadku sumarycznego wyniku dla emocji negatywnych test Wilcoxon, ze względu na znaczne odbieganie rozkładu tej zmiennej od rozkładu.

Podobnie jak wcześniej poszczególne wyniki dotyczące emocji również porównano przy pomocy testu Wilcoxon, ze względu na porządkowy charakter zmiennych. Analiz nie wykonano jednak w przypadku podziwu, zachwytu, niechęci, ignorowania, obrzydzenia, paniki oraz strachu, z powodu braku wariacji tych zmiennych w obydwu pomiarach. Wyniki przedstawiono w tabelach 84 i 85.

Tabela 84. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxon, porównujących główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>t/Z</i> *	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena/ <i>r</i> *
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent emocjonalny ogółem	5,00	1,64	5,05	1,66	-1,00	0,329	-0,15	0,05	0,22
Emocje pozytywne	5,29	1,01	5,33	1,02	-1,00	0,329	-0,15	0,05	0,22
Emocje negatywne	-0,29	0,72	-0,29	0,72	0,00	1,000	0,00	0,00	0,00

Legenda: * Statystyki *Z* i *r* dotyczą jedynie zmiennej Emocje negatywne, dla której wykonany był test Wilcoxon.

źródło: badania własne.

Tabela 85. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>Me</i>	<i>IQR</i>	<i>Me</i>	<i>IQR</i>			
Emocje pozytywne							
Podziw	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zachwyt	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Radość	2,00	0,00	2,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Troska	2,00	1,00	2,00	1,00	-1,00	0,317	0,15
Zaufanie	2,00	0,00	2,00	0,00	0,00	1,000	0,00

Emocje negatywne							
Niechęć	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Nieufność	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Ignorowanie	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Obrzydzenie	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Panika	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Strach	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zazdrość	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00

źródło: badania własne.

Wszystkie wyniki dotyczące zmiennych dla komponentu emocjonalnego w kontakcie z dzieckiem noszącym okulary były nieistotne statystycznie. Oznacza to, że komponent ten nie uległ zmianie ani w zakresie emocji pozytywnych, ani emocji negatywnych. Postawa również zmieniła się tylko jedna, a negatywnych postaw nie zaobserwowano. Wyniki indywidualne każdego dziecka z grupy kontrolnej pierwszej są umieszczone w aneksie, zarówno w przypadku emocji pozytywnych i negatywnych, jak i postaw w komponencie emocjonalnym względem dziewczynki z otyłością i dziewczynki noszącej okulary.

Dzieci z grupy kontrolnej pierwszej tak jak dzieci z grupy eksperymentalnej nie odrzucają rówieśników ze względu na noszone przez nich okulary, co jest zgodne również z deklarowaną postawą wobec osoby w okularach w komponencie poznawczym.

Kolejno sprawdzono emocje pozytywne i negatywne względem rodzeństwa z Ukrainy, a dalej mulatki z Anglii w grupie kontrolnej drugiej. Najpierw analizie poddano emocje i postawy wobec rodzeństwa z Ukrainy. Występuje tutaj odmienność kulturowa.

Tabela nr 86 przedstawia ogólne emocje pozytywne i negatywne dzieci z grupy kontrolnej drugiej względem rodzeństwa z Ukrainy.

Tabela 86. Stosunek emocjonalny wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga

Komponent emocjonalny						
Emocje pozytywne/negatywne częstotliwość	pretest			posttest		
	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Emocje pozytywne:						
-podziw	2	7	11	0	4	16
-zachwyty	2	7	11	0	4	16
-radość	3	3	14	4	5	11
-troska	5	3	12	6	5	9
-zaufanie	3	4	13	8	4	8

Emocje negatywne:						
-niechęć	2	7	11	0	2	18
-nieufność	10	2	8	0	0	20
-ignorowanie	0	0	20	0	8	12
-obrzydzenie	0	0	20	0	0	20
-panika	0	0	20	0	0	20
-strach	2	7	11	0	0	20
-zazdrość	5	4	11	5	3	12
Suma badanych dzieci:	20					

źródło: badania własne.

Wśród emocji pozytywnych i negatywnych nie obserwujemy żadnych wskazań dotyczących ignorowania, obrzydzenia i paniki. Pojawiają się jednak takie emocje pozytywne jak podziw i zachwyty, których w poprzednich omawianych przykładach nie wskazano. Wyrażane emocje pozytywne wobec chłopców z Ukrainy rozkładają się z różnym natężeniem, niektóre dzieci wyrażają je częściej, inni rzadziej, a pozostali wcale. Pojawiają się też emocje negatywne, najwięcej wskazań nieufności i zazdrości. Podziw i zachwyty przejawiały się u dzieci w formie zdziwienia, gdy ktoś z dzieci lub nauczyciel wskazał na pochodzenie chłopców. Radość, troska i zaufanie w kontaktach z chłopcami u przedszkolaków, które próbowały ich zrozumieć, również w sposób niewerbalny, ponieważ chłopcy mieli trudności w komunikacji w języku polskim, posługiwali się swoim językiem ojczystym, którego ich rówieśnicy nie rozumieli. Pomagali im w rozumieniu zadań w książkach i mieli do nich zaufanie. Niektórzy jednak wykazywali emocje negatywne, niechęć do zabawy z chłopcami, nieufność w pozostawieniu swoich rzeczy lub pożyczaniu zabawek i przyborów, a zazdrość, gdy chłopcy wymyślali razem ciekawe zabawy, budowali ciekawe tory i budowle, także z lego, ale czasem też strach, podczas pracy w zespołach, że nie będą umieć ustalić z nimi szczegółów do rozwiązania, co zgłaszali nauczycielowi, wskazując, że ich nie rozumieją.

Kolejno przedstawiono postawy dzieci w komponentcie emocjonalnym wobec chłopców z Ukrainy, co przedstawia tabela nr 87.

Tabela 87. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej wobec rodzeństwa z Ukrainy

Postawa w komponencie emocjonalnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	5	4
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	3	8
Postawa negatywna często występująca	4	0
Postawa negatywna sporadycznie występująca	8	8
Liczba badanych:		20

źródło: badania własne.

Koncentrując się na postawach dzieci w komponencie emocjonalnym wobec chłopców z Ukrainy, należy powiedzieć, że zdecydowanie przeważają postawy negatywne (12), ze względu na to, że postaw pozytywnych jest 8. Emocje negatywnych pojawia się więcej niż emocje pozytywnych. Chłopcy często bawili się razem lub sami albo z grupą osób, które wyrażały względem nich emocje pozytywne, próbowali też nawiązać kontakt z innymi osobami, jednak brak pomocy ze strony nauczyciela, kończył się często niepowodzeniem. Postawy uległy zmianie i w postteście obserwujemy mniej postaw negatywnych, a tych występujących często nie wskazano. Pod wpływem rozmów, pogadanek na temat zachowania i współżycia w grupie, opartego na atmosferze szacunku i dobroci, które w tej grupie również miały miejsce, zmieniły się postawy dzieci w stosunku do dzieci ukraińskich.

Aby przyjrzeć się dokładnie zmianie postaw wychowanków, dokonano poniższej analizy w tabeli nr 88.

Tabela 88. Zmiana lub stagnacja postawy wobec rodzeństwa z Ukrainy-grupa kontrolna druga

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	8
Postawy negatywnej często występującej na postawę negatywną sporadycznie występującą	3
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	3
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	1
Postawy negatywnej często występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	1
Zmiana ujemna	2
Postawy pozytywnej często występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	2
Stagnacja	10
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	2
Postawa pozytywna często występująca	3
Postawa negatywna sporadycznie występująca	5
Liczba badanych:	20

źródło: badania własne.

Powyższa analiza pokazuje, że progres nastąpił u 8 dzieci. U 2 przedszkolaków nastąpił regres, choć w niewielkim stopniu, gdyż nie zmieniła się postawa pozytywna na negatywną, a zmieniła się jedynie częstotliwość jej występowania.

Poza przyczynami zmian postaw, wymienionymi powyżej, można dodać też wzrost kompetencji komunikacyjnych w posługiwaniu się językiem polskim przez chłopców, a w efekcie lepszym przepływie informacji między dziećmi a chłopcami oraz bliższym poznaniu związanym z zacieśnieniem relacji z uwagi na uczęszczanie do tej samej grupy. Podobnie jak w komponencie poznawczym, pięcio-sześcioletki przejawiały postawy negatywne również w komponencie emocjonalnym względem osób odmiennego pochodzenia. Poznanie dzieci ukraińskich, przebywanie z nimi, na co dzień, również miało pozytywny wpływ na zmianę postaw.

W następnej części weryfikacji poddano analizie czy emocjonalny komponent postaw wobec osób odmiennych kulturowo uległ zmianie między pretestem a posttestem. W tym celu przeanalizowano wyniki grupy kontrolnej 2 dotyczące komponentu emocjonalnego w kontakcie z rodzeństwem z Ukrainy, a następnie w kontakcie z dziewczynką z Anglii.

Najpierw wykonano analizy dotyczące kontaktu dzieci z rodzeństwem pochodzącym z Ukrainy. Główne skale komponentu emocjonalnego porównano przy pomocy testu *t* Studenta dla prób zależnych, natomiast wyniki dla poszczególnych emocji negatywnych i pozytywnych (ze względu na porządkowy charakter tych zmiennych) przy pomocy nieparametrycznego testu Wilcoxon.

W przypadku wyników dotyczących obrzydzenia i paniki analizy nie zostały wykonane ze względu na brak wariacji wyników w preteście i postteście (tabele 89-90).

Tabela 89. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec rodzeństwa z Ukrainy w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 20)		Posttest (<i>n</i> = 20)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent emocjonalny ogółem	-0,20	6,04	1,75	4,36	-3,35	0,003	-3,17	-0,73	0,75
Emocje pozytywne	2,70	3,59	2,90	3,13	-0,58	0,568	-0,92	0,52	0,13
Emocje negatywne	-2,90	2,90	-1,15	1,50	-4,03	<0,001	-2,66	-0,84	0,90

źródło: badania własne.

Tabela 90. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec rodzeństwa z Ukrainy w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (n = 20)		Posttest (n = 20)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Emocje pozytywne							
Podziw	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,65**	0,008	0,42
Zachwył	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,65**	0,008	0,42
Radość	0,00	1,00	0,00	1,00	-2,00*	0,046	0,32
Troska	0,00	1,75	1,00	2,00	-2,00	0,046	0,32
Zaufanie	0,00	1,00	1,00	2,00	-2,89	0,004	0,46
Emocje negatywne							
Niechęć	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,71*	0,007	0,43
Nieufność	-1,50	2,00	0,00	0,00	-3,28	0,001	0,52
Ignorowanie	0,00	0,00	0,00	1,00	-2,83**	0,005	0,45
Obrzydzenie	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Panika	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Strach	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,81*	0,005	0,44
Zazdrość	0,00	1,75	0,00	1,75	-0,38	0,705	0,06

Legenda: * Istotnie wyższe wyniki w postteście niż w preteście; ** Istotnie wyższe wyniki w preteście niż w postteście.

źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie istotnych statystycznie różnic w zakresie komponentu emocjonalnego ogółem oraz wyniku łącznego dla emocji negatywnych. W obu przypadkach wyniki obserwowano w postteście, były istotnie wyższe niż w preteście. Efekt dotyczący wyniku ogólnego komponentu emocjonalnego był umiarkowanie silny, a ten dla emocji negatywnych – silny. Istotnej różnicy nie zaobserwowano natomiast dla wyniku ogólnego emocji pozytywnych.

Wyniki były również istotne statystycznie w przypadku wszystkich testowanych emocji pozytywnych oraz negatywnych oprócz zazdrości. Nasilenie podziwu i zachwytu było istotnie wyższe w preteście niż w postteście, natomiast nasilenie radości, troski i zaufania było większe w postteście. W zakresie emocji negatywnych istotnie wyższe wyniki w postteście zaobserwowano w przypadku niechęci, nieufności i strachu – co wskazuje, że nasilenie tych emocji było większe w preteście. W przypadku ignorowania wyniki były istotnie wyższe w preteście, co wskazuje, że poziom tej emocji był niższy w postteście. Efekt dotyczący

nieufności był silny, a pozostałe umiarkowane. Istotnych statystycznie różnic nie odnotowano w zakresie zazdrości.

Drugą osobą wybraną do obserwacji i analizy była dziewczynka- mulatka z Anglii, która wyróżniała się ciemniejszą karnacją, ubogim słownikiem i trudnością w odmianie różnych słów w języku polskim. Ogólne wyniki emocji pozytywnych i negatywnych wyrażanych przez dzieci, prezentuje tabela nr 91.

Tabela 91. Stosunek emocjonalny wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga

Komponent emocjonalny						
Emocje pozytywne/negatywne częstotliwość	pretest			posttest		
	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Emocje pozytywne:						
-podziw	8	10	3	2	3	16
-zachwyty	2	2	17	0	0	21
-radość	3	7	11	2	5	14
-troska	4	6	11	4	6	11
-zaufanie	3	6	12	3	6	12
Emocje negatywne:						
-niechęć	0	0	21	0	0	21
-nieufność	5	7	9	4	9	8
-ignorowanie	9	5	7	6	4	11
-obrzydzenie	0	0	21	0	0	21
-panika	0	0	21	0	0	21
-strach	0	0	21	0	0	21
-zazdrość	4	4	13	2	3	16
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Podobnie jak w przypadku emocji pozytywnych pojawiających się względem chłopców z Ukrainy, tak tutaj, pojawiły się emocje takie jak podziw i zachwyty. Pojawiły się one wówczas, gdy ktoś wspominał, że dziewczynka nie urodziła się w Polsce, tylko w Anglii lub, gdy opowiadała dzieciom, że jej tata pochodzi z Afryki. Radość pojawiała się w kontaktach z dziewczynką, troska w opiece nad nią, pomaganie w różnych zadaniach, rysowaniu, zaufanie w powierzaniu swoich rzeczy, pożyczaniu w przypadku dziewczynek opasek, gumek itp. W emocjach negatywnych nie zauważano nieufności, obrzydzenia, paniki czy strachu.

Pojawiała się ignorancja ze strony niektórych przedszkolaków podczas zapytania o możliwość zabawy z nimi, nieufność w powierzaniu zbudowanych budowli, pożyczaniu zabawek, dzielenia się zabawkami. Zazdrość pojawiała się, gdy dziewczynka głośno śpiewała podczas zajęć, albo, gdy nauczyła się wiersza, szybciej od innych dzieci. Zdecydowanie emocji pozytywnych jest więcej niż negatywnych. Wychowankowie bawili się z dziewczynką, nie dyskryminowali jej za inny kolor skóry. Dyskryminacja pojawiła się podczas oceny dziewczynki rasy czarnej w ankiecie (komponent poznawczy). Może być to spowodowane tym, że Oliwka z grupy kontrolnej drugiej była mulatką, nie należała do rasy czarnej, a raczej połączenia rasy białej i czarnej, komunikatywnie porozumiewała się w języku polskim i dzieci w ciągu roku szkolnego poznawały dziewczynkę, a osoba na obrazku jest dla nich obca. Nie bez znaczenia jest też stosunek dziecka do swoich rówieśników i charakter.

W tabeli nr 92 przedstawiono postawy w komponencie emocjonalnym w stosunku do dziewczynki z Anglii.

Tabela 92. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej wobec dziewczynki- mulatki z Anglii

Postawa w komponencie emocjonalnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	4	3
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	6	6
Postawa negatywna często występująca	0	0
Postawa negatywna sporadycznie występująca	11	12
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Wobec Oliwki przedszkolaki wykazywały postawy pozytywne i negatywne, które rozkładają się połowicznie. Nie obserwujemy postaw negatywnych występujących często, co stawia dzieci z grupy kontrolnej drugiej w pozytywnym świetle. Występują postawy negatywne, ale dotyczą emocji wyrażanych sporadycznie. Oznacza to, że połowa dzieci chętnie bawiła się z dziewczynką i wykazywała wobec niej postawy pozytywne, druga połowa sporadycznie wykazywała emocje negatywne, czasem odmawiając zabawy. Zaobserwowano też, że dziewczynka czasem bawiła się sama, a inni wychowankowie nie zapraszali jej do zabawy zbyt często.

Kolejno w tabeli 93 przedstawiono zmianę lub stagnację postaw wobec Oliwki.

Tabela 93. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki- mulatki z Anglii-grupa kontrolna druga

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	2
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	2
Zmiana ujemna	4
Postawy pozytywnej często występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	1
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę negatywną sporadycznie występującą	3
Stagnacja	15
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	3
Postawa pozytywna często występująca	3
Postawa negatywna sporadycznie występująca	9
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

Postawy dzieci w komponentcie emocjonalnym zmieniły się wobec dziewczynki, ale w minimalnym stopniu. Tylko dwójka dzieci zmieniła postawę z negatywnej na pozytywną, natomiast u czwórki dzieci zaobserwowano zmianę ujemną. Najwięcej obserwuje się stagnacji zarówno postaw pozytywnych, jak i negatywnych. Niewiele postaw zmieniło się, gdyż emocje negatywnych, jak pokazywały poprzednie tabele, było mniej niż pozytywnych i nie zauważono niechęci w stosunku do dziewczynki. Nie wystąpiły też postawy negatywne wyrażane często.

Wyniki analiz statystycznych, analogicznych jak w poprzednim przypadku, przedstawiono w tabelach 94 i 95.

Tabela 94. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziewczynki z Anglii w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent emocjonalny ogółem	0,10	4,43	0,90	5,36	-1,30	0,208	-2,11	0,49	0,28
Emocje pozytywne	2,00	2,72	3,38	3,25	-3,57	0,001	-2,19	-0,57	0,78
Emocje negatywne	-1,90	2,12	-2,48	2,34	1,83	0,082	-0,08	1,22	0,40

źródło: badania własne.

Tabela 95. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziewczynki z Anglii w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>Me</i>	<i>IQR</i>	<i>Me</i>	<i>IQR</i>			
Emocje pozytywne							
Podziw	0,00	0,50	1,00	1,00	-3,76	<0,001	0,58
Zachwył	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,86	0,063	0,29
Radość	0,00	1,00	0,00	1,00	-2,00*	0,046	0,31
Troska	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00

Zaufanie	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Emocje negatywne							
Niechęć	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Nieufność	-1,00	1,00	-1,00	1,50	0,00	1,000	0,00
Ignorowanie	0,00	2,00	-1,00	2,00	-1,93	0,053	0,30
Obrzydzenie	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Panika	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Strach	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zazdrość	0,00	0,50	0,00	1,00	-1,89	0,059	0,29

Legenda: * Istotnie wyższe wyniki w postteście niż preteście.

źródło: badania własne.

Z powodu braku wariacji wyników, analizy nie zostały wykonane dla niechęci, obrzydzenia, paniki i strachu. **Wyniki istotne statystycznie w zakresie skal głównych zaobserwowano jedynie dla emocji pozytywnych.** Wyniki wskazują, że nasilenie tych emocji było istotnie wyższe w postteście w porównaniu do pretestu. Efekt ten był umiarkowany. W przypadku wyników dotyczących poszczególnych emocji istotne statystycznie były wyniki jedynie dla podziwu i radości. W obu przypadkach nasilenie tych emocji było większe w postteście niż preteście. Efekt dla podziwu był silny, a dla radości umiarkowany. Pozostałe wyniki dotyczące emocji okazały się nie być istotne statystycznie. Wyniki indywidualne dzieci z grupy kontrolnej drugiej są umieszczone w aneksie, zarówno wobec rodzeństwa z Ukrainy, jak i Oliwki.

Konkludując wyniki uzyskane podczas obserwacji i poddane analizom liczbowym i statystycznym, należy powiedzieć, że dzieci nie wykazują negatywnych postaw wiążących się z wyrażaniem negatywnych emocji wobec osób w okularach (zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej pierwszej). Postawy negatywne w grupie eksperymentalnej pojawiły się w stosunku do chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniu mowy, zaś w grupie kontrolnej w stosunku do dziewczynki z otyłością, a w grupie kontrolnej drugiej w stosunku do chłopców z Ukrainy i niewiele w stosunku do dziewczynki- mulatki z Anglii.

Postawy dzieci w komponencie emocjonalnym we wszystkich grupach badanych zmieniły się, najczęściej z negatywnych na pozytywne, bądź zmieniło się nasilenie tych postaw wobec wybranej grupy osób odmiennych od kanonu. Najmniej zmian obserwuje się w grupie kontrolnej drugiej, względem dziewczynki z Anglii, a najwięcej w grupie eksperymentalnej w stosunku do chłopca z niepełnosprawnością intelektualną. **Odnosząc się w dalszym ciągu**

do weryfikacji hipotez HSW1.2 (odmienność kulturowa) i HSW1.3 (niepełnosprawność, kanon cielesności), pozostawiam je w dalszym części nierozstrzygnięte. Uzasadniam to rozległością podejmowanych hipotez i ich ogólnym sformułowaniem. Zaobserwowane zmiany postaw, zdecydowanie najsilniejsze są w grupie eksperymentalnej, jednak ta odmienność nie jest jednorodna i jednakowo postrzegana przez wszystkich badanych. Ponadto postawę trzeba rozpatrywać w komponentach: emocjonalnym i behawioralnym. Te dwa komponenty są do siebie podobne, a emocje dzieci są kompatybilne z ich zachowaniem. Trudno tutaj o analizę porównawczą, ponieważ w każdej z grup wystąpił inny rodzaj odmienności, ze względu na warunki prowadzenia badań i wyborze osób, uczęszczających do prezentowanych grup. Postawa może być inna w stosunku do osoby odmiennej kulturowo albo inna w stosunku do osoby poza kanonem cielesności, ale przede wszystkim subiektywna u każdego dziecka.

A zatem przekład intersemiotyczny zastosowany w grupie eksperymentalnej, w mojej opinii i po przeprowadzeniu badań zdecydowanie wpłynął na postawy dzieci wobec odmienności, a szczególny walor przypisuje się odzwierciedlaniu emocjonalnym postaci, imitowanych podczas odgrywania scenek teatralnych. Emocje, które przedszkolaki przeżywały względem różnych osób wybranych do analizy w eksperymencie, są subiektywne i indywidualne. Każde dziecko tak naprawdę przeżywa rozmaite sytuacje w niejednorodny sposób, wyraża swoje emocje bardziej lub mniej akceptowalne względem środowiska rodzinnego i społecznego. Pewne sytuacje mogą u wychowanka wywoływać złość, inne radość, na jedne sytuacje, kiedy dziecko będzie reagować w bardziej lub mniej emocjonalny sposób. Każdy przeżywa emocje odmiennie, również dzieci i mają do tego pełne prawo.

Kolejno rozpatrywać będziemy postawy pięcio-sześcioletków w komponentie behawioralnym wobec tych samych dzieci w każdej z grup badawczych, jak to miało miejsce w komponentie emocjonalnym.

5.6.2 Komponent behawioralny – pretest i posttest

Tak jak w przypadku analizy komponentu emocjonalnego, również tutaj, w komponencie behawioralnym, rozpatrywać będziemy tę samą grupę dzieci: w grupie eksperymentalnej, dziecko z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy, dziewczynkę w okularach, w grupie kontrolnej pierwszej, dziewczynkę otyłą, dziewczynkę w okularach, a w grupie kontrolnej drugiej, rodzeństwo z Ukrainy, dziewczynkę, mulatkę z Anglii. W komponencie behawioralnym analizować będą zaobserwowane zachowania wychowanków względem wymienionej grupy dzieci.

W pierwszej kolejności analizować będą zachowania osób z grupy eksperymentalnej. Tabela nr 96 pokazuje rozkład wszystkich zachowań dzieci wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną.

Tabela 96. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniu mowy – grupa eksperymentalna

Komponent behawioralny						
	pretest			posttest		
liczebność	liczba dzieci			liczba dzieci		
częstotliwość	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Zachowania- kategoria interpersonalna						
akceptacja:						
-bawienie się	5	7	9	10	9	2
-koleżeństwo/przyjaźń	5	7	9	10	9	2
-wzajemna pomoc	5	10	6	12	7	2
-tworzenie kącików koleżeńskich	5	10	6	10	9	2
odrzućcie:						
-odtrącenie	6	10	5	2	0	19
-brak chęci rozmowy	0	16	5	0	2	19
-brak zainteresowania	7	9	5	2	0	19
-niechęć do zabawy	8	8	5	0	11	10
Wypowiadanie się- zachowania werbalne						
akceptacja:						
-chęć rozmowy	5	16	0	19	0	2
-miły sposób komunikacji	5	8	8	19	0	2
-zachęcanie do zabawy lub nauki	5	10	6	12	7	2
-spontaniczne rozmowy	5	16	0	13	6	2

odrzućenie: -krótkie rozmowy	0	16	5	0	2	19
-niewłaściwe wypowiedzi	0	6	15	0	2	19
Gestykulacja, mimika						
akceptacja: -przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	5	8	8	12	7	2
-przytulanie	5	8	8	6	13	2
-podanie sobie ręki	7	6	8	13	6	2
-pomachanie	7	6	8	10	9	2
-gest wsparcia	5	10	6	12	7	2
odrzućenie: -wytykanie palcem	0	3	18	0	2	19
-skrzywiona mina	0	4	17	0	2	19
-odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	8	8	5	2	0	19
-brak gestu przywitania i pożegnania	5	5	11	2	0	19
-odmawianie zabawy w parze	8	8	5	2	0	19
Przemoc						
słowna: -ośmieszanie	2	2	17	0	0	21
-krzyki	0	2	19	0	2	19
-wyzywanie	2	2	17	0	0	21
fizyczna: -niszczenie przedmiotów	0	10	11	0	3	18
-zabieranie zabawek	1	9	11	2	1	18
-wrywanie zabawek	0	2	19	0	0	21
-uderzanie zabawkami	0	2	19	0	0	21
-popychanie	0	4	17	0	0	21
-bicie	0	3	18	0	1	20
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Zachowania dzieci podzielono na kilka kategorii. Dwie główne kategorie dotyczą zachowań pozytywnych lub negatywnych. Wśród zachowań pozytywnych i negatywnych wymieniono kilka kategorii szczegółowych: interpersonalną, zachowania werbalne,

gestykulację i mimikę oraz przemoc słowną i fizyczną (wyłącznie negatywnie). Analogicznie jak w przypadku emocji, tak tutaj, zsumowany wynik zachowań pozytywnych i negatywnych, pozwolił na wyodrębnienie postaw wobec odmienności w komponencie behawioralnym. Powyższa tabela pokazuje różny rozkład zachowań pozytywnych i negatywnych. Niektóre dzieci częściej, inne rzadziej bawiły się, przyjaźniły, rozmawiały lub tworzyły kąciki zabaw z Marcelem, a niektóre nie miały ochoty na zabawę, rzadziej rozmawiały z chłopcem, nie zapraszały do zabawy lub odmawiały, gdy chciał dołączyć do niej. Widać progres w postępie i znacznie więcej obserwuje się zachowań pozytywnych niż negatywnych w kategorii interpersonalnej. W kategorii zachowań werbalnych zdecydowanie więcej jest zachowań pozytywnych, a krótkie rozmowy lub niewłaściwe wypowiedzi, takie jak: „*Nie lubię Cię*”, „*Nie chce się z Tobą bawić*”, „*Jesteś głupi*”, „*Nie umiesz mówić*”, „*Nie rozumiem Cię*”, „*Jesteś mały*”, które dzieci wypowiadały, pojawiały się rzadko i to tylko u niektórych z nich. W kategorii werbalnej również obserwujemy progres, zachowań negatywnych w postępie jest znacznie mniej. Rozważając kategorię gestykulacji i mimiki występującej wśród zachowań dzieci wobec Marcela, należy powiedzieć, że znów zachowań pozytywnych jest więcej niż negatywnych, sporadycznie zdarzała się skrzywiona mina lub wytknięcie palcem, nieco częściej brak gestu przywitania, czy pożegnania i odmawianie zabawy w parze. Pojawiały się też takie zachowania pozytywne jak przytulanie, podanie ręki oraz wspieranie poprzez głaskanie chłopca po plecach. W kategorii gestykulacji i mimiki znowu zachowań negatywnych w postępie jest zdecydowanie mniej. Przyglądając się na końcu zachowaniom przemocowym, to tylko u czwórki wychowanków zaobserwowano ośmieszanie i wyzwanie (podobnie jak w niewłaściwych wypowiedziach) oraz u dwójki dzieci- krzyk. Przemoc fizyczną zaobserwowano tylko sporadycznie, a przejawiała się ona głównie w niszczeniu przedmiotów (zburzeniu budowli z klocków), zabieraniu zabawek, wrywaniu zabawek, zdarzyło się też uderzenie zabawką, popchnięcie lub bicie- ale tych zachowań było bardzo mało i były one od razu wyjaśniane. Z dziećmi były prowadzone pogadanki i rozmowy w celu niwelowania niewłaściwych zachowań. Tutaj również nastąpił progres, dzieci prawie wcale nie przejawiały zachowań negatywnych, przemocowych w postępie.

Kolejna tabela nr 97 pokazuje postawy dzieci w komponencie behawioralnym wobec Marcela.

Tabela 97. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy

Postawa w komponencie behawioralnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	5	19
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	8	0
Postawa negatywna często występująca	3	2
Postawa negatywna sporadycznie występująca	5	0
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Powyższa tabela pokazuje postawy dzieci w komponencie behawioralnym wobec Marcela, na podstawie zsumowanych punktów z zachowań pozytywnych i negatywnych. W preteście występuje 13 postaw pozytywnych, zaś postaw negatywnych jest 8. Widać wysoki progres w postteście, w którym aż 19 postaw jest pozytywnych, a tylko 2 negatywne. Uzyskany wynik świadczy o skuteczności metody zastosowanej w grupie eksperymentalnej, jak również o innych działaniach pedagogicznych, takich jak pogadanki, rozmowy z dziećmi w celu zniwelowania niewłaściwych zachowań względem chłopca.

Tabela nr 98 prezentuje zmiany dodatnie, ujemne lub stagnację postaw w komponencie behawioralnym wobec chłopca.

Tabela 98. Zmiana lub stagnacja postawy wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy grupa eksperymentalna

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	14
Postawy negatywnej często występującej na postawę pozytywną często występującą	1
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	6
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	7
Zmiana ujemna	0
Stagnacja	7
Postawa pozytywna często występująca	5
Postawa negatywna często występująca	2
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

Zmian dodatnich postaw w komponencie behawioralnym wobec Marcela jest aż 14. Zmian ujemnych nie zanotowano, a stagnacja występuje u 7 dzieci, z czego 5 postaw jest pozytywnych. Wyniki prezentowane w powyższej tabeli, wskazują na wysoką zmianę dodatnią dotyczącą zachowań dzieci, które zaczęły zdecydowanie częściej rozmawiać, bawić się z Marcelem. Jest to bardzo pozytywny wymiar badań, który pokazuje, że działania literaturą, teatrem i plastyką wpływają na zmianę zachowań i kształtują postawy wobec odmienności.

W kolejnej części sprawdzone zostało, czy występowały różnice między pretestem a posttestem w zakresie komponentu behawioralnego postaw wobec osób z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności w grupie eksperymentalnej. Z tego powodu przeanalizowano wyniki dotyczące komponentu behawioralnego związane z kontaktem z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy oraz kontaktem z dzieckiem noszącym okulary. Najpierw wykonano analizy dotyczące komponentu behawioralnego dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy. Główne skale w większości zostały przeanalizowane nieparametrycznym testem Wilcoxon, ze względu na znaczne odbieganie rozkładu zmiennych w preteście i/lub postteście od rozkładu normalnego. Przy pomocy testu *t* Studenta dla prób zależnych porównano natomiast wyniki dotyczące zachowań akceptowalnych w kategorii interpersonalnej i zachowania akceptowalne – gestykulacja/mimika. Do analiz różnic w zakresie wyników poszczególnych zachowań użyto test Wilcoxon, z powodu porządkowego charakteru zmiennych. Wyniki zaprezentowano w tabelach 99 i 100.

Tabela 99. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxon, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>t/Z</i> *	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena/ <i>r</i> *
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent behawioralny ogółem	1,76	17,20	16,33	13,33	-3,47	<0,001	-20,10	-9,04	0,54
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna	3,52	3,03	5,62	2,64	-5,00	<0,001	-2,97	-1,22	1,09
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna	-4,05	2,62	-1,00	1,73	-3,54	<0,001	-4,05	-2,05	0,55
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne	4,29	2,28	6,62	2,38	-3,48	<0,001	-3,34	-1,32	0,54
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne	-1,05	0,74	-0,19	0,60	-3,45	<0,001	-1,19	-0,53	0,53
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika	4,57	3,94	7,05	3,09	-4,73	<0,001	-3,57	-1,38	1,03
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika	-3,33	2,76	-0,76	2,41	-3,32	<0,001	-3,68	-1,46	0,51
Zachowania odrzucające - przemoc słowna	-0,67	1,56	-0,14	0,48	-1,83	0,068	-1,11	0,06	0,28
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna	-1,57	1,94	-0,38	0,97	-2,85	0,004	-1,86	-0,52	0,44

Legenda: * Statystyki *t* i *d* Cohena dotyczą jedynie zmiennych Zachowania akceptowalne – kategoria interpersonalna oraz Zachowania akceptowalne – gestykulacja/mimika, dla których wykonany był test *t* Studenta dla prób zależnych.

źródło: badania własne.

Tabela 100. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna							
Bawienie się	1,00	1,50	1,00	1,00	-3,46*	<0,001	0,53
Koleżeństwo/przyjaźń	1,00	1,50	1,00	1,00	-3,46*	<0,001	0,53
Wzajemna pomoc	1,00	1,50	2,00	1,00	-3,32	<0,001	0,51
Tworzenie kącików koleżeńskich	1,00	1,50	1,00	1,00	-3,00*	0,003	0,46
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna							
Odrzucanie	-1,00	1,50	0,00	0,00	-3,45	<0,001	0,53
Brak chęci rozmowy	-1,00	0,50	0,00	0,00	-3,74	<0,001	0,58
Brak zainteresowania	-1,00	1,50	0,00	0,00	-3,42	<0,001	0,53
Niechęć do zabawy	-1,00	1,50	-1,00	1,00	-3,61*	<0,001	0,56
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne							
Chęć rozmowy	1,00	0,50	2,00	0,00	-3,00	0,003	0,46
Miły sposób komunikacji	1,00	1,50	2,00	0,00	-3,40	<0,001	0,52
Zachęcanie do zabawy lub nauki	1,00	1,50	2,00	1,00	-3,32	<0,001	0,51
Spontaniczne rozmowy	1,00	0,50	2,00	1,00	-1,90	0,058	0,29
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne							
Krótkie rozmowy	-1,00	0,50	0,00	0,00	-3,74	<0,001	0,58
Niewłaściwe wypowiedzi	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,00*	0,046	0,31
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika							
Przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	1,00	1,50	2,00	1,00	-3,61	<0,001	0,56
Przytulanie	1,00	1,50	1,00	1,00	-2,65*	0,008	0,41
Podanie sobie ręki	1,00	2,00	2,00	1,00	-2,97	0,003	0,46
Pomachanie	1,00	2,00	1,00	1,00	-2,71*	0,007	0,42
Gest wsparcia	1,00	1,50	2,00	1,00	-3,05	0,002	0,47
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika							
Wytykanie palcem	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,00	0,317	0,15
Skrzywiona mina	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,41	0,157	0,22
Odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	-1,00	1,50	0,00	0,00	-3,40	<0,001	0,52
Brak gestu przywitania i pożegnania	0,00	1,50	0,00	0,00	-2,60*	0,009	0,40
Odmawianie zabawy w parze	-1,00	1,50	0,00	0,00	-3,40	<0,001	0,52

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zachowania odrzucające - przemoc słowna							
Ośmieszanie	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,86	0,063	0,29
Krzyki	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Wyzwiska	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,89	0,059	0,29
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna							
Niszczenie przedmiotów	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,12*	0,034	0,33
Zabieranie zabawek	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,53*	0,011	0,39
Wrywanie zabawek	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,41	0,157	0,22
Uderzanie zabawkami	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,41	0,157	0,22
Popychanie	0,00	0,00	0,00	0,00	-2,00*	0,046	0,31
Bicie	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,73	0,083	0,27

Legenda: * Istotnie wyższe wyniki w postteście niż preteście
źródło: badania własne.

Wyniki dotyczące głównych skal komponentu behawioralnego były istotnie statystycznie w przypadku wszystkich skal prócz wyniku dla zachowań odrzucających – przemocy słownej. Dzieci zdobyły istotnie więcej punktów na skalach w postteście niż w preteście. Wskazuje to na wzrost nasilenia zachowań akceptowalnych i obniżenie nasilenia zachowań odrzucających. Zaobserwowany efekt dla wyniku zachowań odrzucających – przemocy fizycznej był umiarkowany, a wszystkie pozostałe silne. Taki wynik jest spowodowany niewielką ilością zachowań przemocowych w preteście, dlatego rezultaty w postteście, które uległy zmianie, mają słabszy charakter.

W zakresie pojedynczych zachowań wyniki okazały się istotne w zdecydowanej większości zmiennych. Za każdym razem wyniki w postteście były istotnie wyższe niż w preteście. Spośród różnic istotnych statystycznie 11 było umiarkowanych, a pozostałe silne. Działania przeprowadzone w grupie eksperymentalnej, wzbogacone o czynniki eksperymentalny wykorzystujący oddziaływanie literaturą, plastyką i teatrem, spowodowały zmianę zachowań u dzieci pięcio-sześcioletnich względem chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniu mowy.

W kolejnych tabelach zostaną zaprezentowane wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej, zawierające zachowania pozytywne i negatywne, w celu dokładnej analizy i sprawdzenia zmian między pretestem i posttestem. Tabela nr 101 prezentuje wyniki indywidualizujące zachowań akceptowalnych dzieci w kategorii interpersonalnej.

Tabela 101. Nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	bawienie się		koleżeństwo/ przyjaźń		wzajemna pomoc		tworzenie kącików koleżeńskich	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Amelia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Emilka (5lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Filip (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Grzegorz (6lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Hania (5lat)	0	1	0	1	1	2	1	1
Igor (5lat)	0	1	0	1	0	1	0	1
Jasiu (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Julia S.(6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia Z. (5lat)	0	1	0	1	1	2	1	1
Kasia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Kuba (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Leon (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana L. (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Liliana P. (6lat)	0	1	0	1	1	1	1	1
Marcel K. (5 lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Michasia (5lat)	0	1	0	1	0	1	0	1
Mikołaj (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Wiktoria (5lat)	0	1	0	1	0	1	0	1
Zosia (5lat)	0	1	0	1	0	1	0	1
Zuzia (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2

źródło: badania własne.

Z powyższej tabeli wynika, że Amelia, Jasiu, Filip, Kasia i Kuba często bawili się z Marcelem, przyjaźnili się z nim, pomagali mu i zapraszali do utworzonych przez nich kącików koleżeńskich. Alan, Grzegorz, Marcel K., Mikołaj i Zuzia rzadziej bawili się z chłopcem, udzielali mu pomocy i zapraszali go do swojej, zaplanowanej zabawy. Widać, że w tej grupie dzieci dokonała się zmiana, powyższe zachowania były przez nich przejawiane częściej w postteście niż preteście. Emilka i Liliana L. bawiły się z Marcelem, ale rzadko, sporadycznie zapraszały chłopca do zabawy, a ich zachowanie nie uległo zmianie w ciągu całego roku, na co wskazuje stagnacja punktacji w kategorii interpersonalnej. Hania, Igor, Julia S., Julia Z., Leon, Liliana P., Michasia, Wiktoria i Zosia zdecydowanie najmniej lub wcale nie wykazywały chęci zabawy z Marcelem. W postteście widoczna jest zmiana u dzieci, wymienionych powyżej z wyjątkiem Julki S. i Leona, którzy bawili się tylko z wybraną grupą przedszkolaków. Kiedy Marcel zgłaszał, że Julka S. i Leon nie chcą go zaprosić do zabawy albo z nim rozmawiać, to nauczyciel prosił wychowanków, by przyjęli chłopca do zabawy, jednak często reagowały na taki komunikat - płaczem lub się obrażały. Wówczas nauczyciel prosił by chłopiec, dołączył do zabawy do innych dzieci, a z tamtymi dziećmi rozmawiał i tłumaczył, że nie wolno odtrącać innych od zabawy.

W tabeli 102 umieszczono indywidualne wyniki zachowań negatywnych grupy eksperymentalnej wobec Marcela w kategorii interpersonalnej.

Tabela 102. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	odtrącenie		brak chęci rozmowy		brak zainteresowania		niechęć do zabawy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	-1
Filip (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Grzegorz (6lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Hania (5lat)	-1	0	-1	0	-2	0	-2	-1
Igor (5lat)	-2	0	-1	0	-2	0	-2	-1
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	-2	-2	-1	-1	-2	-2	-2	-1
Julia Z. (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	-1
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	-2	-2	-1	-1	-2	-2	-2	-1
Liliana L. (6lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	-1
Liliana P. (6lat)	-1	0	-1	0	-2	0	-2	-1
Marcel K. (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Michasia (5lat)	-2	0	-1	0	-1	0	-2	-1
Mikołaj (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Wiktoria (5lat)	-2	0	-1	0	-2	0	-2	-1
Zosia (5lat)	-2	0	-1	0	-2	0	-2	-1
Zuzia (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0

źródło: badania własne.

Analizując kategorię interpersonalną poprzez pryzmat zachowań odrzucających, widzimy, że Amelka, Filip, Jasiu, Kasia i Kuba przyjaźnią się z Marcelem i nie wykazują żadnych zachowań odrzucających, ponieważ przejawiają tylko te akceptowalne, co jest kompatybilne z poprzednią tabelą. Alan, Emilka, Grzegorz, Julia Z., Liliana L., Marcel K., Mikołaj i Zuzia sporadycznie wykazują niechęć do rozmowy, niechęć do zabawy, brak zainteresowania lub odtrącenie chłopca. Wymieniona grupa dzieci sporadycznie też wykazywała chęć rozmowy czy chęć zabawy. Bardzo dużo w tej sytuacji zależało od dnia, toku zabawy, humoru dzieci. Częściej zachowania odrzucające w kategorii interpersonalnej wykazywali Igor, Julia S., Leon, Michasia, Wiktoria i Zosia. Wynik w postteście jest odmienny od tego w preteście, ponieważ już tylko Julka S., i Leon w dalszym ciągu wykazywali niechęć do zabawy, rozmowy i brak zainteresowania względem Marcela. Sporadycznie brak chęci do zabawy z Marcelem w postteście wykazywali jeszcze: Emilka, Hania, Igor, Julka S., Julka Z., Leon, Liliana L., Liliana P., Michasia, Wiktoria i Zosia. Te zachowania pojawiały się

zdecydowanie rzadziej niż, miało to miejsce w pierwszym pomiarze. Zmieniło się, zatem nastawienie względem Marcela.

Kolejna tabela nr 103 pokazuje akceptowalne zachowania dzieci względem Marcela w kategorii werbalnej.

Tabela 103. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna

Wypowiadanie się- zachowania werbalne								
Badana grupa	chęć rozmowy		miły sposób komunikacji		zachęcanie do zabawy lub nauki		spontaniczne rozmowy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Amelia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Emilka (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Filip (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Grzegorz (6lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Hania (5lat)	1	2	0	2	1	1	1	2
Igor (5lat)	1	2	0	2	0	1	1	1
Jasiu (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Julia S.(6lat)	1	0	0	0	0	0	1	0
Julia Z. (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Kasia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Kuba (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Leon (5lat)	1	0	0	0	0	0	1	0
Liliana L. (6lat)	1	2	1	2	1	1	1	1
Liliana P. (6lat)	1	2	0	2	1	1	1	1
Marcel K. (5 lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Michasia (5lat)	1	2	0	2	0	1	1	1
Mikołaj (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Wiktoria (5lat)	1	2	0	2	0	1	1	1
Zosia (5lat)	1	2	0	2	0	1	1	1
Zuzia (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2

źródło: badania własne.

W kategorii zachowań werbalnych, czyli porozumiewaniu się dzieci między sobą, tabela powyżej pokazuje, że podobnie jak w kategorii interpersonalnej Amelia, Filip, Jasiu, Kasia i Kuba przyjaźnią się z Marcelem, chętnie z nim rozmawiają, zawsze są dla niego mili, zachęcają do go różnych działań i wykazują chęć inicjowania spontanicznych rozmów z chłopcem. Alan, Emilka, Grzegorz, Julia Z., Liliana L., Liliana P., Marcel K., Mikołaj i Zuzia sporadycznie wykazują chęć rozmowy z chłopcem, czasami zachęcają do zabawy lub nauki, spontanicznie rozmawiają z Marcelem, a ich wyniki w postteście są wyższe, co świadczy o nasileniu zachowań pozytywnych wobec chłopca. Igor, Hania, Julka S., Wiktoria, Zosia, Michasia, Leon rzadko wykazują chęć rozmowy z chłopcem. U większości dzieci, poza Julką S. i Leonem dokonał się progres. U Julki i Leona obserwujemy regres. Dzieci, które poprawiły swój wynik, częściej prowadziły rozmowy z Marcelem, a miały one charakter spontaniczny.

Tabela nr 104 prezentuje zachowania odrzucające wobec Marcela, również w kategorii werbalnej.

Tabela 104. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna

Wypowiadanie się- zachowania werbalne				
Badana grupa	krótkie rozmowy		niewłaściwe wypowiedzi	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	-1	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0
Emilka (5lat)	-1	0	0	0
Filip (5lat)	0	0	0	0
Grzegorz (6lat)	-1	0	0	0
Hania (5lat)	-1	0	0	0
Igor (5lat)	-1	0	-1	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	-1	-1	-1	-1
Julia Z. (5lat)	-1	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0
Leon (5lat)	-1	-1	-1	-1
Liliana L. (6lat)	-1	0	0	0
Liliana P. (6lat)	-1	0	0	0
Marcel K. (5 lat)	-1	0	0	0
Michasia (5lat)	-1	0	-1	0
Mikołaj (5lat)	-1	0	0	0
Wiktoria (5lat)	-1	0	-1	0
Zosia (5lat)	-1	0	-1	0
Zuzia (5lat)	-1	0	0	0

źródło: badania własne.

Powyższa tabela prezentująca zachowania werbalne dzieci względem Marcela pokazuje, że Amelia, Filip, Jasiu, Kasia i Kuba przyjaźnią się z chłopcem i dlatego zachowania werbalne, negatywne nie występują. Pozostałe dzieci sporadycznie odbywają z Marcelem tylko krótkie rozmowy. W tej kategorii wszystkie z wymienionych zachowań nie mają silnych wyznaczników (-2 punkty), a tylko umiarkowane (-1 punkt). Niewłaściwe wypowiedzi takie jak: „Jesteś mały”, „Nie umiesz tego zrobić”, „Ty tego nie umiesz”, „Nie umiesz mówić”, „Nie lubię Cię”, „Nie chce się z Tobą bawić”, zaobserwowano sporadycznie u Igora, Julki S., Leona, Michasi, Wiktorii i Zosi. W postteście dostrzegamy progres. Krótkie rozmowy i niewłaściwe wypowiedzi, przejawiają sporadycznie Julia S. i Leon. Nasilenie negatywnych zachowań zostało zmniejszone, a dzieci chętniej i dłużej rozmawiały z chłopcem, zaś niewłaściwe wypowiedzi zostały u większości- zniwelowane.

W tabeli 105 przedstawiono zachowania akceptowalne względem chłopca z niepełnosprawnością w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniu mowy w kategorii gestykulacji i mimiki.

Tabela 105. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna

Badana grupa	Gestykulacja/ mimika									
	przyjacielskie/ koleżeńskie uśmiechy		przyculanie		podanie sobie ręki		pomachanie		gest wsparcia	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2
Amelia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Emilka (5lat)	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2
Filip (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Grzegorz (6lat)	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2
Hania (5lat)	0	1	0	1	0	2	0	1	1	1
Igor (5lat)	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Jasiu (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Julia S.(6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia Z. (5lat)	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Kasia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kuba (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Leon (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana L. (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Liliana P. (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1
Marcel K. (5lat)	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2
Michasia (5lat)	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Mikołaj (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Wiktoria (5lat)	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Zosia (5lat)	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2
Zuzia (5lat)	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2

źródło: badania własne.

Kolejno sporządzono tabelę, w której zamieszczono zachowania akceptowalne wobec Marcela dotyczące gestykulacji i mimiki i ponownie Amelia, Filip, Jasiu, Kasia i Kuba, którzy przyjaźnią się z chłopcem, otrzymali maksymalną liczbę punktów, co oznacza, że często uśmiechali się do Marcela, przyculali go, podawali mu rękę, machali do niego i udzielali mu gestu wsparcia w trudnych dla niego sytuacjach, kiedy ktoś nie chciał go zaprosić do zabawy lub miał trudność z wykonaniem, zadanego mu polecenia. Alan, Emilka, Grzegorz, Julia Z., Liliana L., Marcel K., Mikołaj, Zuzia sporadycznie wykazywali wobec chłopca zachowania akceptowalne dotyczące gestykulacji i mimiki. Tak samo, jak w kategorii interpersonalnej i werbalnej, tak tutaj, najmniej zachowań akceptowalnych z zakresu gestykulacji i mimiki, przejawiają Igor, Hania, Julia S., Leon, Liliana P., Michasia, Wiktoria i Zosia. Tutaj również nastąpił progres i poza Julką S., i Leonem, dzieci sporadycznie wykazywały zachowania akceptowalne w kategorii gestykulacji i mimiki, które uprzednio nie były w ogóle przejawiane.

W kategorii gestykulacji i mimiki obserwujemy poprawę, a to oznacza, że dzieci chętniej bawiły się z Marcelem i udzielały mu pomocy i wsparcia.

Następnie, analogicznie przedstawiono zachowania odrzucające wobec Marcela w kategorii gestykulacji i mimiki (tabela nr 106).

Tabela 106. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna

Gestykulacja/ mimika										
Badana grupa	wytykanie palcem		skrzywiona mina		odsunięcie od rozmowy/ zabawy gestem ręki		brak gestu przywitania i pożegnania		odmawianie zabawy w parze	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0	-1	0	0	0	-1	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	0	0	0	0	-1	0	0	0	-1	0
Filip (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0	-1	0	-1	0	-1	0
Hania (5lat)	0	0	0	0	-2	0	-1	0	-2	0
Igor (5lat)	-1	0	-1	0	-2	0	-2	0	-2	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Julia Z. (5lat)	0	0	0	0	-1	0	-1	0	-1	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	-1	0	-1	0	-1	0
Liliana P. (6lat)	0	0	0	0	-2	0	-2	0	-2	0
Marcel K. (5lat)	0	0	0	0	-1	0	0	0	-1	0
Michasia (5lat)	0	0	-1	0	-2	0	0	0	-2	0
Mikołaj (5lat)	0	0	0	0	-1	0	0	0	-1	0
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0	-2	0	-2	0	-2	0
Zosia (5lat)	0	0	0	0	-2	0	-1	0	-2	0
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	-1	0	0	0	-1	0

źródło: badania własne.

Koncentrując się na zachowaniach odrzucających dzieci wobec Marcela w kategorii gestykulacji i mimiki, należy zauważyć, że wytykanie palcem nie pojawia się prawie wcale, poza zachowaniem Igora, Julki S. i Leona. Podobnie jak skrzywiona mina, która sporadycznie pojawia się jeszcze u Michaliny. Najwięcej zachowań pojawia się takich jak odsunięcie od rozmowy i zabawy gestem ręki, brak gestu przywitania i pożegnania oraz odmawianie zabawy w parze. Odmawianie zabawy w parze pojawiało się najczęściej w trakcie zorganizowanych przez nauczyciela zajęć, podczas których dzieci wybierały sobie pary, a jeśli zostały one

wybrane przez nauczyciela, wówczas Alan, Emilka, Hania, Igor, Julka S., Julka Z., Leon, Liliana L., Liliana P., Marcel K., Michasia, Mikołaj, Wiktoria, Zosia i Zuzia odmawiali pary Marcelowi. Niektórzy wychowankowie sporadycznie, inni częściej - odmawiali zabawy w parze chłopcu, co najczęściej doprowadzało go do płaczu. Interwencja nauczyciela u niektórych dzieci przyniosła pozytywny skutek, jednak nie wszystkie z nich chciały ustawić się z Marcelem w parze, mimo tłumaczeń i prób ze strony nauczyciela. Nastawienie grupy w postępie bardzo się zmieniło i ze wszystkich zachowań odrzucających Marcela w kategorii gestykulacji i mimiki, jedynie Julka S., i Leon, otrzymali punkty minusowe. Następnie rozpatrywać będziemy wyłącznie zachowania negatywne, takie jak przemoc słowna i fizyczna.

W tabeli nr 107 przedstawiono zachowania dzieci wobec Marcela w kategorii przemocy słownej.

Tabela 107. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna

Badana grupa	Przemoc słowna					
	ośmieszanie		krzyki		wyzywanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	0	0	0	0	0	0
Filip (5lat)	0	0	0	0	0	0
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0	0	0
Hania (5lat)	0	0	0	0	0	0
Igor (5lat)	-2	0	-1	0	-2	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	-2	0	-1	-1	-2	-1
Julia Z. (5lat)	0	0	0	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	-1	0	0	-1	-1	0
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Liliana P. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Marcel K. (5lat)	0	0	0	0	0	0
Michasia (5lat)	-1	0	0	0	-1	0
Mikołaj (5lat)	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0	0	0
Zosia (5lat)	0	0	0	0	0	0
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Do zachowań negatywnych zaliczanych do tzw. przemocy słownej należą: ośmieszanie, krzyki i wyzywanie. W preteście obserwujemy ośmieszanie tylko u Igora, Julki S. i Leona, które sygnalizowane było poprzez wypowiedzi słowne: „Ty nie umiesz liczyć tak jak ja”, „Jesteś mały”, „Nie umiesz tego”, „Nie umiesz mówić”, „Jesteś dzidziusiem”.

Zaobserwowano też sporadyczne krzyki na Marcela u Igora, Julki S., Leona w postaci: „*Idź sobie*”, „*Nie chcę się z Tobą bawić*”, „*Nie lubię Cię*”. Pojawiło się także wyzywanie, ponownie u Igora, Julki S., Leona i Michasi, które występowało sporadycznie i często. Wyzywanie przejawiało się w formie zdań: „*Jesteś głupi*”, „*Jesteś mały*”, „*On tego nie umie*”, „*Nie umiesz tego*”, „*A ja umiem liczyć*” itp. Zachowania te pojawiały się tylko u czwórki dzieci, zaś w postteście obserwujemy już tylko krzyk u Leona, a u Julki S., krzyk i wyzywanie.

Tabela nr 108 pokazuje zachowania negatywne zaliczane do przemocy fizycznej.

Tabela 108. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna

Badana grupa	Przemoc fizyczna											
	niszczenie przedmiotów		zabieranie zabawek		wrywanie zabawek		uderzanie zabawkami		popychanie		bicie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	-1	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grzegorz (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hania (5lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (5lat)	-1	-1	-2	-1	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	-1	-2	0	0	-1	0	-1	0	-1	0	-1	-1
Julia Z. (5lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	-1	-1	-1	-2	0	0	0	0	0	0	-1	0
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana P. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcel K. (5 lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	-1	0	0	0
Michasia (5lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	-1	0
Mikołaj (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (5lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Zachowania dotyczące przemocy fizycznej wyznaczano w kilku kategoriach: niszczenie przedmiotów, zabieranie zabawek, wrywanie zabawek, uderzanie zabawkami, popychanie i bicie. Najczęściej zdarzało się niszczenie przedmiotów, które występowało w formie zburzenia ciekawej budowli, którą zbudował Marcel i zabieranie zabawek, którymi Marcel bawił się wcześniej. W preteście sporadycznie zdarzało się, że Igor, Julka S. wyrwali zabawkę chłopcu lub uderzyli go zabawką podczas kłótni o nią. Czasami zdarzało się, że podczas kłótni

dzieci (głównie o zabawki, albo, kto, jaką ma odgrywać rolę w zabawie) Alan, Igor, Julka S. lub Marcel K. popchnęli chłopca. Sporadycznie też zdarzało się, że Igor, Julka S., i Leon uderzyli Marcela ręką, łokciem, a raz Igor ugryzł Marcela, gdy ten nie chciał oddać mu swojej budowli i nie chciał zbudować podobnej. Zachowań tych było niewiele i zdarzały się one rzadko, głównie u tych samych dzieci. W posttestie natomiast obserwujemy zmianę pozytywną. W pomiarze drugim nie występują już: uderzanie zabawkami, wyrywanie zabawek i popychanie. Pozostałe zachowania występowały w bardzo małym stopniu i dalej dotyczyły tych samych dzieci.

Ostatnia tabela nr 109 w analizie zachowań wobec Marcela ukazuje postawy dzieci w komponencie behawioralnym wobec chłopca i różnice w punktacji, która obliczona została na podstawie zsumowanych punktów ze wszystkich zachowań dzieci.

Tabela 109. Punktacja finalna i postawy grupy eksperymentalnej w komponencie behawioralnym wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy –pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (zachowania akceptowalne i odrzucające)		Postawa w komponencie behawioralnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	3	25	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Amelia (5lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Emilka (5lat)	7	19	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Filip (5lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Grzegorz (6lat)	3	15	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Hania (5lat)	-8	17	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Igor (5lat)	-27	12	Postawa negatywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Jasiu (5lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Julia S.(6lat)	-25	-21	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Julia Z. (5lat)	1	18	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kasia (5lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kuba (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Leon (5lat)	-19	-20	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Liliana L. (6lat)	5	14	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Liliana P. (6lat)	-7	14	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca

Marcel K. (5 lat)	4	25	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Michasia (5lat)	-15	14	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Mikołaj (5lat)	6	26	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Wiktoria (5lat)	-15	14	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Zosia (5lat)	-12	16	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Zuzia (5lat)	6	25	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca

źródło: badania własne.

W pomiarze pierwszym i drugim widzimy, że maksymalną liczbę punktów zdobyli Amelia, Filip, Jasiu, Kasia i Kuba, którzy wobec Marcela zachowywali się wyłącznie pozytywnie, co w efekcie pozwoliło na wyodrębnienie postawy pozytywnej często występującej zarówno w preteście, jak i postteście u wymienionej grupy dzieci. W postteście natomiast widzimy, że większość postaw negatywnych często i sporadycznie występujących, oraz postaw pozytywnych sporadycznie występujących zmieniło się na postawy pozytywne często występujące. Jedynie postawa negatywna często występująca u Julki S. i Leona pozostała niezmienna, choć u Julki S. obserwuje się niższy wynik ujemny w porównaniu do pierwszego pomiaru. Zmiana postaw wobec chłopca została spowodowana zarówno działaniem literackim, teatralnym, jak i plastycznym, podejmującym tematykę odmienności, skierowanym na uczenie i rozwijanie wrażliwości, empatii, szacunku do inności, ale również rozmowami, pogadankami na temat zachowania w stosunku do innych dzieci, aby atmosfera pomiędzy dziećmi w grupie była życzliwa i serdeczna.

W kolejnym kroku zaobserwowano zachowania dzieci z grupy eksperymentalnej wobec dziewczynki w okularach (Liliany P.) Tabela nr 110 prezentuje zachowania pozytywne i negatywne dzieci wobec Liliany w preteście i postteście, których zsumowanie, tak jak w przypadku Marcela- pozwoliło wyodrębnić postawy dzieci wobec Lilianki w komponencie behawioralnym.

Tabela 110. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziewczynki noszącej okulary –grupa eksperymentalna

Komponent behawioralny						
	pretest			posttest		
liczebność	liczba dzieci			liczba dzieci		
częstotliwość	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Zachowania- kategoria interpersonalna						
akceptacja:						
-bawienie się	15	6	0	18	3	0
-koleżeństwo/przyjaźń	6	15	0	10	10	1

-wzajemna pomoc	10	7	4	16	3	2
-tworzenie kącików koleżeńskich	9	5	7	15	4	2
odrzućcie: -odtrącenie	0	6	15	0	3	18
-brak chęci rozmowy	0	6	15	0	3	18
-brak zainteresowania	0	6	15	0	3	18
-niechęć do zabawy	0	6	15	0	3	18
Wypowiadanie się- zachowania werbalne						
akceptacja: -chęć rozmowy	15	6	0	18	3	0
-miły sposób komunikacji	15	6	0	18	3	0
-zachęcanie do zabawy lub nauki	10	7	4	16	3	2
-spontaniczne rozmowy	15	6	0	18	3	0
odrzućcie: -krótkie rozmowy	0	6	15	0	2	19
-niewłaściwe wypowiedzi	0	2	19	0	2	19
Gestykulacja, mimika						
akceptacja: -przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	15	6	0	18	3	0
-przytulanie	10	4	7	14	5	2
-podanie sobie ręki	7	9	5	13	6	2
-pomachanie	8	8	5	10	9	2
-gest wsparcia	10	7	4	16	3	2
odrzućcie: -wytykanie palcem	0	0	21	0	0	21
-skrzywiona mina	0	6	15	0	0	21
-odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	0	2	19	0	2	19
-brak gestu przywitania i pożegnania	2	3	16	0	2	19
-odmawianie zabawy w parze	2	5	14	0	2	19
Przemoc						
słowna: -ośmieszanie	0	0	21	0	0	21
-krzyki	0	0	21	0	0	21

-wyzywanie	0	0	21	0	0	21
fizyczna: -niszczenie przedmiotów	0	2	19	0	1	20
-zabieranie zabawek	0	5	16	0	1	20
-wrywanie zabawek	0	0	21	0	0	21
-uderzanie zabawkami	0	0	21	0	0	21
-popychanie	0	2	19	0	1	20
-bicie	0	2	19	0	1	20
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Analizując zachowania dzieci względem Lilianki, należy powiedzieć, że w kategorii interpersonalnej zdecydowanie przeważają zachowania pozytywne. Zachowania odrzucające pojawiają się w omawianej kategorii, ale sporadycznie. W kategorii werbalnej sytuacja prezentuje się podobnie, czyli znowu przeważają zachowania pozytywne. Dzieci chętnie i sporadycznie rozmawiają z Lilianką, zapraszają ją do zabawy. Zachowania odrzucające w kategorii werbalnej nie występują często, a sporadycznie. W kwestii zachowań gestykulacyjnych i używania mimiki twarzy również obserwuje się przede wszystkim przewagę zachowań pozytywnych. Z zachowań negatywnych, które występowały często to brak gestu przywitania i pożegnania oraz odmawianie zabawy w parze, co jednak wystąpiło tylko u dwójki dzieci. Zachowania przemocowe zarówno słowne, jak i fizyczne nie wystąpiły w częstotliwości częstej, a jedynie sporadycznie u kilku osób. Zachowania negatywne, które marginalnie wystąpiły w stosunku do zachowań pozytywnych, nie były spowodowane noszeniem okularów przez dziewczynkę, ale sporadyczną kłótnią między dziećmi, złym dniem, chęcią zabawy z innymi dziećmi lub obrażaniem się na koleżankę, za to, że ona bawiła się z kimś innym bądź powiedziała innemu dziecku- coś niewłaściwego.

Tabela 111 pokazuje rozkład postaw dzieci wobec Liliany w komponencie behawioralnym.

Tabela 111. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej wobec dziewczynki noszącej okulary

Postawa w komponencie behawioralnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	14	18
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	6	1

Postawa negatywna często występująca	0	0
Postawa negatywna sporadycznie występująca	1	2
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Jak widać w powyższej tabeli postaw negatywnych często występujących, nie stwierdzono u dzieci wobec Lilianki. Postaw negatywnych występujących sporadycznie jest bardzo mało, zaledwie jedna w preteście i 2 w postteście. Najwięcej postaw pozytywnych jest tych często występujących, zaś w postteście przeważają one w porównaniu do pretestu. Oznacza to, że dziewczynka jest lubiana w grupie, dzieci chętnie się z nią bawią, przebywają, rozmawiają, miło i z sympatią się do niej odnoszą. Sporadyczne zachowania negatywne, które występują w stosunku do różnych dzieci, zdarzają się u dzieci w wieku przedszkolnym, ponieważ są dzieci, które mają swoje ulubione zabawy, niektóre lubią bawić się z wybraną grupą osób lub jedną osobą, inne lubią bawić się same, a jeszcze inne selekcionują dzieci według wyglądu, umiejętności, posiadanej wiedzy, albo bawią się z tymi, które wymyślają ciekawe zabawy bądź cechy charakteru, są zbliżone do tych, które je wyróżniają bądź są dla nich atrakcyjne. Niektóre dzieci nie chcą bawić z osobami, które reagują zbyt emocjonalnie, bądź są agresywne dla dzieci lub środowiska, co jest w pełni zrozumiałe. Jeżeli jednak dzieci nie chcą się bawić z kimś ze względu na ich wygląd, bądź posiadaną niepełnosprawność, czy inny kolor skóry, a nie doceniają ich wnętrza, dobroci, czułości, wrażliwości i pięknej duszy, to znaczy, że są egoistyczni i egocentryczni i nie zauważają istotnych cech u drugiego człowieka, o czym mogą się przekonać w przyszłości.

W tabeli 112 pokazano zmianę lub stagnację postaw dzieci wobec Lilianki w komponencie behawioralnym.

Tabela 112. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki noszącej okulary -grupa eksperymentalna

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	4
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	4
Zmiana ujemna	1
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę negatywną sporadycznie występującą	1
Stagnacja	16
Postawa pozytywna często występująca	14
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	1
Postawa negatywna sporadycznie występująca	1
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

Najwięcej obserwujemy u dzieci stagnacji postaw i są to głównie postawy pozytywne występujące często, a także jedną zmianę ujemną i 4 zmiany dodatnie. Zmiana ujemna mogła być spowodowana mniejszym zainteresowaniem zabawą i rozmową z dziewczynką w ciągu roku.

Następnie wykonano analizy dotyczące zmian w komponencie behawioralnym w stosunku do dziecka noszącego okulary, w celu sprawdzenia istotności zmian pomiędzy pretestem a posttestem. Test *t* Studenta został przeprowadzony jedynie w przypadku zachowań akceptowalnych – gestykulacji/mimiki. Wszystkie pozostałe skale główne oraz wyniki dotyczące pojedynczych zachowań zostały przeanalizowane przy pomocy nieparametrycznego testu Wilcoxon (ze względu na znaczne odbieganie rozkładów od rozkładu normalnego lub z powodu porządkowego charakteru zmiennych). Ze względu na brak wariacji wyników w przypadku wytykania palcem, skrzywionej miny, ośmieszania, krzyków, wyzwisk, wrywania zabawek i uderzania zabawkami, analizy nie zostały przeprowadzone. Wyniki przedstawiono w tabelach 113 i 114.

Tabela 113. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxon, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>t/Z</i> *	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena/ <i>r</i> *
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent behawioralny ogółem	15,33	10,34	20,71	9,33	-3,01	0,003	-8,97	-1,80	0,46
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna	5,38	2,20	6,76	1,76	-2,88	0,004	-2,16	-0,60	0,44
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna	-1,14	1,85	-0,57	1,43	-1,73	0,083	-1,22	0,08	0,27
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne	6,55	2,04	6,65	2,43	-0,18	0,860	-1,16	0,96	0,03
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne	-0,45	0,69	-0,20	0,62	-2,24	0,025	-0,46	-0,04	0,35
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika	6,14	3,28	8,00	2,83	-3,17	0,004	-3,08	-0,63	0,69
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika	-0,86	1,56	-0,29	0,90	-2,06	0,040	-1,16	0,01	0,32
Zachowania odrzucające - przemoc słowna	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna	-0,52	1,21	-0,19	0,87	-1,18	0,238	-1,04	0,38	0,18

Legenda: * Statystyki *t* i *d* Cohena dotyczą jedynie zmiennej Zachowania akceptowalne – gestykulacja/mimika, dla której wykonany był test *t* Studenta dla prób zależnych.
źródło: badania własne.

Tabela 114. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (n = 20)		Posttest (n = 20)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna							
Bawienie się	2,00	1,00	2,00	0,00	-1,73	0,083	0,27
Koleżeństwo/przyjaźń	1,00	1,00	1,00	1,00	-1,34	0,180	0,21
Wzajemna pomoc	1,00	1,00	2,00	0,00	-2,76	0,006	0,43
Tworzenie kącików koleżeńskich	1,00	2,00	2,00	1,00	-2,50	0,013	0,39
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna							
Odrzucanie	0,00	1,00	0,00	0,00	-1,73	0,083	0,27
Brak chęci rozmowy	0,00	1,00	0,00	0,00	-1,73	0,083	0,27
Brak zainteresowania	0,00	1,00	0,00	0,00	-1,73	0,083	0,27
Niechęć do zabawy	0,00	1,00	0,00	0,00	-1,73	0,083	0,27
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne							
Chęć rozmowy	2,00	1,00	2,00	0,00	-1,73	0,083	0,27
Miły sposób komunikacji	2,00	1,00	2,00	0,00	-1,73	0,083	0,27
Zachęcanie do zabawy lub nauki	1,00	1,00	2,00	0,50	-2,31	0,021	0,36
Spontaniczne rozmowy	2,00	1,00	2,00	0,00	-1,73	0,083	0,27
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne							
Krótkie rozmowy	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,45*	0,014	0,38
Niewłaściwe wypowiedzi	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika							
Przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	2,00	1,00	2,00	0,00	-1,63	0,102	0,25
Przytulanie	1,00	1,50	2,00	1,00	-1,73	0,083	0,27
Podanie sobie ręki	1,00	1,50	2,00	1,00	-2,50	0,013	0,39
Pomachanie	1,00	1,50	1,00	1,00	-1,89	0,059	0,29
Gest wsparcia	1,00	2,00	2,00	0,50	-2,67	0,008	0,41
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika							
Wytykanie palcem	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Skrzywiona mina	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Brak gestu przywitania i pożegnania	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,12*	0,034	0,33
Odmawianie zabawy w parze	0,00	1,00	0,00	0,00	-2,12*	0,034	0,33
Zachowania odrzucające - przemoc słowna							

Zmienne	Pretest (n = 20)		Posttest (n = 20)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Ośmieszanie	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Krzyki	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Wyzwiska	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna							
Niszczenie przedmiotów	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,58	0,564	0,09
Zabieranie zabawek	0,00	0,50	0,00	0,00	-1,63	0,102	0,25
Wrywanie zabawek	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Uderzanie zabawkami	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Popychanie	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,58	0,564	0,09
Bicie	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,58	0,564	0,09

Legenda: * Istotnie wyższe wyniki w postteście niż preteście.
źródło: badania własne.

Wyniki w zakresie skal głównych okazały się istotne statystycznie w przypadku wyniku ogólnego, zachowań akceptowalnych – kategoria interpersonalna, zachowań odrzucających werbalnych, zachowań akceptowalnych – gestykulacja/mimika oraz zachowań odrzucających – gestykulacja/mimika. Wyniki dla każdej z tych skal były istotnie wyższe w postteście niż preteście. Każdy z efektów był umiarkowany.

Analiza dotycząca wyników dla poszczególnych zachowań była istotna statystycznie w przypadku wzajemnej pomocy, tworzenia kącików koleżeńskich, zachęcania do zabawy lub nauki, krótkich rozmów, podania sobie ręki, gestu wsparcia, braku gestu przywitania i pożegnania oraz odmawiania zabawy w parze. W zakresie tych zachowań istotnie wyższe wyniki odnotowane zostały w postteście niż w preteście, co świadczy o pozytywnej zmianie zachowania dzieci w stosunku do osoby w okularach. Wszystkie różnice były umiarkowanie silne. Zmiany postaw mogły być spowodowane wyższą wrażliwością i empatią u dzieci po zastosowaniu czynnika eksperymentalnego, bądź lepszym poznaniem dziewczynki, a co za tym idzie- zaprzyjaźnieniem się z nią.

Kolejno w celu dokładnego przyjrzenia się wynikom zachowań dzieci, przedstawiono wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej. Tabela nr 115 prezentuje zachowania akceptowalne w kategorii interpersonalnej wobec Lilianki.

Tabela 115. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa eksperymentalna

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	bawienie się		koleżeństwo/ przyjaźń		wzajemna pomoc		tworzenie kącików koleżeńskich	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	2	2	1	1	2	2	1	2
Amelia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Emilka (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Filip (5lat)	1	2	1	1	0	2	0	1
Grzegorz (6lat)	2	2	1	1	1	2	1	1
Hania (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Igor (5lat)	2	2	1	1	0	2	0	1
Jasiu (5lat)	2	2	1	1	1	2	1	2
Julia S.(6lat)	1	1	1	0	1	1	1	0
Julia Z. (5lat)	2	2	1	1	2	2	2	2
Kasia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Kuba (6lat)	2	2	1	2	2	2	0	2
Leon (5lat)	1	1	1	1	0	1	0	0
Liliana L. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Marcel D. (6lat)	1	1	1	1	1	1	0	1
Marcel K. (5lat)	1	2	1	1	1	2	0	2
Michasia (5lat)	2	2	1	2	1	2	2	2
Mikołaj (5lat)	1	2	1	1	1	2	0	2
Wiktoria (5lat)	2	2	1	2	0	2	1	2
Zosia (5lat)	2	2	1	2	2	2	2	2
Zuzia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2

źródło: badania własne.

Zachowania wychowanków w kategorii interpersonalnej wobec Lilianki są głównie pozytywne. Najwięcej dzieci zdobyło 2 punkty, co oznacza, że dzieci chętnie się bawią z dziewczynką, kolegują i przyjaźnią się z nią, udzielają jej pomocy w trudnych sytuacjach i zapraszają do utworzonych kącików zabawowych. Mniej z Lilianą bawili się: Filip, Julia S., Leon, Marcel D., Marcel K., Mikołaj. Punktacja w postteście prezentuje się podobnie, progres widać u Filipa i Mikołaja. U pozostałych dzieci obserwuje się raczej stagnację zachowań.

Tabela nr 116 przedstawia wyniki indywidualne grup eksperymentalnej względem Lilianki, dotyczące zachowań negatywnych w kategorii interpersonalnej.

Tabela 116. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa eksperymentalna

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	odtrącenie		brak chęci rozmowy		brak zainteresowania		niechęć do zabawy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0

Hania (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Julia Z. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcel D. (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Marcel K. (5 lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Michasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Mikołaj (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Powyższa tabela pokazuje, że niewłaściwe zachowania dzieci względem Lilianki występują rzadko i u niewielkiej ilości dzieci. Filip, Julka S., Leon, Marcel D., Marcel K. i Mikołaj sporadycznie przejawiali względem Lilianki takie zachowania jak: odtrącenie, brak chęci rozmowy, brak zainteresowania, niechęć do zabawy. U Filipa, Marcela K. i Mikołaja zachowanie poprawiło się i pod koniec roku, nie wykazywali względem dziewczynki negatywnych zachowań w kategorii interpersonalnej. Stagnacje sporadycznych zachowań odrzucających zauważono w dalszym ciągu u Julki S., Marcela D. oraz Leona. Marcel D. sporadycznie wykazywał zachowania negatywne wobec Liliany, ponieważ zaczął odwzajemniać te same zachowania, które dzieci wykazywały w stosunku do niego, również dziewczynka.

Kolejno przedstawiano zachowania akceptowalne dzieci w kategorii werbalnej wobec Liliany w tabeli nr 117.

Tabela 117. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa eksperymentalna

Wypowiadanie się- zachowania werbalne								
Badana grupa	chęć rozmowy		miły sposób komunikacji		zachęcanie do zabawy lub nauki		spontaniczne rozmowy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	2	2	2	2	1	2	2	2
Amelia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Emilka (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Filip (5lat)	1	2	1	2	0	1	1	2
Grzegorz (6lat)	2	2	2	2	2	1	2	2
Hania (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Igor (5lat)	2	2	2	2	1	2	2	2
Jasiu (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Julia S.(6lat)	1	1	1	1	0	0	1	1
Julia Z. (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2

Kasia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Kuba (6lat)	2	2	2	2	1	2	2	2
Leon (5lat)	1	1	1	1	0	0	1	1
Liliana L. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Marcel D. (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Marcel K. (5 lat)	1	2	1	2	0	2	1	2
Michasia (5lat)	2	2	2	2	1	2	2	2
Mikołaj (5lat)	1	2	1	2	1	2	1	2
Wiktoria (5lat)	2	2	2	2	1	2	2	2
Zosia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Zuzia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2

źródło: badania własne.

W kategorii werbalnej ponownie obserwuje się przewagę zachowań pozytywnych, co oznacza, że dzieci chętnie rozmawiały z dziewczynką, prowadziły miły sposób komunikacji, zachęcały do zabawy lub nauki, a prowadzone rozmowy miały charakter spontaniczny. Rządziej z Lilianą rozmawiali: Filip, Julka S., Leon, Marcel D., Marcel K. i Mikołaj. U Filipa i Mikołaja widać progres, ich wynik poprawił się o 1 punkt. U Mikołaja wynik poprawił się we wszystkich wymienionych kategoriach, co daje mu maksymalną liczbę punktów w każdej z nich. U Filipa jest podobnie, jednak w kategorii zachęcania do zabawy lub nauki miał w preteście 0 punktów, a w postteście ma już 1 punkt.

Następnie pokazano w tabeli nr 118 zachowania odrzucające dzieci w kategorii werbalnej wobec dziewczynki noszącej okulary.

Tabela 118. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa eksperymentalna

Badana grupa	Wypowiadanie się- zachowania werbalne			
	krótkie rozmowy		niewłaściwe wypowiedzi	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0
Emilka (5lat)	0	0	0	0
Filip (5lat)	-1	0	0	0
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0
Hania (5lat)	0	0	0	0
Igor (5lat)	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	-1	-1	-1	-1
Julia Z. (5lat)	0	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0
Leon (5lat)	-1	-1	-1	0
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0
Marcel D. (6lat)	-1	0	0	-1
Marcel K. (5 lat)	-1	0	0	0
Michasia (5lat)	0	0	0	0
Mikołaj (5lat)	-1	0	0	0
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0
Zosia (5lat)	-1	0	0	0

Zuzia (5lat)	-1	0	0	0
--------------	----	---	---	---

źródło: badania własne.

W zakresie zachowań odrzucających dzieci wobec Liliany w kategorii werbalnej zaobserwowano ich niewiele. Krótkie rozmowy sporadycznie w preteście prowadzili z Lilianą: Filip, Julka S., Leon, Marcel D., Marcel K., Mikołaj, Zosia i Zuzia. Poprawa nastąpiła u większości dzieci, z wyjątkiem Julki S. i Leona.

Niewłaściwe wypowiedzi natomiast wystąpiły tylko u Julki S., Leona i Marcela K. w sporadycznym natężeniu. U Julki S. i Leona niewłaściwe wypowiedzi wystąpiły, jako stagnacja zachowań, zaś u Marcela K. nastąpił regres. Niewłaściwe wypowiedzi względem Lilianki to np. „*Nie lubię Cię*”, „*Jesteś niedobra*”, „*Nie chce się z Tobą bawić*”, „*Jesteś mała*”. Niewłaściwe i krótkie wypowiedzi dotyczyły niewielkiej grupy dzieci i miały sporadyczne natężenie, co oznacza, że dzieci chętnie, miło i spontanicznie rozmawiały z dziewczynką i jest to kompatybilne z poprzednią tabelą i analizą.

Następnie w tabeli nr 119 przedstawiono zachowania akceptowalne dzieci wobec Lilianki w kategorii gestykulacji i mimiki.

Tabela 119. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa eksperymentalna

Badana grupa	Gestykulacja/ mimika									
	przyjacielskie/ koleżeńskie uśmiechy		przytulanie		podanie sobie ręki		pomachanie		gest wsparcia	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2
Amelia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Emilka (5lat)	2	2	0	2	1	2	1	1	2	2
Filip (5lat)	1	2	1	1	0	1	0	1	0	2
Grzegorz (6lat)	2	2	0	1	0	1	0	1	0	2
Hania (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Igor (5lat)	2	2	0	1	0	1	0	1	0	1
Jasiu (5lat)	2	2	0	2	0	2	0	1	1	2
Julia S. (6lat)	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
Julia Z. (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kasia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kuba (6lat)	2	2	0	2	1	2	1	1	1	2
Leon (5lat)	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Liliana L. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Marcel D. (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Marcel K. (5 lat)	0	2	1	1	1	1	1	1	0	1
Michasia (5lat)	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2
Mikołaj (5lat)	0	2	1	2	1	2	1	2	0	2

Wiktoria (5lat)	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2
Zosia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Zuzia (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

źródło: badania własne.

Dokonując analizy tabeli powyżej, widzimy, że większość przedszkolaków zachowuje się pozytywnie w stosunku do dziewczynki noszącej okulary i nigdy nie zaobserwowano niewłaściwych wypowiedzi skierowanych do Lilianki w gestii noszonych przez nią okularów. Dzieci często uśmiechały się do dziewczynki, przytulały ją, podawały jej rękę na przywitaniu, pożegnanie, machały do niej i okazywały jej wsparcie w trudnych sytuacjach lub takich, które wymagały pomocy np. przy zadaniu do rozwiązania. Najczęściej, pozytywne gesty w kierunku Lilianki wykazywali: Amelka, Hania, Julia Z., Kasia, Liliana L., Wiktoria, Zosia i Zuzia. Poprawę w punktacji obserwuje się u: Emilki, Filipa, Grzegorza, Igora, Jasia, Kuby, Marcela K., Michasi, Mikołaja. Najmniej pozytywnych gestów obserwuje się u Julki S. i Leona. Dzieci chętniej bawiły się z Lilianką z biegiem czasu, ponieważ poznały ją lepiej, a koleżeństwo i przyjaźń wymaga czasu, poznania swoich mocnych stron i słabości oraz charakteru.

Tabela nr 120 przedstawia zachowania odrzucające dzieci w kategorii gestykulacji i mimiki względem dziewczynki noszącej okulary.

Tabela 120. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa eksperymentalna

Gestykulacja/ mimika										
Badana grupa	wytykanie palcem		skrzywiona mina		odsunięcie od rozmowy/ zabawy gestem ręki		brak gestu przywitania i pożegnania		odmawianie zabawy w parze	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (5lat)	0	0	0	0	0	0	-1	0	-1	0
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0	0	0	-1	0	-1	0
Hania (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (5lat)	0	0	0	0	-1	0	-2	0	-2	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	0	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1	-1
Julia Z. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	0	0	0	0	-1	-1	-2	-1	-2	-1
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcel D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0

Marcel K. (5 lat)	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0
Michasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mikołaj (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Przedstawiona powyżej tabela prezentująca zachowania odrzucające względem Lilianki pokazuje, że zachowania takie jak: wytykanie palcem i skrzywiona mina nie wystąpiły. Odsunięcie od rozmowy lub zabawy gestem ręki zdarzyło się sporadycznie u Igora, Julki S., i Leona. U Igora obserwujemy progres, u Julki S. regres, a u Leona- stagnację zachowania. Brak gestu przywitania i pożegnania zauważono u kilkorga dzieci, mianowicie u: Grzegorza, Filipa, Igora, Julii Z., Leona oraz Marcela K., przy czym progres w postępie wystąpił u wszystkich poza Julką S. i Leonem. Odmawianie zabawy w parze z Lilianką zanotowano u Filipa, Grzegorza, Igora, Julki S., Leona i Marcela D. i ponownie progres nastąpił u wszystkich z wyjątkiem Julki S., i Leona. Dwa ostatnie zachowania miały natężenie sporadyczne i częste. Dzieci chętnie bawiły się z dziewczynką i z nią rozmawiały, więc zachowań odrzucających wystąpiło bardzo mało, więc występowały one rzadko.

Kolejno w tabeli nr 121 przedstawiono zachowania odrzucające, dotyczące przemocy słownej.

Tabela 121. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa eksperymentalna

Badana grupa	Przemoc słowna					
	ośmieszanie		krzyki		wyzywanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	0	0	0	0	0	0
Filip (5lat)	0	0	0	0	0	0
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0	0	0
Hania (5lat)	0	0	0	0	0	0
Igor (5lat)	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	0	0	0	0	0	0
Julia Z. (5lat)	0	0	0	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	0	0	0	0	0	0
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Marcel D. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Marcel K. (5 lat)	0	0	0	0	0	0

Michasia (5lat)	0	0	0	0	0	0
Mikołaj (5lat)	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0	0	0
Zosia (5lat)	0	0	0	0	0	0
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Wyniki ujęte w zaprezentowanej wyżej tabeli pokazują, że przemoc słowna nie wystąpiła w zachowaniu dzieci względem Lilianki. Dziewczynka była lubiana w grupie, dlatego też tak jak było przedstawione w poprzednich tabelach i analizach, przeważały zachowania pozytywne, te negatywne zaś były marginalizowane.

W tabeli nr 122 przedstawiano zachowania odrzucające wobec Lilianki dotyczące przemocy fizycznej.

Tabela 122. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa eksperymentalna

Badana grupa	Przemoc fizyczna											
	niszczenie przedmiotów		zabieranie zabawek		wrywanie zabawek		uderzanie zabawkami		popychanie		bicie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Amelia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emilka (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (5lat)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grzegorz (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hania (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (5lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	-1	0	-1	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia S.(6lat)	0	-1	0	-1	0	0	0	0	0	-1	0	-1
Julia Z. (5lat)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leon (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana L. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcel D. (6lat)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marcel K. (5 lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	-1	0	-1	0
Michasia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mikołaj (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zuzia (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Analizując zachowania dotyczące przemocy fizycznej, należy zwrócić uwagę, na to, że zachowania takie jak wrywanie zabawek lub uderzanie zabawkami nie wystąpiły. Niszczenie przedmiotów, które występowało u Igora, Julki S. i Marcela, przybierało formę zniszczenia

budowli, którą dziewczynka zbudowała. U Igora i Marcela, widzimy progres, u Julki S. - regres. Filip, Julia S., Julia Z., Marcel D. i Marcel K. czasami zabierali dziewczynce zabawki, którymi bawiła się, jako pierwsza. Progres obserwujemy u wszystkich dzieci, poza Julką S., u której nastąpił regres. Zdarzyło się też, że Igor, Julka S. i Marcel K. popchnęli lub zbili dziewczynkę podczas zabawy dowolnej, kiedy nie chciała dać im zabawki. Ponownie u chłopców obserwujemy progres, a u dziewczynki regres. Zachowania przemocowe, których było niewiele, nie były spowodowane noszeniem przez dziewczynkę- okularów. Większość zachowań wobec dziewczynki było pozytywnych, a te negatywne wykazywało tylko kilkoro dzieci, którzy mieli trudności z panowaniem nad własnymi emocjami i uzewnętrznianiem ich w sposób akceptowalny dla środowiska rówieśniczego.

W tabeli nr 123 przedstawiono postawy dzieci wobec Liliany w komponencie behawioralnym, które zostały obliczone na podstawie zsumowanej punktacji ze wszystkich zachowań.

Tabela 123. Punktacja finalna i postawy grupy eksperymentalnej w komponencie behawioralnym wobec dziewczynki noszącej okulary–pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (zachowania akceptowalne i odrzucające)		Postawa w komponencie behawioralnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan (5lat)	20	23	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Amelia (5lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Emilka (5lat)	22	25	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Filip (5lat)	1	20	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Grzegorz (6lat)	13	20	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Hania (5lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Igor (5lat)	3	20	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Jasiu (5lat)	16	24	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Julia S.(6lat)	4	-7	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Julia Z. (5lat)	24	25	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kasia (5lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kuba (6lat)	17	25	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Leon (5lat)	-4	-1	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca

Liliana L. (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Marcel D. (6lat)	5	7	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Marcel K. (5 lat)	0	21	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Michasia (5lat)	22	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Mikołaj (5lat)	6	25	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Wiktoria (5lat)	19	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Zosia (5lat)	25	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Zuzia (5lat)	25	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca

źródło: badania własne.

Postawy wychowanków wobec dziewczynki noszącej okulary w komponencie behawioralnym, pokazują, że Amelia, Alan, Emilka, Hania, Julia Z., Kasia, Kuba, Liliana L., Michasia, Wiktoria, Zosia i Zuzia zdobyli bardzo dużo punktów już w preteście, a w postteście wynik u większości poprawił się. Wymieniona grupa dzieci najczęściej wykazywała względem Lilianki zachowania pozytywne. Filip, Grzegorz, Igor, Marcel K., Marcel D., i Mikołaj rzadziej wykazywali zachowania pozytywne względem dziewczynki, jednak nastąpił u nich wysoki progres, widzimy dużą zmianę dodatnią w punktacji finalnej. Julka S. i Leon wykazywali mniej zachowań pozytywnych, a przeważały u nich zachowania negatywne. Sporadyczne zachowania negatywne dzieci nie były wynikiem noszenia przez dziewczynkę okularów, ale zabawą z wybranymi osobami, trudnościami z przeżywaniem emocji w sposób akceptowalny, postawą egoistyczną, egocentryczną i stylem wychowania w domu - u niektórych dzieci.

W dalszej analizie rozpatrywać będziemy zachowania dzieci z grupy kontrolnej pierwszej względem dziewczynki otyłej i dziewczynki noszącej okulary. Tabela nr 124 zawiera zachowania pozytywne i negatywne dzieci względem dziewczynki otyłej.

Tabela 124. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziecka z otyłością-grupa kontrolna pierwsza

Komponent behawioralny						
	pretest			posttest		
liczebność	liczba dzieci			liczba dzieci		
częstotliwość	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Zachowania- kategoria interpersonalna						
akceptacja:						
-bawienie się	3	7	11	5	8	8
-koleżeństwo/przyjaźń	3	7	11	3	10	8
-wzajemna pomoc	3	7	11	3	9	9

-tworzenie kącików koleżeńskich	3	7	11	3	7	11
odrzućcie: -odtrącenie	11	7	3	7	6	8
-brak chęci rozmowy	3	8	10	3	10	8
-brak zainteresowania	10	8	3	8	1	12
-niechęć do zabawy	11	5	5	7	5	9
Wypowiadanie się- zachowanie werbalne						
akceptacja: -chęć rozmowy	10	8	3	10	8	3
-miły sposób komunikacji	10	8	3	10	8	3
-zachęcanie do zabawy lub nauki	3	7	11	5	9	7
-spontaniczne rozmowy	10	8	3	10	8	3
odrzućcie: -krótkie rozmowy	3	8	10	3	8	10
-niewłaściwe wypowiedzi	3	8	10	3	4	14
Gestykulacja, mimika						
akceptacja: -przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	3	7	11	5	6	10
-przytulanie	5	5	11	6	6	9
-podanie sobie ręki	3	7	11	5	8	8
-pomachanie	6	5	10	8	5	8
-gest wsparcia	3	8	10	3	9	9
odrzućcie: -wytykanie palcem	7	8	6	6	3	12
-skrzywiona mina	7	8	6	6	3	12
-odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	12	4	5	8	1	12
-brak gestu przywitania i pożegnania	7	8	6	7	1	13
-odmawianie zabawy w parze	8	7	6	8	1	12
Przemoc						
słowna: -ośmieszanie	5	4	12	3	4	14
-krzyki	2	3	16	2	1	18
-wyzywanie	8	3	10	3	2	16

fizyczna:						
-niszczenie przedmiotów	0	11	10	5	2	14
-zabieranie zabawek	0	11	10	3	4	14
-wrywanie zabawek	0	4	17	0	3	18
-uderzanie zabawkami	2	0	19	0	2	19
-popychanie	3	0	18	0	2	19
-bicie	2	3	16	2	3	16
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Koncentrując się na zachowaniach pozytywnych wychowanków w kategorii interpersonalnej, należy powiedzieć, że rozkładają się one połowicznie. Połowa dzieci często lub sporadycznie bawiła się z dziewczynką, kolegowała lub przyjaźniła, udzielała jej pomocy lub wsparcia w trudniejszych sytuacjach, albo zapraszała do utworzonych już kącików zabawowych. Druga połowa przedszkolaków z grupy kontrolnej pierwszej wykazywała zachowania negatywne wobec dziewczynki w kategorii interpersonalnej takie jak odtrącenie, brak chęci rozmowy, brak zainteresowania lub niechęć do zabawy. W kategorii werbalnej podobnie jak w poprzedniej połowa dzieci wykazywała zachowania pozytywne, oznacza to, że wychowankowie chętnie i miło rozmawiali z dziewczynką, zachęcali ją do zabawy i nauki, a charakter rozmów przybierał formę spontaniczną. Pojawiły się też krótkie rozmowy i niewłaściwe wypowiedzi jedynie u trzech osób (często), a u 8 dzieci zaobserwowano te zachowania- rzadko. Niewłaściwe wypowiedzi, które się pojawiały to np. „*Nie chcę się z Tobą bawić*”, „*Nie lubię Cię*”, „*Jesteś głupia*”, „*Idź sobie*”. W kategorii gestykulacji i mimiki również pojawiały się zachowania zarówno pozytywne, jak i negatywne, pięcioletki często i sporadycznie uśmiechały się do dziewczynki, przytulały ją, podawały jej rękę, machały jej lub udzielały gestu wsparcia w różnych sytuacjach np. podczas pracy plastycznej, która się wydłużała lub zadanie do rozwiązania, albo, gdy inni nie chcieli zaprosić jej do zabawy. Z zachowań negatywnych zdarzało się wytykanie palcem, skrzywiona mina, kiedy dziewczynka chciała dołączyć do zabawy. Częściej jednak dzieci odsuwały dziewczynkę od zabawy gestem ręki, a także zdarzało się, że niektórzy odmawiali jej zabawy w parze podczas zajęć kierowanych z nauczycielem, co najczęściej spotykało się z krótką pogadanką nauczyciela z grupą. W zakresie zachowań przemocowych czasem zdarzało się, że dzieci ośmieszały dziewczynkę, krzyczały na nią lub wyzywały. Ośmieszanie głównie występowało podczas zabaw na placu zabaw, kiedy dziewczynka chciała połuścić się z kimś na bujanym

koniku, usłyszała, że „*Ty jesteś za ciężka*”, albo podczas zajęć gimnastycznych, gdy dziewczynka miała trudności z wykonaniem różnorodnych ćwiczeń, wówczas przedszkolaki mówiły „*Nie umie tego zrobić*”, „*Nie umiesz tego zrobić*”, „*Jesteś ciężka*”, „*Masz duży brzuch*”. Wyzywanie przybierało formę zdań: „*Jesteś głupia*”, „*Jesteś gruba*”. Zachowania przemocy fizycznej występowały rzadziej niż inne zachowania negatywne. Dzieci sporadycznie zburzyły dziewczynce budowlę z klocków, czasami zabierały jej zabawki lub wrywały. Miała też miejsce sytuacja, że w kłótni o zabawkę, uderzyły dziewczynkę- zabawką, albo ją popchnęły lub zbiły. Tych zachowań było jednak mało i głównie były to incydenty, które występowały sporadycznie. Dziewczynka miała swoje ulubione koleżanki, z którymi lubiła spędzać czas, jednak, gdy ich nie było w przedszkolu, wówczas dziewczynka bawiła się sama, dzieci nie chciały zaprosić jej do zabawy, nawet, gdy zapytała o uczestnictwo w niej. Chętnie rysowała lub układała puzzle przy stoliku. Zachowania negatywne, które występowały u niektórych dzieci względem dziewczynki, były spowodowane jej wyglądem zewnętrznym, co jest przykre, że wychowankowie już w wieku przedszkolnym zauważają odbieganie od normy i nie zastanawiają się nad tym, że ktoś z kompleksami na zewnątrz, może być piękny w środku. W postteście zauważamy progres w większości zachowań negatywnych, co może być spowodowane poznaniem dziewczynki, zauważaniem jej dobrych cech, umiejętności organizowania zabawy, a także rozmowami, pogadankami na temat zachowania i pozytywnej atmosfery w grupie.

Następnie zsumowane wyniki zachowań pozytywnych i negatywnych pozwoliły na wyodrębnienie postaw dzieci wobec Julki w komponencie behawioralnym. Tabele nr 125 i 126 przedstawiają postawy wobec Julki w komponencie behawioralnym oraz ich zmianę lub stagnację.

Tabela 125. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki z otyłością

Postawa w komponencie behawioralnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	6	9
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	4	4
Postawa negatywna często występująca	8	7
Postawa negatywna sporadycznie występująca	3	1
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Tabela 126. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	6
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	3
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	1
Postawy negatywnej często występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	1
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	1
Zmiana ujemna	1
Postawy pozytywnej często występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	1
Stagnacja	14
Postawa pozytywna często występująca	5
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	1
Postawa negatywna sporadycznie występująca	1
Postawa negatywna często występująca	7
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

W preteście dostrzegamy 10 postaw pozytywnych, a 11 negatywnych, zaś w postteście 13 postaw pozytywnych i 8 negatywnych. Zauważamy, zatem progres u dzieci w zakresie zmian postaw w komponencie behawioralnym względem dziewczynki. Zmian dodatnich jest aż 6, zaś regres tylko 1 i 14 stagnacji, z czego 6 to postawy pozytywne. Przedszkolaki zmieniły swoje nastawienie do dziewczynki i pod koniec roku nasiliły się zachowania pozytywne, a te negatywne uległy zmniejszeniu, co jest pozytywnym aspektem w zmianie myślenia dzieci i postrzegania odmienności w najbliższym środowisku rówieśniczym.

Następnie zweryfikowano występowanie różnic w komponencie behawioralnym postaw wobec osób poza kanonem cielesności między wynikami uzyskanymi w preteście i postteście w grupie kontrolnej 1. Dokonano, więc analizy wyników dotyczących kontaktu dzieci w tej grupie z dziewczynką z otyłością oraz z dzieckiem noszącym okulary. W pierwszym kroku tej części przeprowadzono analizy dla zmiennych dotyczących dziewczynki z otyłością. W przypadku zmiennych dotyczących skal głównych komponentu behawioralnego zastosowano test *t* Studenta dla prób zależnych, natomiast dla wyników poszczególnych zachowań nieparametryczny test Wilcoxon z powodu porządkowego charakteru tych zmiennych (tabele 127 i 128).

Tabela 127. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziewczynki z otyłością w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent behawioralny ogółem	-5,00	21,17	0,67	21,69	-2,67	0,014	-10,09	-1,24	0,58
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna	2,48	2,96	2,86	2,82	-1,25	0,225	-1,02	0,25	0,27

Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna	-4,67	2,89	-3,43	3,26	-2,71	0,013	-2,19	-0,28	0,59
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne	4,62	2,82	4,86	2,74	-1,10	0,285	-0,69	0,21	0,24
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne	-1,33	1,46	-1,14	1,35	-1,00	0,329	-0,59	0,21	0,22
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika	3,43	3,80	4,19	3,91	-1,99	0,060	-1,56	0,04	0,43
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika	-5,57	3,93	-3,76	4,65	-2,96	0,007	-3,09	-0,53	0,65
Zachowania odrzucające - przemoc słowna	-1,90	2,19	-1,10	1,95	-2,52	0,020	-1,48	-0,14	0,55
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna	-2,05	2,82	-1,67	2,78	-1,12	0,277	-1,09	0,33	0,24

źródło: badania własne.

Tabela 128. Wyniki testu Wilcozona, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziewczynki z otyłością w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna							
Bawienie się	0,00	1,00	1,00	1,50	-2,24	0,025	0,35
Koleżeństwo/przyjaźń	0,00	1,00	1,00	1,00	-1,73	0,083	0,27
Wzajemna pomoc	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Tworzenie kącików koleżeńskich	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna							
Odrzucanie	-2,00	1,00	-1,00	2,00	-2,71	0,007	0,42
Brak chęci rozmowy	-1,00	1,00	-1,00	1,00	-1,00	0,317	0,15
Brak zainteresowania	-1,00	1,00	0,00	2,00	-2,65	0,008	0,41
Niechęć do zabawy	-2,00	1,50	-1,00	2,00	-2,13	0,033	0,33
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne							
Chęć rozmowy	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Miły sposób komunikacji	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Zachęcanie do zabawy lub nauki	0,00	1,00	1,00	1,50	-2,45	0,014	0,38
Spontaniczne rozmowy	1,00	1,00	1,00	1,00	-0,45	0,655	0,07
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne							
Krótkie rozmowy	-1,00	1,00	-1,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Niewłaściwe wypowiedzi	-1,00	1,00	0,00	1,00	-2,00	0,046	0,31
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika							
Przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	0,00	1,00	1,00	1,50	-1,73	0,083	0,27
Przytulanie	0,00	1,50	1,00	2,00	-1,73	0,083	0,27
Podanie sobie ręki	0,00	1,00	1,00	1,50	-2,24	0,025	0,35

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Pomachanie	1,00	2,00	1,00	2,00	-1,16	0,248	0,18
Gest wsparcia	1,00	1,00	1,00	1,00	-0,58	0,564	0,09
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika							
Wytykanie palcem	-1,00	2,00	0,00	2,00	-2,33	0,020	0,36
Skrzywiona mina	-1,00	2,00	0,00	2,00	-2,33	0,020	0,36
Odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	-2,00	1,50	0,00	2,00	-2,60	0,009	0,40
Brak gestu przywitania i pożegnania	-1,00	2,00	0,00	2,00	-2,11	0,035	0,33
Odmawianie zabawy w parze	-1,00	2,00	0,00	2,00	-2,12	0,034	0,33
Zachowania odrzucające - przemoc słowna							
Ośmieszanie	0,00	1,50	0,00	1,00	-1,27	0,206	0,20
Krzyki	0,00	0,50	0,00	0,00	-1,00	0,317	0,15
Wyzwiska	-1,00	2,00	0,00	0,50	-2,60	0,009	0,40
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna							
Niszczanie przedmiotów	-1,00	1,00	0,00	1,50	-0,33	0,739	0,05
Zabieranie zabawek	-1,00	1,00	0,00	1,00	-0,82	0,414	0,13
Wrywanie zabawek	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,58	0,564	0,09
Uderzanie zabawkami	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,82	0,414	0,13
Popychanie	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,63	0,102	0,25
Bicie	0,00	0,50	0,00	0,50	0,00	1,000	0,00

źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie czterech różnic istotnych statystycznie w zakresie skal głównych komponentu behawioralnego. Dotyczyły one wyniku ogólnego, zachowań odrzucających – kategoria interpersonalna, zachowań odrzucających – gestykulacja/mimika i zachowań odrzucających – przemoc słowna. Analiza statystyk opisowych pozwala stwierdzić, że wyniki były istotnie wyższe w postteście niż w preteście. Wszystkie zaobserwowane efekty były silne. Wyniki dotyczące poszczególnych zachowań wskazują, że istotne statystycznie różnice odnotowano w zakresie 12 zachowań. We wszystkich przypadkach wyniki były wyższe w postteście w porównaniu do tych uzyskanych w preteście. Każdy z obserwowanych efektów był umiarkowany.

Następnie w tabeli nr 129 przedstawiono zachowania pozytywne i negatywne dzieci z grupy kontrolnej pierwszej względem Nikoli- dziewczynki noszącej okulary.

Tabela 129. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziewczynki noszącej okulary–grupa kontrolna pierwsza

Komponent behawioralny						
	pretest			posttest		
liczebność	liczba dzieci			liczba dzieci		
częstotliwość	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Zachowania- kategoria interpersonalna						
akceptacja:						
-bawienie się	15	3	3	15	3	3
-koleżeństwo/przyjaźń	13	5	3	14	4	3
-wzajemna pomoc	13	5	3	13	5	3
-tworzenie kącików koleżeńskich	12	6	4	11	7	3
odrzućcie:						
-odtrącenie	3	3	15	3	3	15
-brak chęci rozmowy	3	3	15	3	3	15
-brak zainteresowania	3	3	15	3	3	15
-niechęć do zabawy	3	3	15	3	3	15
Wypowiadanie się- zachowania werbalne						
akceptacja:						
-chęć rozmowy	12	6	3	12	6	3
-miły sposób komunikacji	13	4	4	13	4	4
-zachęcanie do zabawy lub nauki	13	4	4	13	4	4
-spontaniczne rozmowy	13	4	4	13	4	4
odrzućcie:						
-krótkie rozmowy	3	3	15	3	3	15
-niewłaściwe wypowiedzi	0	0	21	0	0	21
Gestykulacja, mimika						
akceptacja:						
-przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	12	5	4	12	5	4
-przyculanie	12	2	7	11	6	4
-podanie sobie ręki	9	5	7	9	5	7
-pomachanie	9	5	7	11	6	4
-gest wsparcia	11	6	4	11	6	4
odrzućcie:						
-wytykanie palcem	0	3	18	0	3	18
-skrzywiona mina	0	3	18	0	3	18

-odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	0	3	18	0	3	18
-brak gestu przywitania i pożegnania	0	0	21	0	0	21
-odmawianie zabawy w parze	0	3	18	0	3	18
Przemoc						
słowna: -ośmieszanie	0	0	21	0	0	21
-krzyki	0	0	21	0	0	21
-wyzywanie	0	0	21	0	0	21
fizyczna: -niszczenie przedmiotów	0	3	18	0	3	18
-zabieranie zabawek	0	3	18	0	3	18
-wrywanie zabawek	0	3	18	0	3	18
-uderzanie zabawkami	0	2	19	0	2	19
-popychanie	0	2	19	0	2	19
-bicie	0	2	19	0	2	19
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Analizując zachowania pozytywne i negatywne względem Nikoli w kategorii interpersonalnej, należy powiedzieć, że przewaga zachowań jest pozytywna. Przedszkolaki chętnie bawiły się z Nikolą, udzielały jej pomocy w różnych sytuacjach, przyjaźniły się z nią oraz zapraszały do utworzonych kącików zabawowych. Zdarzyło się, że sześcioro dzieci odmówiło zabawy z Nikolą lub nie chciało z nią rozmawiać. Były to zachowania krótkotrwałe, ponieważ dzieci lubiły Nikolę. W kategorii werbalnej obserwujemy głównie zachowania pozytywne, gdyż niewłaściwych rozmów nie zaobserwowano, a krótkie rozmowy z Nikolą prowadziła tylko szóstka osób. Zachowania dotyczące gestykulacji i mimiki również są głównie pozytywne, a te negatywne takie jak wytykanie palcem, skrzywiona mina, odsunięcie od zabawy gestem ręki i odmawianie zabawy w parze wystąpiły tylko sporadycznie u trójki dzieci. Zachowania dotyczące przemocy słownej nie wystąpiły, a w przemocy fizycznej- występowały rzadko u trójki lub dwójki dzieci. Wychowankowie chętnie bawili się z dziewczynką i nie odrzucali jej ze względu na noszone przez nią okulary.

Kolejno tabele nr 130 i 131 przedstawiają postawy dzieci wobec Nikoli w komponencie behawioralnym oraz ich zmianę lub stagnację.

Tabela 130. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki noszącej okulary

Postawa w komponencie behawioralnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	15	13
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	3	5
Postawa negatywna często występująca	2	2
Postawa negatywna sporadycznie występująca	1	1
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Tabela 131. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	0
Zmiana ujemna	2
Postawy pozytywnej często występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	2
Stagnacja	19
Postawa pozytywna często występująca	13
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	3
Postawa negatywna sporadycznie występująca	1
Postawa negatywna często występująca	2
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

Powyższe tabele pokazują, że postawy względem Nikoli są głównie pozytywne. Postaw negatywnych w preteście i postteście wystąpiło zaledwie trzy, jednak nie są one związane z noszeniem przez dziewczynkę okularów, a dlatego, że dzieci akurat wołały bawić z kimś innym lub kolegowały się z innymi osobami. Zmiany dodatniej nie wskazano, ale zaobserwowano u dwójki dzieci regres, który mógł być spowodowany wyborem zabawy z innymi dziećmi, kolegowaniem się z wybranymi kolegami lub koleżankami. Obserwujemy natomiast głównie stagnację postaw, gdyż postawy już w preteście były - w przeważającej liczbie zachowań przedszkolaków- pozytywne.

Następnie wykonano analogiczne analizy dla komponentu behawioralnego mierzonego podczas kontaktów z dzieckiem noszącym okulary. Skale główne dotyczące zachowań odrzucających – gestykulacji/mimiki oraz zachowań odrzucających – przemocy fizycznej porównano ze sobą przy pomocy testu Wilcoxon, ze względu na znaczne odbieganie rozkładów tych zmiennych od rozkładu normalnego. Pozostałe skale główne porównano z wykorzystaniem testu *t* Studenta dla prób zależnych. Natomiast wyniki dla poszczególnych zachowań z powodu ich porządkowego charakteru również przeanalizowano testem Wilcoxon. Testy nie zostały jednak przeprowadzone dla wyników zachowań odrzucających –

przemoc słowna, niewłaściwych wypowiedzi i wszystkich poszczególnych zachowaniach odrzucających będących przemocą słowną. Wyniki zaprezentowano w tabeli 132 i 133.

Tabela 132. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxon, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie kontrolnej 1

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		t/Z*	p	95% CI		d Cohena/ r*
	M	SD	M	SD			LL	UL	
Komponent behawioralny ogółem	14,71	15,90	14,38	16,08	0,40	0,694	-1,41	2,08	0,09
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna	5,95	2,89	5,95	2,92	0,00	1,000	-0,38	0,38	0,00
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna	-1,71	2,99	-1,71	2,99	0,00	1,000	-0,58	0,58	0,00
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne	5,71	3,13	5,71	3,13	2,20	1,000	-	-	0,49
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne	-0,43	0,75	-0,43	0,75	3,39	1,000	-	-	0,76
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika	6,48	3,88	6,24	3,90	0,56	0,581	-0,65	1,12	0,12
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika	-0,57	1,43	-0,57	1,43	0,00	1,000	-	-	0,00
Zachowania odrzucające - przemoc słowna	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-	-	-
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna	-0,71	1,87	-0,71	1,87	0,00	1,000	-	-	0,00

Legenda: * Statystyki Z i r dotyczą jedynie zmiennych Zachowania odrzucające – gestykulacja/mimika oraz Zachowania odrzucające – przemoc fizyczna, dla których wykonany był test Wilcoxon.

źródło: badania własne.

Tabela 133. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie kontrolnej 1

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna							
Bawienie się	2,00	1,00	2,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Koleżeństwo/przyjaźń	2,00	1,00	2,00	1,00	-1,00	0,317	0,15
Wzajemna pomoc	2,00	1,00	2,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Tworzenie kącików koleżeńskich	2,00	1,00	2,00	1,00	-1,00	0,317	0,15
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna							
Odrzucanie	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Brak chęci rozmowy	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Brak zainteresowania	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Niechęć do zabawy	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne							
Chęć rozmowy	2,00	1,00	2,00	1,00	0,00	1,000	0,00

Miły sposób komunikacji	2,00	1,00	2,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Zachęcanie do zabawy lub nauki	2,00	1,00	2,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Spontaniczne rozmowy	2,00	1,00	2,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne							
Krótkie rozmowy	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Niewłaściwe wypowiedzi	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika							
Przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	2,00	1,00	2,00	1,00	-0,59	0,557	0,09
Przytulanie	2,00	1,00	2,00	2,00	-1,00	0,317	0,15
Podanie sobie ręki	1,00	2,00	1,00	2,00	0,00	1,000	0,00
Pomachanie	2,00	1,00	1,00	2,00	-1,89	0,059	0,29
Gest wsparcia	2,00	1,00	2,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika							
Wytykanie palcem	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Skrzywiona mina	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Brak gestu przywitania i pożegnania	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Odmawianie zabawy w parze	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania odrzucające - przemoc słowna							
Ośmieszanie	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Krzyki	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Wyzwiska	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna							
Niszczenie przedmiotów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Zabieranie zabawek	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Wrywanie zabawek	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Uderzanie zabawkami	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Popychanie	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Bicie	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00

źródło: badania własne.

Wyniki były nieistotne statystycznie w przypadku wszystkich testowanych par zmiennych. Oznacza to, że komponent behawioralny dotyczący postaw wobec dziecka noszącego okulary nie uległ zmianie między pretestem a posttestem. Względem Nikoli obserwowano głównie zachowania pozytywne, co przełożyło się na przewagę postaw pozytywnych u dzieci, dlatego też nie ma większych zmian między pretestem i posttestem.

Kolejno przedstawiono w tabeli nr 134 wyniki zachowań pozytywnych i negatywnych dzieci z grupy kontrolnej drugiej względem rodzeństwa z Ukrainy.

Tabela 134. Stosunek behawioralny dzieci wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga

Komponent behawioralny						
	pretest			posttest		
	liczba dzieci			liczba dzieci		
liczebność						
częstotliwość	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Zachowania- kategoria interpersonalna						
akceptacja:						
-bawienie się	2	6	12	4	8	8
-koleżeństwo/przyjaźń	2	5	13	4	8	8
-wzajemna pomoc	5	7	8	5	7	8
-tworzenie kącików koleżeńskich	2	3	15	4	8	8
odrzućcie:						
-odtrącenie	9	9	2	8	1	11
-brak chęci rozmowy	11	7	2	8	1	11
-brak zainteresowania	10	2	8	8	2	10
-niechęć do zabawy	9	7	4	8	4	8
Wypowiadanie się- zachowania werbalne						
akceptacja:						
-chęć rozmowy	2	7	11	4	8	8
-miły sposób komunikacji	2	7	11	4	8	8
-zachęcanie do zabawy lub nauki	5	5	10	5	7	8
-spontaniczne rozmowy	4	6	10	4	8	8
odrzućcie:						
-krótkie rozmowy	10	8	2	8	8	4
-niewłaściwe wypowiedzi	3	7	10	3	5	12
Gestykulacja, mimika						
akceptacja:						
-przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	2	5	13	4	8	8
-przytulanie	2	4	14	2	4	14
-podanie sobie ręki	3	5	12	3	8	9
-pomachanie	2	5	13	2	5	13
-gest wsparcia	4	4	12	4	6	10
odrzućcie:						

-wytykanie palcem	0	0	20	0	0	20
-skrzywiona mina	2	2	16	2	2	16
-odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	3	5	12	5	3	12
-brak gestu przywitania i pożegnania	5	6	9	5	6	9
-odmawianie zabawy w parze	3	5	12	5	6	9
Przemoc						
słowna:						
-ośmieszanie	3	3	14	3	3	14
-krzyki	0	4	16	0	3	17
-wyzywanie	3	3	14	2	4	14
fizyczna:						
-niszczenie przedmiotów	2	4	14	2	5	13
-zabieranie zabawek	3	6	11	3	6	11
-wrywanie zabawek	0	2	18	0	2	18
-uderzanie zabawkami	0	2	18	0	0	20
-popychanie	0	2	18	0	0	20
-bicie	0	2	18	0	0	20
Suma badanych dzieci:	20					

źródło: badania własne.

Koncentrując się na zachowaniach dzieci względem chłopców z Ukrainy, można zauważyć, że niektórzy wykazywali chęć zabawy, rozmowy, nawiązywali pozytywną interakcje z chłopcami: udzielali im wsparcia, a także zapraszali do utworzonych kącików koleżeńskich. Spora część dzieci jednak odrzucała chłopców od zabawy i nie chciała z nimi rozmawiać. W kategorii werbalnej widzimy, że część przedszkolaków wykazywała zachowania pozytywne i próbowała z chłopcami się porozumieć mimo bariery językowej, ponieważ chłopcy mieli trudności z wypowiedaniem się w języku polskim. Część dzieci jednak prowadziła z nimi krótkie rozmowy, zdarzały się też niewłaściwe wypowiedzi: „*Oni są z Ukrainy*”, „*Nie umieją mówić*”, „*Ja ich nie rozumiem*”, „*Ukrainiec mnie popchnął*”. W kategorii gestykulacji i mimiki, wychowankowie uśmiechali się do chłopców, przytulali ich, podawali im rękę, machali do nich na przywitanie oraz wspierali w trudnych sytuacjach. Chłopcy mieli trudności z wykonywaniem różnych zadań w kartach pracy, a niektóre dzieci wykazywały się troską i zrozumieniem względem nich i pomagały im. Wytykania palcem nie zauważano, ale zdarzyły się takie zachowania jak: skrzywiona mina, odsunięcie od zabawy

gestem ręki, brak gestu przywitania i pożegnania oraz odmawianie zabawy w parze. W kategorii przemocy słownej zauważamy, że u niektórych dzieci wystąpiło ośmieszanie, krzyki i wyzywanie. Zachowania te odnosiły się głównie do zadań w grupie, kiedy chłopcy nie potrafili czegoś zrobić, albo odpowiedzieć na pytania zadane przez nauczyciela. Przemoc fizyczna również występowała rzadko, kiedy inne dzieci niszczyły budowle chłopców lub zabierały ich rzeczy z kącika zabaw, w których oni podejmowali aktywność. Sporadycznie inne przedszkolaki wrywały chłopcom zabawki, ze złości uderzali zabawkami. Zdarzało się także, że popchnęli albo zbili chłopców (dwójka dzieci). Chłopcy najczęściej bawili się razem, ponieważ najlepiej między sobą porozumiewali się w języku ukraińskim. Z innymi dziećmi, z którymi również chętnie się bawili, porozumiewali się niewerbalnie poprzez pokazywanie, gesty, mimikę twarzy i wychowankom to nie przeszkadzało, były empatyczne w stosunku do chłopców. Inne pięcio-sześcioletki z grupy jednak wykazywały zachowania negatywne w stosunku do chłopców, gdyż nie umieli się z nimi porozumieć w języku polskim, a także widać było, że wolą się bawić z dziećmi ze swojego kraju, z którymi mogą porozmawiać na różne interesujące ich tematy. Przede wszystkim bariera językowa była tutaj przeszkodą, przez co dzieci wykazywały mniej zainteresowania zabawą z rodzeństwem.

Tabela nr 135 i 136 prezentuje postawy dzieci z grupy kontrolnej drugiej wobec rodzeństwa z Ukrainy w komponencie behawioralnym oraz ich zmianę i stagnację.

Tabela 135. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej wobec rodzeństwa z Ukrainy

Postawa w komponencie behawioralnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	5	7
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	3	5
Postawa negatywna często występująca	5	7
Postawa negatywna sporadycznie występująca	7	1
Liczba badanych:		20

źródło: badania własne.

Tabela 136. Zmiana lub stagnacja postawy wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	7
Postawy negatywnej często występującej na postawę negatywną sporadycznie występującej	1
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	4
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną często występującą	2
Zmiana ujemna	3
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę negatywną często występującą	3
Stagnacja	10

Postawa pozytywna często występująca	4
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	1
Postawa negatywna często występująca	5
Liczba badanych:	20

źródło: badania własne.

Tak jak w poprzednich przypadkach, postawy dzieci wobec rodzeństwa z Ukrainy wyodrębniono na podstawie zsumowanych punktów z odnotowanych zachowań. W preteście 8 dzieci wykazywało postawę pozytywną, a 12 negatywną. W postteście zaś sytuacja jest odwrotna, czyli więcej jest postaw pozytywnych względem chłopców. Obserwuje się aż 7 zmian dodatnich, 3 ujemne, a stagnacji 10, z czego połowa to postawy pozytywne. Zmiana postaw wychowanków względem chłopców z Ukrainy mogła być spowodowana zmianą nastawienia do chłopców, poznaniem ich, rozwinięciem ich słownictwa w języku polskim z biegiem czasu, a także wpływem rozmów i pogadanek prowadzonych z grupą i dziećmi indywidualnie na temat ich zachowania.

Kolejno sprawdzono, czy behawioralny komponent postawy wobec osób odmiennych kulturowo różnił się pomiędzy pretestem a posttestem. W tym celu analizie poddano wyniki grupy kontrolnej 2 związane z komponentem behawioralnym, które dotyczyły kontaktu z rodzeństwem z Ukrainy oraz kontaktu z dziewczynką z Anglii. W pierwszym kroku przeanalizowano wyniki dotyczące rodzeństwa z Ukrainy. Do porównania skal głównych wykorzystano test *t* Studenta dla prób zależnych, z wyjątkiem wyniku dla zachowań odrzucających – przemocy fizycznej, gdzie wykonano test Wilcoxona ze względu na znaczne odbieganie rozkładu tej zmiennej w preteście od rozkładu normalnego. Natomiast dla wyników poszczególnych zachowań, z powodu porządkowego charakteru zmiennych posłużono się nieparametrycznym testem Wilcoxona. Analiz nie wykonano w przypadku wytykania palcem z powodu braku wariancji zmiennej w preteście i postteście. Wyniki zostały przedstawione w tabelach 137-138.

Tabela 137. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxona, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec rodzeństwa z Ukrainy w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 20)		Posttest (<i>n</i> = 20)		<i>t</i> / <i>Z</i> *	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena/ <i>r</i> *
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent behawioralny ogółem	-4,75	18,03	-0,50	19,53	-2,76	0,012	-7,47	-1,03	0,62
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna	2,15	2,68	3,25	3,09	-2,77	0,012	-1,93	-0,27	0,62
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna	-5,15	2,89	-3,60	3,80	-3,40	0,003	-2,50	-0,60	0,76

Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne	2,55	2,93	3,25	3,09	-2,27	0,035	-1,35	-0,05	0,51
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne	-2,05	1,36	-1,75	1,45	-2,04	0,055	-0,61	0,01	0,46
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika	2,45	3,52	3,05	3,43	-2,45	0,024	-1,11	-0,09	0,55
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika	-2,20	2,82	-2,55	2,98	1,02	0,319	-0,37	1,07	0,23
Zachowania odrzucające - przemoc słowna	-1,10	1,86	-1,00	1,45	-0,42	0,680	-0,60	0,40	0,09
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna	-1,40	2,44	-1,15	1,53	-0,11	0,916	-1,15	0,65	0,02

Legenda: * Statystyki Z i r dotyczą jedynie zmiennej Zachowania odrzucające – przemoc fizyczna, dla której wykonany był test Wilcoxon.

źródło: badania własne.

Tabela 138. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec rodzeństwa z Ukrainy w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (n = 20)		Posttest (n = 20)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna							
Bawienie się	0,00	1,00	1,00	1,00	-2,45	0,014	0,39
Koleżeństwo/przyjaźń	0,00	1,00	1,00	1,00	-2,65	0,008	0,42
Wzajemna pomoc	1,00	1,75	1,00	1,75	0,00	1,000	0,00
Tworzenie kącików koleżeńskich	0,00	0,75	1,00	1,00	-2,71	0,007	0,43
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna							
Odrzucanie	-1,00	1,00	0,00	2,00	-2,67	0,008	0,42
Brak chęci rozmowy	-2,00	1,00	0,00	2,00	-2,65	0,008	0,42
Brak zainteresowania	-1,50	2,00	-0,50	2,00	-1,63	0,102	0,26
Niechęć do zabawy	-1,00	1,00	-1,00	2,00	-2,24*	0,025	0,35
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne							
Chęć rozmowy	0,00	1,00	1,00	1,00	-2,24	0,025	0,35
Miły sposób komunikacji	0,00	1,00	1,00	1,00	-2,24	0,025	0,35
Zachęcanie do zabawy lub nauki	0,50	1,75	1,00	1,75	-1,00	0,317	0,16
Spontaniczne rozmowy	0,50	1,00	1,00	1,00	-1,41	0,157	0,22
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne							
Krótkie rozmowy	-1,50	1,00	-1,00	1,00	-2,00	0,046	0,32
Niewłaściwe wypowiedzi	-0,50	1,00	0,00	1,00	-1,41	0,157	0,22
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika							
Przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	0,00	1,00	1,00	1,00	-2,65	0,008	0,42
Przytulanie	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Podanie sobie ręki	0,00	1,00	1,00	1,00	-1,73	0,083	0,27
Pomachanie	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00

Zmienne	Pretest (n = 20)		Posttest (n = 20)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Gest wsparcia	0,00	1,00	0,50	1,00	-1,41	0,157	0,22
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika							
Wytykanie palcem	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Skrzywiona mina	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	0,00	1,00	0,00	1,75	-1,41	0,157	0,22
Brak gestu przywitania i pożegnania	-1,00	1,75	-1,00	1,75	0,00	1,000	0,00
Odmawianie zabawy w parze	0,00	1,00	-1,00	1,75	-2,24	0,025	0,35
Zachowania odrzucające - przemoc słowna							
Ośmieszanie	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Krzyki	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,45	0,655	0,07
Wyzwiska	0,00	1,00	0,00	1,00	-0,58	0,564	0,09
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna							
Niszczanie przedmiotów	0,00	1,00	0,00	1,00	-0,38	0,705	0,06
Zabieranie zabawek	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Wrywanie zabawek	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Uderzanie zabawkami	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,41	0,157	0,22
Popychanie	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,41	0,157	0,22
Bicie	0,00	0,00	0,00	0,00	-1,41	0,157	0,22

Legenda:* Istotnie wyższe wyniki w postteście niż preteście.
źródło: badania własne.

Wyniki analizy były istotne statystycznie w przypadku pięciu skal głównych – wyniku ogólnego, zachowań akceptowalnych w kategorii interpersonalnej, zachowań odrzucających w kategorii interpersonalnej, zachowań akceptowalnych werbalnych oraz zachowań akceptowalnych dotyczących gestykulacji/mimiki. W każdym przypadku wyniki uzyskane przez dzieci w postteście były istotnie wyższe niż w preteście. Wszystkie efekty były umiarkowanie silne.

W zakresie pojedynczych zachowań istotne statystycznie wyniki odnotowano w zakresie 11 zmiennych. We wszystkich przypadkach dzieci osiągnęły wyniki istotnie wyższe w postteście niż preteście, co wskazuje na zwiększenie nasilenia się zachowań akceptowalnych i zmniejszenie się nasilenia zachowań odrzucających. Każdy z efektów był umiarkowany. W tabeli nr 139 przedstawiono stosunek behawioralny dzieci z grupy kontrolnej drugiej wobec dziewczynki, mulatki z Anglii.

Tabela 139. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziewczynki, mulatki z Anglii–grupa kontrolna druga

Komponent behawioralny						
	pretest			posttest		
liczebność	liczba dzieci			liczba dzieci		
częstotliwość	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale
Zachowania- kategoria interpersonalna						
akceptacja:						
-bawienie się	4	6	11	4	4	13
-koleżeństwo/przyjaźń	4	6	11	4	4	13
-wzajemna pomoc	5	5	11	5	5	11
-tworzenie kącików koleżeńskich	3	7	11	3	7	11
odrzućcie:						
-odrączenie	5	6	10	3	3	15
-brak chęci rozmowy	5	6	10	10	7	4
-brak zainteresowania	10	7	4	10	7	4
-niechęć do zabawy	10	7	4	10	7	4
Wypowiadanie się- zachowanie werbalne						
akceptacja:						
-chęć rozmowy	3	7	11	3	7	11
-miły sposób komunikacji	5	5	11	5	5	11
-zachęcanie do zabawy lub nauki	5	5	11	5	5	11
-spontaniczne rozmowy	7	3	11	7	3	11
odrzućcie:						
-krótkie rozmowy	11	7	3	11	7	3
-niewłaściwe wypowiedzi	5	6	10	3	3	15
Gestykulacja, mimika						
akceptacja:						
-przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	3	7	11	3	7	11
-przyculanie	3	7	11	3	7	11
-podanie sobie ręki	5	5	11	5	5	11
-pomachanie	5	5	11	5	5	11
-gest wsparcia	5	5	11	5	5	11
odrzućcie:						
-wytykanie palcem	0	3	18	0	3	18
-skrzywiona mina	0	3	18	0	3	18

-odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	7	5	9	7	5	9
-brak gestu przywitania i pożegnania	7	5	9	7	5	9
-odmawianie zabawy w parze	4	6	11	4	6	11
Przemoc						
słowna: -ośmieszanie	0	3	18	0	3	18
-krzyki	0	2	19	0	2	19
-wyzywanie	0	2	19	0	2	19
fizyczna: -niszczenie przedmiotów	0	4	17	0	4	17
-zabieranie zabawek	0	7	14	0	7	14
-wrywanie zabawek	0	2	19	0	2	19
-uderzanie zabawkami	0	0	21	0	0	21
-popychanie	0	2	19	0	2	19
-bicie	0	0	21	0	0	21
Suma badanych dzieci:	21					

źródło: badania własne.

Powyższa tabela sporządzona na podstawie obserwacji zachowań pięcioletniaków wobec Oliwii, mulatki z Anglii, pokazuje, że w kategorii interpersonalnej wystąpiły zarówno zachowania akceptowalne, jak i odrzucające. Połowa dzieci z grupy kontrolnej drugiej bawiła się z dziewczynką, przyjaźniła się z nią, okazywała jej wzajemną pomoc, a także zapraszała do utworzonych kącików koleżeńskich. Dziewczynka głównie bawiła się sama lub z wybranymi koleżankami. Niektóre przedszkolaki nie chciały zaprosić jej do zabawy lub jej odmawiały, gdy poprosiła o uczestnictwo w niej. W odniesieniu do kategorii werbalnej to niektóre dzieci chętnie z nią rozmawiały, miło i spontanicznie, inne zaś rozmawiały tylko krótko lub używały niewłaściwych wypowiedzi, ale nigdy nie odnosiły się one do koloru skóry dziewczynki. Niewłaściwe wypowiedzi to np. „*Nie chce się z Tobą bawić*”, „*My już mamy ustaloną zabawę*”, „*Nie możesz się z nami bawić*”. W kategorii gestykulacji i mimiki można powiedzieć, że zachowania pozytywne wystąpiły u przedszkolaków, którzy lubili bawić się z dziewczynką, a były to: uśmiech, przytulanie, machanie, podanie ręki, gest wsparcia, gdy dziewczynka nie potrafiła czegoś zrobić, np. narysować jakiegoś elementu na podłożu plastycznym lub wykonać zadania, albo zbudować budowli, takiej jak inne dzieci. Z zachowań negatywnych sporadycznie tylko u trójki dzieci wystąpiło wytykanie palcem i skrzywiona mina podczas zajęć, gdy

dziewczynka nie umiała czegoś zrobić, albo, gdy nauczycielka prosiła o to, by dzieci pobawiły się z Oliwią. Wytykanie palcem występowało, kiedy dzieci skarżyły na Oliwię, że zabrała im zabawkę, używając określenia „*ta dziewczynka*”, albo „*ona*”. Zdarzało się też, że niektóre dzieci odsuwały dziewczynkę od zabawy gestem ręki, nie witały się z nią, ani nie żegnały oraz odmawiały zabawy w parze, wybierając te dzieci, z którymi chętniej się bawiły lub kolegowały. Zachowania przemocowe wystąpiły jedynie sporadycznie i to u kilku osób. Ośmieszanie, krzyki i wyzywanie wystąpiły u dwójki dzieci i dotyczyło to głównie zachowań podczas zajęć, kiedy dziewczynka nie umiała czegoś zrobić, albo podczas zabawy, gdy nie potrafiła złożyć części gry lub klocków. W przemocy fizycznej uderzanie zabawkami i bicie nie wystąpiło, ale sporadycznie zaobserwowano takie zachowania jak zniszczenie miejsca zabawy dziewczynki, schowanie jej gry, kiedy wyszła do toalety, zabieranie i wrywanie zabawek. Zdarzyło się też, że ktoś popchnął dziewczynkę, ale było to spowodowane nieuwagą dzieci podczas biegania po sali. Podsumowując, należy powiedzieć, że niektóre dzieci chętnie bawiły się z dziewczynką, inne zaś wolały zabawę z kimś innym, dlatego zdarzały się głównie sporadyczne zachowania negatywne, w częstotliwości marginalizowanej w porównaniu do pozytywnych. Zachowania wychowanków jednak nie były spowodowane kolorem skóry ani pochodzeniem dziewczynki, gdyż w toku obserwacji nie zaobserwowano żadnych negatywnych wypowiedzi dzieci na ten temat. Zachowania negatywne dzieci bardziej dotyczyły zwyczajnych kłótni pomiędzy dziećmi, które mają miejsce, nawet, gdy przedszkolaki się przyjaźnią oraz wyborem osób do zabawy.

Kolejno na podstawie zsumowanych wyników zachowań pozytywnych i negatywnych dzieci, wyodrębniono postawy dzieci wobec Oliwki w komponencie behawioralnym (tabela nr 140) oraz ich zmianę i stagnację (tabela nr 141).

Tabela 140. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej wobec dziewczynki- mulatki z Anglii

Postawa w komponencie behawioralnym	pretest	posttest
Postawa pozytywna często występująca	7	6
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	3	4
Postawa negatywna często występująca	4	3
Postawa negatywna sporadycznie występująca	7	8
Liczba badanych:		21

źródło: badania własne.

Tabela 141. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki z Anglii- grupa kontrolna druga

Kategoria	Liczebność
Zmiana dodatnia	3
Postawy negatywnej często występującej na postawę negatywną sporadycznie występującą	1
Postawy negatywnej sporadycznie występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	2
Zmiana ujemna	3
Postawy pozytywnej często występującej na postawę pozytywną sporadycznie występującą	1
Postawy pozytywnej sporadycznie występującej na postawę negatywną sporadycznie występującą	2
Stagnacja	15
Postawa pozytywna często występująca	6
Postawa pozytywna sporadycznie występująca	1
Postawa negatywna często występująca	3
Postawa negatywna sporadycznie występująca	5
Liczba badanych:	21

źródło: badania własne.

Połowa postaw wobec dziewczynki jest pozytywna (10), a połowa (11) jest negatywna. Obserwujemy jednak progres u trójki dzieci, ale również u takiej samej ilości osób wystąpił regres. Najwięcej obserwuje się stagnacji zachowań aż 15, z czego 7 to postawy pozytywne. Niski progres u dzieci świadczy o tym, że zachowań pozytywnych już w preteście było więcej niż zachowań negatywnych. Ponadto wychowankowie w przedszkolu zazwyczaj wybierają osoby, z którymi lubią się bawić często lub nawet codziennie, inne zaś lubią bawić się ze wszystkimi. Wszystko zależy od nastawienia dziecka i sprawdzenia, czym akurat kieruje się w wyborze rówieśnika do zabawy.

W dalszej części przeprowadzono analizy dotyczące komponentu behawioralnego w stosunku do dziewczynki z Anglii. W przypadku zmiennych głównych większość została porównana przy pomocy testu *t* Studenta dla prób zależnych, a zmienna zachowania odrzucające – przemoc słowna została porównana przy pomocy testu Wilcoxon, ze względu na znaczne odbieganie rozkładów w preteście i postteście od rozkładu normalnego. Zmiany wyników dotyczących poszczególnych zachowań przetestowano również z wykorzystaniem nieparametrycznego testu Wilcoxon, z uwagi na porządkowy charakter zmiennych. Analizy nie zostały przeprowadzone jednak dla uderzeń zabawkami i bicia z powodu braku wariancji tych zmiennych w preteście i postteście. Wyniki przedstawiono w tabelach 142 i 143.

Tabela 142. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxon, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziewczynki z Anglii w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 21)		Posttest (<i>n</i> = 21)		<i>t/Z</i> *	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena/ <i>r</i> *
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Komponent behawioralny ogółem	-1,14	18,32	-0,71	17,16	-0,18	0,857	-5,34	4,49	0,04

Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna	2,67	3,14	2,48	3,11	0,59	0,559	-0,48	0,86	0,13
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna	-4,10	3,06	-3,81	2,79	-0,58	0,569	-1,32	0,74	0,13
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne	3,16	3,32	3,21	3,17	-0,10	0,918	-1,11	1,01	0,02
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne	-2,05	1,54	-1,79	1,47	-1,05	0,309	-0,79	0,27	0,24
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika	3,38	3,96	3,38	3,96	0,00	1,000	-1,63	1,63	0,00
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika	-2,76	2,95	-2,76	2,95	0,00	1,000	-0,85	0,85	0,00
Zachowania odrzucające - przemoc słowna	-0,33	0,91	-0,33	0,91	0,00	1,000	-0,29	0,29	0,00
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna	-0,71	1,27	-0,71	1,27	0,00	1,000	-0,35	0,35	0,00

Legenda: * Statystyki Z i r dotyczą jedynie zmiennej Zachowania odrzucające – przemoc słowna, dla której wykonany był test Wilcoxon.

źródło: badania własne.

Tabela 143. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziewczynki z Anglii w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zachowania akceptowalne - kategoria interpersonalna							
Bawienie się	0,00	1,00	0,00	1,00	-1,41	0,157	0,22
Koleżeństwo/przyjaźń	0,00	1,00	0,00	1,00	-1,41	0,157	0,22
Wzajemna pomoc	0,00	1,50	0,00	1,50	0,00	1,000	0,00
Tworzenie kąciaków koleżeńskich	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania odrzucające - kategoria interpersonalna							
Odrzucanie	-1,00	1,50	0,00	1,00	-1,75	0,080	0,27
Brak chęci rozmowy	-1,00	1,50	-1,00	1,50	0,00	1,000	0,00
Brak zainteresowania	-1,00	1,00	-1,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Niechęć do zabawy	-1,00	1,00	-2,00	1,00	-0,38	0,705	0,06
Zachowania akceptowalne - zachowania werbalne							
Chęć rozmowy	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Miły sposób komunikacji	0,00	1,50	0,00	1,50	0,00	1,000	0,00
Zachęcanie do zabawy lub nauki	0,00	1,50	0,00	1,50	0,00	1,000	0,00
Spontaniczne rozmowy	0,00	2,00	0,00	2,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania odrzucające - zachowania werbalne							
Krótkie rozmowy	-2,00	1,00	-2,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Niewłaściwe wypowiedzi	-1,00	1,50	0,00	1,00	-2,11	0,035	0,33
Zachowania akceptowalne - gestykulacja/mimika							
Przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00

Zmienne	Pretest (n = 21)		Posttest (n = 21)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Przytulanie	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Podanie sobie ręki	0,00	1,50	0,00	1,50	0,00	1,000	0,00
Pomachanie	0,00	1,50	0,00	1,50	0,00	1,000	0,00
Gest wsparcia	0,00	1,50	0,00	1,50	0,00	1,000	0,00
Zachowania odrzucające - gestykulacja/mimika							
Wytykanie palcem	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Skrzywiona mina	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Odsunięcie od rozmowy/zabawy gestem ręki	-1,00	2,00	-1,00	2,00	0,00	1,000	0,00
Brak gestu przywitania i pożegnania	-1,00	2,00	-1,00	2,00	0,00	1,000	0,00
Odmawianie zabawy w parze	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania odrzucające - przemoc słowna							
Ośmieszanie	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Krzyki	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Wyzwiska	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Zachowania odrzucające - przemoc fizyczna							
Niszczenie przedmiotów	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Zabieranie zabawek	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Wrywanie zabawek	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Uderzanie zabawkami	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
Popychanie	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,000	0,00
Bicie	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-

źródło: badania własne.

Wyniki dla wszystkich testowanych zmiennych prócz jednej były nieistotne statystycznie. Istotną statystycznie różnicę zaobserwowano dla niewłaściwych wypowiedzi – nasilenie tego typu zachowań zmniejszyło się w postteście w porównaniu do pretestu. Natomiast w pozostałych przypadkach nie odnotowano różnic istotnych statystycznie, co świadczy o braku różnic w komponencie behawioralnym dotyczącym postaw względem osób z odmiennych kultur w zakresie zachowań dotyczących dziewczynki z Anglii. Wyniki indywidualizujące dla grupy kontrolnej pierwszej i drugiej są umieszczone w aneksie.

Dzieci pod wpływem otoczenia, środowiska lokalnego, rodzinnego, rówieśniczego mogą wykazywać subiektywny stosunek do różnych osób i już w wieku pięciu i sześciu lat zauważają różnice pomiędzy sobą. Ci, którzy różnią się w znaczącym stopniu w wyglądzie, są

często odrzucani i może to być wynikiem stereotypowego spojrzenia na odmienność-ludzkości, np. przynależność do narodowości, jednakowy kolor skóry, piękność, szczupła sylwetka ciała, ładne ubrania itp. Chociaż bycie pięknym i bogatym, niewątpliwie stanowi kategorię odmienności, związaną z zazdrością społeczeństwa. Dzieci często przejawiają zachowania w kontaktach z rówieśnikami oparte na koleżeństwie, przyjaźni, wzajemnych poglądach, ulubionych zabawach i dotyczą one stopnia wzajemnej relacji i uwielbienia. W przedszkolu niektóre dzieci bawią się chętniej z jednymi niż innymi. Zdarza się, że zapraszają do zabawy te dzieci, które najbardziej lubią. Zachowanie i labilność emocji dzieci w tym wieku jest pełna trudnych do przewidzenia zmian, przedszkolaki czasami mają ochotę na zabawę z jedną osobą, później z inną, a jeszcze innym razem z daną grupą osób, bądź też kłócą się, obrażają, ale najczęściej szybko zawierają kompromisy i się godzą. Wykazują się też często egoistyczną postawą, odrzucając innych od zabawy, gdy została ona już rozpoczęta lub jest za mało miejsca dla kolejnych osób, bądź usilnie chcą narzucić swoją zabawę, swoje pomysły- innym dzieciom (postawa egocentryczna). Jednak dzieci są też wrażliwe, troskliwe, empatyczne i szczerze. Jeśli ktoś płacze lub nie potrafi sobie z czymś poradzić, pomagają mu, czasami bronią tych osób, które są odrzucane lub wyzywane. Często też zapraszają do zabawy i odступują swoje miejsce w zabawie lub wybraną rolę- na rzecz innych osób.

Dlatego ze względu na fakt, że odmienność nie jest jednorodna, a w każdej z grup i w komponentach emocjonalnym i behawioralnym postawy były rozpatrywane odmiennie i różnorodnie oraz nie udało się stworzyć jednoznacznej płaszczyzny dla dokonania stosownych porównań między grupami badanymi, należy pozostawić hipotezy HSW1.2 i HSW1.3 nierozstrzygnięte.

Porównać możemy jedynie grupę eksperymentalną i kontrolną pierwszą- postawy we wszystkich komponentach względem osoby w okularach. Wyniki rozłożyły się w tym przypadku podobnie, ponieważ osoby w okularach są akceptowalne wśród dzieci pięcioletnich w przedszkolu. Pozostałe, analizowane przypadki są odmienne od siebie, więc uzyskane wyniki nie powinny być rozpatrywane porównawczo, ale indywidualizująco.

W następnym rozdziale pokazane zostaną wyniki badań w matrycy oceny myślenia dywergencyjnego przeprowadzonej w obydwu pomiarach we wszystkich grupach badawczych.

5.7 Ocena myślenia dywergencyjnego dzieci pięcio-sześcioletnich – ujęcie w preteście i postteście

Oprócz badania preferencji kulturowych oraz postaw dzieci wobec odmienności, postanowiono sprawdzić również wpływ metody przekładu intersemiotycznego na poziom myślenia dywergencyjnego dzieci w wieku przedszkolnym. W tym celu przeprowadzono dwa pomiary: wstępny i końcowy we wszystkich grupach badawczych przy użyciu Matrycy Oceny Myślenia Dywergencyjnego dziecka w wieku od 4 do 6 lat Katarzyny Krasoń.

W pierwszej kolejności przedstawione zostaną wyniki zebrane z całego testu dla wszystkich grup badawczych. Wyniki zbiorcze są przedstawione w tabeli nr 144.

Tabela 144. Zmiana lub stagnacja poziomu myślenia dywergencyjnego (różnica w punktacji pretestu i posttestu)- porównanie wszystkich grup badawczych

Kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	22	19	19
wynik wysoki	15	0	1
wynik przeciętny	5	2	6
wynik niski	2	17	12
zmiana ujemna	0	0	0
stagnacja punktacji	0	3	3
suma badanych dzieci:	22	22	22

źródło: badania własne.

Powyższa tabela prezentuje wyniki zliczone ze wszystkich zadań z uwzględnieniem zmiany dodatniej, ujemnej i stagnacji w celu porównania poziomu myślenia dywergencyjnego we wszystkich grupach badawczych. Na uwagę zasługuje wysoki wynik zmiany dodatniej w każdej z grup badawczych, czyli w ciągu całego roku zdecydowana większość dzieci podniosła poziom myślenia dywergencyjnego.

W każdej z grup jest widoczna duża zmiana, choć w grupie eksperymentalnej-najwyższa, ponieważ dokonała się u wszystkich wychowanków. Warto też przyjrzeć się nasileniu zmiany dodatniej, sytuującej dzieci na poziomie wysokim, która występuje w grupie eksperymentalnej.

Jako kolejne sprawdzono, czy występowały różnice w poziomie myślenia dywergencyjnego między wynikami uzyskanymi przez dzieci w preteście a wynikami uzyskanymi w postteście. W przypadku skal głównych dotyczących ocen myślenia dywergencyjnego zastosowano test *t* Studenta dla prób zależnych. Natomiast w przypadku wyników dotyczących pojedynczych zabaw dowolnych i zadań kierowanych wykorzystano

nieparametryczny test Wilcozona, ze względu na porządkowy charakter zmiennych. Analizy wykonano w podziale na trzy badane grupy.

Najpierw przeprowadzono analizy dla grupy eksperymentalnej. Test Wilcozona dla zadania pierwszego nie został przeprowadzony ze względu na brak wariacji wyników w preteście i postteście (tabele 145-146).

Tabela 145. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego ocenę poziomu myślenia dywergencyjnego w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (n = 22)		Posttest (n = 22)		t	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD			LL	UL	
Ogólna ocena myślenia dywergencyjnego	26,27	5,07	34,36	3,59	-13,84	<0,001	-9,31	-6,88	2,95
Zabawy dowolne + zajęcia kierowane	23,41	4,27	30,05	2,87	-13,18	<0,001	-7,68	-5,59	2,81
Zabawy dowolne	11,18	2,50	14,82	1,65	-10,73	<0,001	-4,34	-2,93	2,29
Zajęcia kierowane	12,23	2,54	15,23	1,51	-8,94	<0,001	-3,70	-2,30	1,91
Tworzenie narracji opartej na stymulatorach	2,86	0,99	4,27	0,88	-9,92	<0,001	-1,70	-1,11	2,12

źródło: badania własne.

Tabela 146. Wyniki testu Wilcozona, porównującego wyniki dla poszczególnych zabaw dowolnych i zajęć kierowanych w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (n = 22)		Posttest (n = 22)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zabawy dowolne							
Podejmowanie zabaw samorzutnych	3,00	2,00	4,00	1,00	-3,70	<0,001	0,56
Przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego	3,00	1,00	4,00	0,00	-3,50	<0,001	0,53
Przejmowanie pomysłów innych podczas zabawy	2,50	1,00	4,00	1,00	-3,85	<0,001	0,58
Przedmiotowa specyfikacja zabawy	3,00	1,00	4,00	1,00	-4,58	<0,001	0,69
Zajęcia kierowane							
Zadanie 1	4,00	0,00	4,00	0,00	-	-	-
Zadanie 2	3,50	2,00	4,00	0,25	-3,05	0,002	0,46
Zadanie 3a	3,50	2,00	4,00	0,25	-3,04	0,002	0,46
Zadanie 3b	2,00	2,00	4,00	0,25	-4,18	<0,001	0,63

źródło: badania własne.

Analizy wykazały występowanie istotnych statystycznie różnic w zakresie wszystkich zmiennych dotyczących poziomu myślenia dywergencyjnego. Wyniki w postteście były istotnie wyższe niż wyniki uzyskane przez badanych w preteście. Wskazuje

to na skuteczność działań teatralizacyjnych i plastycznych w zakresie poprawy myślenia dywergencyjnego. Wyniki prezentują, więc to, na czym najbardziej mi zależało, czyli dokonanej zmianie w każdej z badanych kategorii. Dzieci stały się twórcze podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych, wyciągały wnioski z tekstów literackich. Częściej podejmowały zabawy samorzutne, fabuła ich zabaw była twórcza i nietuzinkowa, polegająca na własnych, innowacyjnych pomysłach przedszkolaków.

Analogiczne analizy prezentują tabele nr 147 i 148 dla grupy kontrolnej pierwszej.

Tabela 147. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego ocenę poziomu myślenia dywergencyjnego w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej

Zmienne	Pretest (n = 22)		Posttest (n = 22)		t	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD			LL	UL	
Ogólna ocena myślenia dywergencyjnego	27,68	2,30	29,41	2,30	-6,97	<0,001	-2,24	-1,21	1,49
Zabawy dowolne + zajęcia kierowane	24,73	1,83	26,27	2,10	-5,43	<0,001	-2,14	-0,95	1,16
Zabawy dowolne	11,68	1,46	13,00	1,23	-6,92	<0,001	-1,71	-0,92	1,47
Zajęcia kierowane	13,09	1,74	13,27	1,61	-0,94	0,357	-0,58	0,22	0,20
Tworzenie narracji opartej na stymulatorach	2,95	0,72	3,14	0,77	-2,16	0,042	-0,36	-0,01	0,46

źródło: badania własne.

Tabela 148. Wyniki testu Wilcozona, porównującego wyniki dla poszczególnych zabaw dowolnych i zajęć kierowanych w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej

Zmienne	Pretest (n = 22)		Posttest (n = 22)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zabawy dowolne							
Podejmowanie zabaw samorzutnych	3,00	0,00	3,00	0,00	-2,00*	0,046	0,30
Przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego	3,00	1,00	4,00	1,00	-1,89	0,059	0,28
Przejmowanie pomysłów innych podczas zabawy	2,50	1,00	3,00	0,00	-3,46	<0,001	0,52
Przedmiotowa specyfikacja zabawy	3,00	0,25	3,00	0,25	-2,83*	0,005	0,43
Zajęcia kierowane							
Zadanie 1	4,00	0,00	4,00	0,00	-	-	-
Zadanie 2	3,00	1,00	3,00	1,00	0,00	1,000	0,00
Zadanie 3a	4,00	1,00	4,00	1,00	-1,00	0,317	0,15
Zadanie 3b	2,50	1,00	3,00	1,00	-0,73	0,467	0,11

Legenda: * Istotnie wyższe wyniki w postteście niż preteście.

źródło: badania własne.

Analizy wykazały występowanie istotnych statystycznie różnic między pomiarami pod względem poziomu myślenia dywergencyjnego, czyli wyniku łącznego dla zabaw dowolnych i zajęć kierowanych, tworzenia narracji opartej na stymulatorach, podejmowania zabaw samorzutnych, przyjmowania pomysłów innych podczas zabawy oraz przedmiotowej specyfikacji zabawy. Wyniki w tych aspektach były istotnie wyższe w postteście w porównaniu do pretestu, co świadczy o poprawie myślenia dywergencyjnego w tych obszarach. Cztery z tych różnic były silne, jedna umiarkowana i dwie słabe.

Wyniki statystyczne pokazują, że dzieci z grupy kontrolnej pierwszej również rozwinęły swoje myślenie twórcze podczas zajęć i zabaw w przedszkolu, co spowodowane jest oddziaływaniem wychowawczym i edukacyjnym, stawieniem zadań otwartych oraz twórczym prowadzeniem zajęć przez nauczycieli w grupie. Wskazuje to na to, że nauczyciele nie bazują wyłącznie na gotowych pomysłach, stereotypowym działaniu i ekspresji odtwórczej, ale uruchamiają myślenie wychowanków, uczą samodzielności i niepowtarzania utartych schematów, a generowania swoich własnych.

Analizy zostały przeprowadzone również dla porównania w grupie kontrolnej drugiej, a wyniki tych analiz zostały zebrane w tabelach nr 149 i 150.

Tabela 149. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego ocenę poziomu myślenia dywergencyjnego w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (n = 22)		Posttest (n = 22)		t	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD			LL	UL	
Ogólna ocena myślenia dywergencyjnego	23,41	7,39	26,00	6,44	-6,10	<0,001	-3,47	-1,71	1,30
Zabawy dowolne + zajęcia kierowane	20,86	6,18	23,36	5,21	-5,95	<0,001	-3,37	-1,63	1,27
Zabawy dowolne	10,86	2,93	12,41	2,42	-5,43	<0,001	-2,14	-0,95	1,16
Zajęcia kierowane	10,00	3,82	10,91	3,05	-3,36	0,002	-1,47	-0,35	0,72
Tworzenie narracji opartej na stymulatorach	2,55	1,30	2,64	1,29	-1,45	0,162	-0,22	0,04	0,31

źródło: badania własne.

Tabela 150. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych zabaw dowolnych i zajęć kierowanych w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (n = 22)		Posttest (n = 22)		Z	p	r
	Me	IQR	Me	IQR			
Zabawy dowolne							
Podejmowanie zabaw samorzutnych	2,00	1,25	3,00	1,25	-3,64	<0,001	0,55

Przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego	3,00	0,50	3,00	1,00	-3,16*	0,002	0,48
Przejmowanie pomysłów innych podczas zabawy	3,00	2,00	3,00	1,25	-2,24*	0,025	0,34
Przedmiotowa specyfikacja zabawy	3,00	1,00	3,00	0,25	-2,00*	0,046	0,30
Zajęcia kierowane							
Zadanie 1	4,00	1,00	4,00	1,00	-1,41	0,157	0,21
Zadanie 2	3,00	2,00	3,00	1,25	-3,16*	0,002	0,48
Zadanie 3a	2,50	3,00	3,00	2,00	-3,00	0,003	0,45
Zadanie 3b	1,00	2,00	1,00	2,00	0,00	1,000	0,00

Legenda: * Istotnie wyższe wyniki w postteście niż preteście.

źródło: badania własne.

Wyniki okazały się istotne statystycznie w przypadku wszystkich testowanych zmiennych prócz tworzenia narracji opartej na stymulatorach, zadania 1 (pomyśl, co to, może być) oraz zadania 3b (kontynuowanie gotowego układu rytmu według wzoru- podawanie własnego przykładu). W zakresie zmiennych, dla których różnice były istotne wszystkie uzyskane wyniki, były wyższe w postteście w porównaniu do wyników osiągniętych w preteście. Dla czterech zmiennych zaobserwowano silne efekty, dla pięciu efekty umiarkowane, a dla jednej zmiennej efekt słaby. W tym przypadku wyniki również wskazują, że dzieci rozwinęły swoje twórcze myślenie, gdyż nauczyciele w grupie zdecydowanie proponowały im twórcze rozwiązywanie problemów, zadania otwarte, nastawione na uruchomienie samodzielnego myślenia, burzy mózgów, co doprowadziło efektem do częściej podejmowanych zabaw samorzutnych, twórczych, innowacyjnych, a także wykazywaniem się podczas różnych zadań- myśleniem logicznym.

W następnej części zweryfikowano czy zmiany obserwowane w zakresie poziomu myślenia dywergencyjnego były związane z grupą badaną. W tym celu przeprowadzono szereg analiz w tabelach krzyżowych wraz z testem niezależności chi kwadrat. W pierwszej kolejności wykonano analizę dla poziomu myślenia dla wszystkich grup badawczych (tabela 151).

Tabela 151. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie oceny poziomu myślenia dywergencyjnego – wyniki testu chi kwadrat

Poziom myślenia dywergencyjnego - rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	22	100,0%	19	86,4%	19	86,4%	60	90,9%
Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Stagnacja	0	0,0%	3	13,6%	3	13,6%	6	9,1%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 5,16; p = 0,076; Vc = 0,22$								

źródło: badania własne.

Analiza nie wykazała zależności istotnej statystycznie. Oznacza to, że w każdej z trzech badanych grup poszczególne rodzaje zmian wystąpiły z podobną częstotliwością. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że zmiany dodatnie w grupie eksperymentalnej były na wysokim poziomie, zaś zmiany w grupach kontrolnych raczej na poziomie niskim. Oznacza to, że w grupie eksperymentalnej obserwujemy wyższą zmianę dodatnią niż w grupach kontrolnych. Dzieci z grup kontrolnych podniosły swój wynik, ale nie w tak wysokim stopniu, jak dzieci z grupy eksperymentalnej. Takie zestawienie pokazuje, że, mimo iż z punktu widzenia statystyki, następuje stwierdzenie braku zależności istotnej statystycznie (ponieważ wszędzie dokonały się zmiany, ale sprawdzono je ogólnie, a nie w ich nasileniu), to zdecydowanie działania literackie, teatralne i plastyczne oraz cały rok w przedszkolu związany z kształtowaniem postawy twórczej i wykorzystywaniu twórczych i aktywizujących metod, zdecydowanie dał wyższy efekt niż kształtowanie postawy twórczej przez nauczycieli grup kontrolnych z minimalnymi działaniami teatralnymi i plastycznymi w zakresie samodzielności i wyzwalania ekspresji.

Aby przyjrzeć się dokładnym zmianom w punktacji finalnej (podsumowującej wszystkie zadania i obejmującą różnicę między pretestem a posttestem) w grupie eksperymentalnej, zebrano wyniki indywidualne w tabeli nr 152.

Tabela 152. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci w grupie eksperymentalnej- wynik finalny ze wszystkich zadań w teście

Badane dzieci	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan (5lat)	24	34	+10
Amelia (5lat)	32	37	+5
Emilka (5lat)	29	37	+8
Filip (5lat)	24	36	+12
Grzegorz (6lat)	26	35	+9
Hania (5lat)	21	28	+7
Igor (5lat)	19	29	+10
Jasiu (5lat)	32	36	+4
Julia S.(6lat)	21	33	+12
Julia Z. (5lat)	25	36	+11
Kasia (5lat)	34	37	+3
Kuba (6lat)	31	37	+6
Leon (5lat)	18	28	+10
Liliana L. (6lat)	32	37	+5
Liliana P. (6lat)	25	34	+9
Marcel D. (6lat)	18	26	+8

Marcel K. (5 lat)	22	31	+9
Michasia (5lat)	27	37	+10
Mikołaj (5lat)	29	37	+8
Wiktoria (5lat)	26	37	+11
Zosia (5lat)	29	37	+8
Zuzia (5lat)	34	37	+3

źródło: badania własne.

W przedstawionej tabeli obserwujemy wysokie wyniki u wszystkich wychowanków. Dzieci z grupy eksperymentalnej w toku rozwoju, prowadzonych działań z wdrożonym czynnikiem eksperymentalnym i innych działań edukacyjnych, wychowawczych oraz artystycznych znacznie częściej podejmowały zabawy samorzutne, łatwiej przechodziły z jednego przedmiotu do drugiego, myślały oryginalnie, czyli mniej naśladowały pomysły innych dzieci podczas zabaw dowolnych i często pozwalały sobie na fantazjowanie. Lepiej radziły sobie również z kontynuowaniem wzorów i wymyślaniem własnych, nowych rozwiązań w zadaniach, co świadczy o rozwinięciu płynności i oryginalności myślenia, choć płynność zdecydowanie przeważa w działaniach dziecięcych i stanowi ich reprezentacyjną cechę. Wyniki bardzo poprawiły się u Alana, Filipa, Igora, Julki S. i Julki Z., Leona, Michasi i Zosi. Nie obserwujemy tutaj stagnacji, gdy każde dziecko z powodzeniem rozwiązało zadania zdecydowanie lepiej niż w pomiarze początkowym, a także obserwacja ich zachowań podczas zabaw dowolnych w ciągu całego roku, pokazała wzrost oceny poziomu myślenia dywergencyjnego.

Hipotezę HSW2.1 odnoszącą się do ogólnej oceny poziomu myślenia dywergencyjnego i sprawdzenia wpływu metody przekładu intersemiotycznego, należy odrzucić przez wynik, który okazał się nieistotny statystycznie i mimo zmian, które są obserwowalne w zebranych tabelach, interpretacji danych i obserwacji zachowań dzieci w toku prowadzonych badań, to jednak zmiany wystąpiły również w grupach kontrolnych, choć nie z takim nasileniem jak w grupie eksperymentalnej.

W kolejnych podrozdziałach zostaną przedstawione dokładne wyniki badań dotyczące poszczególnych kategorii matrycy oceny poziomu myślenia dywergencyjnego: obserwacji podczas zabaw dowolnych, zajęć kierowanych i analizy tworzenia narracji opartej na stymulatorach.

5.7.1 Obserwacja dzieci pięcio-sześcioletnich w grupach podczas zabaw dowolnych w kierunku zachowań dywergencyjnych

Niniejszy podrozdział poświęcony zostanie zagadnieniu poszukiwania dywergencyjności w obserwowanych, podczas prowadzenia badań - zabawach dowolnych. Badania przeprowadzono przy pomocy matrycy oceny myślenia dywergencyjnego, która została podzielona na części. W tym podrozdziale rozpatrywać będziemy pierwszą płaszczyznę, czyli iluzyjno-interakcyjną, która zawiera następujące zagadnienia: podejmowanie przez dzieci zabaw samorzutnych, przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego, przejmowanie pomysłów od innych dzieci oraz analizę przedmiotowej specyfiki zabaw. Pierwszą kategorię, czyli podejmowanie przez dzieci zabaw samorzutnych prezentuje poniższa tabela nr 153.

Tabela 153. Podejmowanie przez dzieci pięcio-sześcioletnie zabaw samorzutnych w grupie podczas zabaw dowolnych- porównanie wszystkich grup badawczych

kategoria	pretest			posttest		
	grupa GE	grupa K1	grupa K2	grupa GE	grupa K1	grupa K2
nigdy 0 punktów	0	0	0	0	0	0
bardzo rzadko 1 punkt	0	0	5	0	0	0
czasami 2 punkty	10	4	7	0	0	7
często 3 punkty	6	14	10	6	18	10
bardzo często 4 punkty	6	4	0	16	4	5
suma badanych dzieci:	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Obserwując dzieci we wszystkich grupach badawczych, nie wskazano kategorii nigdy, ponieważ wychowankowie podejmowali zabawy samorzutne. Wysokie wyniki są zaprezentowane już w preteście, co oznacza, że dzieci zabawy samorzutne podejmują często i bardzo często. Zdecydowanie w każdej z grup jest widoczny progres w podejmowaniu zabaw samorzutnych, choć najsilniejszy widać w grupie eksperymentalnej. Przedszkolaki z grupy kontrolnej drugiej (pięcioro w preteście) raczej przejmowały inicjatywę rówieśników w grupie lub bawiły się same. Dzieci, które otrzymały 3 lub 4 punkty, podejmowały zabawy samorzutne często i bardzo często, inicjowały zabawę, zachęcając do niej inne dzieci. Bawiły się głównie w kuchnię, restaurację, lekarza, aktorów, dom i rodzinę, przedszkole, szkołę i nauczycieli. Czasami wymyślały konkursy taneczne lub śpiewanie. We wszystkich grupach badawczych odnotowano progres, ponieważ przebywanie pięcio-sześcioletników ze swoimi rówieśnikami i wychowawcą, na tej samej sali przez cały rok, daje im poczucie bezpieczeństwa, utworzenia

się więzi, przyjaźni, koleżeństwa, a sytuację zainicjowane przez nauczyciela do podejmowania samodzielnych działań wpływają na ich rozwój poziomu myślenia dywergencyjnego. Rozwój pomysłowości dzieci z grupy eksperymentalnej ma także swoje odzwierciedlenie w treningu scenek dramowych i ilustrowaniu interpretacji tekstu literackiego, nauki wypowiedania się całymi zdaniami na wybrany temat oraz uaktywnieniu myślenia poprzez przemyślenia i refleksje. Co więcej, zabawy podejmowane przez wychowanków głównie opierały się na sytuacjach, które dzieci obserwują każdego dnia, np. zabawa w kuchnię, poprzez obserwacje codziennego gotowania mamy w domu lub zabawę w nauczyciela w przedszkolu, poprzez obserwację nauczyciela podczas prowadzonych zajęć w przedszkolu.

Kolejno zaobserwowano umiejętność przechodzenia od jednego przedmiotu zabawy do drugiego. Wyniki zebrane dla wszystkich grup badawczych, zebrane zostały w tabeli 154.

Tabela 154. Przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego podczas zabaw dowolnych-porównanie wszystkich grup badawczych

kategoria	pretest			posttest		
	grupa GE	grupa K1	grupa K2	grupa GE	grupa K1	grupa K2
nigdy 0 punktów	0	0	0	0	0	0
bardzo rzadko 1 punkt	0	0	0	0	0	0
czasami 2 punkty	2	0	5	0	0	0
często 3 punkty	14	15	12	4	10	12
bardzo często 4 punkty	6	7	5	18	12	10
suma badanych dzieci:	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Kolejnym zagadnieniem obserwowanym podczas prowadzonych zajęć było sprawdzenie, czy dzieci często czy rzadko potrafią przechodzić od jednego przedmiotu do drugiego, przy czym założenie dotyczyło aktywności, która jest przyczynowa, wynikowa i ma sens, a nie jest tylko przypadkowa. Z powyższej tabeli wynika, że dzieci czasami, często lub bardzo często przechodzą od jednego przedmiotu zabawy do drugiego. Niski próg wyznaczony w tej kategorii zachowań dzieci podczas zabaw dowolnych, nie ma wskazań w każdej z badanych grup. Analizowano tutaj giętkość myślenia, która zdecydowanie polepszyła się u dzieci we wszystkich grupach badawczych, porównując wyniki pretestu i posttestu. Zmiany najwyższe obserwujemy w grupie eksperymentalnej, gdzie zastosowano przekład intersemiotyczny, działania teatralne i plastyczne. Przedszkolaki z biegiem czasu stają się bardziej otwarte w stosunku do rówieśników, a co za tym idzie, same inicjują zabawy, zapraszają do zabawy ulubione koleżanki i kolegów, tworzą się przyjaźnie. Dzieci są z natury kreatywne, potrzeba tylko zachęty, stwarzania okazji i niewyręczania ich na drodze do

rozwiązywania problemów, aby rozwinąć ich potencjał kreatywny. W zabawie dziecko może być sobą lub kim tylko chce, przyjmować różne role na potrzeby fantazji zabawy. Pięćsześcioletki ocenione wysoko, przechodząc od jednego przedmiotu do drugiego w zabawie, wymyślały dalszą część fabuły swojej zabawy, ale wynikała ona z poprzedniej. Dzieci, które zmieniały zabawę lub zostawały cały czas przy jednej czynności i fabuła nie rozwijała się, a była monotonna, zostały ocenione niżej. Zdecydowanie poprawiła się u dzieci giętkość i płynność myślenia. Następnie poddano analizie przejmowanie pomysłów innych podczas zabaw dowolnych (tabela 155).

Tabela 155. Przejmowanie pomysłów innych podczas zabaw dowolnych- porównanie wszystkich grup badawczych

kategoria	pretest			posttest		
	grupa GE	grupa K1	grupa K2	grupa GE	grupa K1	grupa K2
bardzo często 0 punktów	0	0	0	0	0	0
często 1 punkt	3	0	2	0	0	0
czasami 2 punkty	8	11	5	0	0	5
bardzo rzadko 3 punkty	8	11	9	8	21	10
nigdy 4 punkty	3	0	6	14	1	7
suma badanych dzieci:	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Dzieci podczas zabaw dowolnych przejmowały pomysły innych podczas zabawy. Niektóre przedszkolaki przejmowały pomysły innych częściej, inne- rzadziej. Porównując wszystkie grupy badawcze, to wszędzie obserwujemy progres. Oznacza to, że dzieci w ciągu całego roku szkolnego, bawiąc się codziennie, nabrały pewności siebie i zaczęły mniej naśladować rówieśników, a zdecydowanie częściej inicjować zabawy indywidualne według własnego pomysłu. W grupie eksperymentalnej, aż 14 wychowanków w posttestcie wykazywało inicjatywę samodzielnego podejmowania różnej aktywności zabawowej. Dzieci wymyślały coraz to nowe zabawy, do których zapraszały swoich rówieśników, a zaproszeni koledzy i koleżanki dodawały swoje modyfikacje do zabawy, jednocześnie rozbudowując jej fabułę. Zabawy przedszkolaków w posttestcie stały się bardziej urozmaicone, a także dzieci potrafiły zastąpić przedmiot, którego nie miały w zasięgu zabawy- innym (na niby). A zatem trening literacki, teatralny i plastyczny wpłynął na generowanie przez dzieci nowych pomysłów w zabawach i podejmowanie zabaw z własnej inicjatywy (oryginalność myślenia), a zmniejszył tendencje do przejmowania pomysłów innych. Inne oddziaływania edukacyjne i artystyczne również miały w tym swój udział, a także trening w codziennym odnajdowaniu się w grupie

rówieśników, na co wskazują wyniki grup kontrolnych i zaobserwowany progres w tym zakresie.

W ostatnim kroku poddano analizie przedmiotową specyfikę zabawy we wszystkich grupach badawczych (tabela 156).

Tabela 156. Przedmiotowa specyfika zabawy- porównanie wszystkich grup badawczych

kategoria	pretest			posttest		
	grupa GE	grupa K1	grupa K1	grupa GE	grupa K1	grupa K2
niechętnie się bawi 0 punktów	0	0	0	0	0	0
powiela gotowe zachowania 1 punkt	0	0	0	0	0	0
nawiązuje do rzeczywistości 2 punkty	7	5	8	0	0	5
treść nie jest związana z rzeczywistością, brak gotowych rozwiązań 3 punkty	15	15	11	8	17	13
pełna fantazja, brak nawiązania do sytuacji aktualnych lub stereotypów 4 punkty	0	2	3	14	5	4
suma badanych dzieci:	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Obserwując dzieci pod kątem specyfiki bawienia się, to, mimo iż, zdarzało się w preteście, że przejmowały pomysły innych, to jednak było to krótkotrwałe lub z dokonaniem modyfikacji, stąd brak wskazań w kategorii powielenia gotowych zachowań. Nawet, jeżeli dziecko przejmuje pomysły innego w zabawie to jednak jego zachowanie, odbiega od naśladowanego wzorca, ze względu na inną osobowość. Kategoria „niechętnie się bawi” również nie została zaznaczona, ponieważ przedszkolaki czekają na zabawę dowolną i chętnie się bawią. Dzieci często nawiązują do rzeczywistości, bawiąc się w dom, kuchnię, nauczyciela i wzorują się na swoich rodzicach, rodzinie, nauczycielach, rówieśnikach. Wychowankowie też potrafili fantazjować i wymyślać zabawy niezwiązane z rzeczywistością, bawiąc się w teatr i wymyślając różne fabuły przedstawień, wykorzystując zabawki np. klocki służące do konstruowania budowli i stosując, jako jedzenie w kuchni, bawiąc się w wyścig aut w domu lub sprzedaż napojów w myjni samochodowej. Progres obserwuje się we wszystkich grupach badawczych, choć najwyższy ponownie w grupie eksperymentalnej, gdzie swój udział miały zajęcia teatralne, literackie i plastyczne, a także trening w zabawie i inne oddziaływania

edukacyjne, wychowawcze, artystyczne, dzięki którym, również grupy kontrolne poprawiły swój wynik w drugim pomiarze.

W następnej części zweryfikowano czy zmiany obserwowane w zakresie oceny poziomu myślenia dywergencyjnego były związane z grupą badaną. W tym celu przeprowadzono szereg analiz w tabelach krzyżowych wraz z testem niezależności chi kwadrat. Tabela nr 157 pokazuje wyniki wszystkich grup badawczych w odniesieniu do zabaw dowolnych.

Tabela 157. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku dotyczącego zabaw dowolnych – wyniki testu chi kwadrat

Zabawy dowolne - rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	22	100,0%	17	77,3%	17	77,3%	56	84,8%
Zmiana ujemna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	0	0,0%	5	22,7%	5	22,7%	10	15,2%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 5,89; p = 0,053; Vc = 0,30$								

źródło: badania własne.

Analiza nie wykazała występowania zależności istotnej statystycznie. Wyniki wskazują, że zmiany dodatnie, ujemne i stagnacja zostały odnotowane z podobną częstotliwością w każdej z trzech grup. Poza analizą statystyczną, która porównuje ogólny wymiar zmian, uzyskanych w każdej grupie badawczej, to potwierdza się progres występujący w każdej z nich, jednak nasilenie zmiany dodatniej jest zdecydowanie wyższe (różnica w punktacji zmiany dodatniej), niż w grupach kontrolnych, co pokazują opracowane powyżej tabele i obserwacja zabaw dowolnych dzieci. Dokładna punktacja także w grupach kontrolnych została umieszczona w aneksie. W końcowym rozważaniu obserwacji dzieci podczas zabaw dowolnych przedstawiono indywidualizujące wyniki grupy eksperymentalnej w tabeli nr 158.

Tabela 158. Obserwacja dzieci w grupie eksperymentalnej podczas zabaw dowolnych – ujęcie indywidualizujące oraz wynik końcowy z tego obszaru

Badane dzieci	podejmowanie zabaw samorzutnych		przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego		przejmowanie pomysłów innych podczas zabawy		przedmiotowa specyfika zabawy		wynik finalny pretest	wynik finalny posttest
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest		
Alan (5lat)	2	4	2	4	2	3	2	3	8	14
Amelia (5lat)	4	4	4	4	2	4	3	4	13	16

Emilka (5lat)	3	4	3	4	2	4	3	4	11	16
Filip (5lat)	2	4	3	4	3	4	3	4	11	16
Grzegorz (6lat)	3	4	3	4	3	4	3	3	12	15
Hania (5lat)	2	3	3	3	2	3	2	3	9	12
Igor (5lat)	2	3	3	3	2	3	2	3	9	12
Jasiu (5lat)	4	4	4	4	4	4	3	4	15	16
Julia S.(6lat)	2	3	2	3	1	3	2	3	7	12
Julia Z. (5lat)	3	4	3	4	3	4	3	4	12	16
Kasia (5lat)	4	4	4	4	4	4	3	4	15	16
Kuba (6lat)	3	4	3	4	3	4	3	4	12	16
Leon (5lat)	2	3	3	3	1	3	2	3	8	12
Liliana L. (6lat)	4	4	4	4	3	4	3	4	14	16
Liliana P. (6lat)	2	3	3	4	1	3	2	3	8	13
Marcel D. (6lat)	2	3	3	4	2	3	2	3	9	13
Marcel K. (5 lat)	3	4	3	4	3	3	3	4	12	15
Michasia (5lat)	2	4	3	4	2	4	3	4	10	16
Mikołaj (5lat)	4	4	4	4	3	4	3	4	14	16
Wiktoria (5lat)	3	4	3	4	3	4	3	4	12	16
Zosia (5lat)	2	4	3	4	2	4	3	4	10	16
Zuzia (5lat)	4	4	4	4	4	4	3	4	15	16

źródło: badania własne.

Obserwując dzieci w trakcie ich zabaw dowolnych, widać progres u każdego z nich. Z upływem czasu i procesu kształtowania się postawy twórczej poprzez różne działania edukacyjne i wdrożony czynnik eksperymentalny, przedszkolaki częściej inicjowały zabawy według własnego pomysłu, łatwiej przechodziły od jednego przedmiotu zabawy do drugiego, mniej naśladowały gesty i zachowania innych osób. Niższy progres obserwujemy u Zuzi, Mikołaja, Liliany L., Kasi i Jasia, ponieważ zajmowali poziom wysoki już w preteście i bardzo często potrafili sami zainicjować zabawę, wykazywali się oryginalnością i płynnością myślenia. Wysoki progres punktacji, zauważam u Filipa, Emilki, Kuby, Leona, Michasi, Liliany P., Marcela D. i Zosi, którzy początkowo mieli trudność z samodzielnym inicjowaniem zabawy z rówieśnikami, zdecydowanie częściej dołączali do zabawy, przechwytyjąc ich pomysły i kontynuując jednocześnie rozpoczętą przez innych- fabułę. Pięć- sześciolatki bawiąc się, wymyślały bardzo często zabawy w dom i rodzinę, kuchnię, restaurację, cukiernię, pizzerię, w szkołę, przedszkole i nauczycieli, wycieczki, konkursy śpiewania, tańczenia, zabawy w zwierzęta. Budowały z klocków auta, ogrodzenia dla zwierząt, baseny i wykorzystywały np. drewniane płytki służące do budowania drogi dla samochodów, jako tacki do pizzy, wypiekanej w piecu z klocków i dekorowanej kolorowymi klockami, gdzie np. czerwony- to były pomidory, czarny- oliwki. Dzieci bardzo często same konstruowały scenę

teatralną z rzeczy, które były dostępne w sali (materace, koce, pojemniki) i same wymyślały przedstawienie, wykorzystując własny ruch, wymyślone dialogi, aktorstwo lub bawiły się kukiełkami i pacynkami. Dzieci w grupie eksperymentalnej często same wykorzystywały materiały dostępne w kątku plastycznym, tworząc własne prace (tzw. papieroplastykę), a jeżeli brakowało im zabawek lub przedmiotów do zabawy, np. wybranych kukiełek do teatru lub lalek do domku, sami je rysowali i wycinali. Przedszkolaki są kreatywne, trzeba pozwalać im na samodzielne odkrywanie świata, motywować do generowania swoich pomysłów i chwalić za odwagę, nawet, jeśli pomysł dziecka, nie jest tym, czego oczekiwaliśmy, a także stwarzać sytuację do twórczej ekspresji. Najważniejsze, aby tej ekspresji i pomysłowości nie hamować poprzez krytykę w toku rozwoju dziecka.

Kolejno zostaną przedstawione wyniki wszystkich grup badawczych w ocenie poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zajęć kierowanych.

5.7.2 Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zajęć kierowanych

Matryca oceny poziomu myślenia dywergencyjnego poza obserwacją dzieci podczas zabaw dowolnych zawiera zadania do rozwiązania podczas tzw. zajęć kierowanych. W matrycy zawarto następujące zagadnienia: rozpoznanie przedmiotu i wymyślenie innych rozwiązań, ułożenie dowolnej kompozycji z figur, kontynuowanie szlaczka, tak, aby gotowa propozycja rytmu była konsekwentnie realizowana, a dalej zaproponowanie własnego rozwiązania.

Tabele ułożono według wyników uzyskanych w poszczególnych zadaniach, rozwiązywanych przez dzieci. Dokonano również analizy statystycznej progresu, regresu lub stagnacji wyników, a także zestawiono ze sobą wyniki oceny myślenia dywergencyjnego podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych. Tabela nr 159 przedstawia punkty, uzyskane w pierwszym zadaniu dotyczącym rozpoznania przedmiotu.

Tabela 159. Rozpoznanie przedmiotu w zadaniu i wymyślenie innych rozwiązań- porównanie wszystkich grup badawczych

kategoria	pretest			posttest		
	grupa GE	grupa K1	grupa K2	grupa GE	grupa K1	grupa K2
0 punktów	0	0	0	0	0	0
1 punkt	0	0	0	0	0	0
2 punkty	0	0	2	0	0	2
3 punkty	0	0	7	0	0	5
4 punkty	22	22	13	22	22	15
suma badanych dzieci:	22	22	22	22	22	22

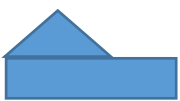




źródło: badania własne.



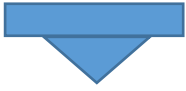





Zadanie nie sprawiło dzieciom żadnego problemu, było dla nich proste. Wszystkie rozpoznały kompozycje z trójkąta i prostokąta. Przedszkolaki znają figury geometryczne, są one wprowadzane w trakcie zajęć i zabaw każdego roku w przedszkolu oraz często utrwalane na zajęciach matematycznych. Zazwyczaj używa się ich także do kontynuowania rytmu, nauki powtarzalności i płynności myślenia. Dzieci z grup eksperymentalnej i kontrolnej pierwszej uzyskały maksymalną liczbę punktów, poradziły sobie z tym zadaniem bardzo dobrze i podały 3 różne układy z prostokąta i trójkąta. Wychowankowie z grupy kontrolnej drugiej poradzili sobie z tym zadaniem trochę słabiej, 2 dzieci podała tylko 1 dodatkowe rozwiązanie, a 7 osób 2 dodatkowe rozwiązania. W postępie nastąpiła jednak poprawa i dwójka wychowanków podała już wszystkie 3 dodatkowe rozwiązania. Wyniki osiągnięte przez przedszkolaków wskazują na wysoki poziom płynności myślenia.

Płynność myślenia jest też cechą bardziej reprezentatywną dla dzieci niż oryginalność myślenia. Wszystkie jednak cechy myślenia dywergencyjnego można rozwijać poprzez szereg zabiegów edukacyjnych i artystycznych. Przede wszystkim poprzez stawianie dzieciom zadań otwartych, wyzwalanie ich naturalnej ekspresji, a co najważniejsze pozwolenie im na samodzielność, a nie wyręczanie ich na każdym kroku.

W kolejnej tabeli nr 160 zostały umieszczone przykładowe rozwiązania dzieci w omawianym zadaniu.

Tabela 160. Przykładowe rozwiązania dzieci w pierwszym zadaniu podczas zajęć kierowanych

	łódka, dom, statek, dach i cegły
	rakieta, domek, słup, grzybek, strzałka, latarnia, kościół, łopata na ogródku, ul, dom na drzewie
	drzewo, znak, dom, wysoka wieża, blok
	nos, dom, światła, znak
	autobus, statek, waga, krzesło, ufo

	telewizor, huśtawka, trampolina, stół, statek kosmiczny
	strzałka, znak, luk
	krawat taty
	auto, papierowa czapka, zamek, rekin
	góra i rzeka, kościół i cmentarz
	garnek, drzwi, klatka
	pies, koń, łóżko, szafa, kot, żyrafa, wózek, słoń z trąbą
	dom mały i duży, dom i drzewko, schody i blok, fabryka, domy, dziecko i mama, mrówka i słoń

źródło: badania własne.

Ilość wygenerowanych pomysłów, podanych przez dzieci, zdecydowanie świadczy o ich potencjale kreatywnym, zdolności do twórczego myślenia. Modyfikacja układów z zaledwie dwóch figur geometrycznych jest imponująca. Dzieci dokonały wielu przekształceń, a jednocześnie duża część z nich, znalazła inne określenie na dany, stworzony układ z figur. Kolejno sprawdzano, jak dzieci radzą sobie z ułożeniem dowolnej kompozycji z różnych figur geometrycznych. Porównanie wszystkich grup badawczych zawiera tabela nr 161.

Tabela 161. Układanie dowolnej kompozycji z figur- porównanie wszystkich grup badawczych

kategoria	pretest			posttest		
	grupa GE	grupa K1	grupa K2	grupa GE	grupa K1	grupa K2
0 punktów	0	0	0	0	0	0
1 punkt	0	0	4	0	0	0
2 punkty	6	4	5	1	4	5
3 punkty	5	11	5	4	12	7
4 punkty	11	6	8	17	6	10
suma badanych dzieci:	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Dzieci tworząc kompozycje z figur, poradziły sobie mniej sprawnie niż w zadaniu z wymyślaniem kompozycji z prostokąta i trójkąta i nazwaniem jej. Niektóre dzieci ułożyły powtarzający się ciąg figur np. dwa koła, dwa trójkąty, trzy kwadraty itp., inne ułożyły z figur pajacyka, domek, słoneczko, drzewo, kwiatka, auto, pieska i kota. Dzieci wykazały się w tym zadaniu dużą pomysłowością i odwoływały się do znanych im zwierząt, roślin i przedmiotów ze środowiska rodzinnego i naturalnego. Zdecydowanie najwięcej pomysłów generowały dzieci z grupy eksperymentalnej. Przedszkolaki z grupy kontrolnej pierwszej poradziły sobie trochę słabiej, zaś dzieci z grupy kontrolnej drugiej wypadły najslabiej. W posttestie widzimy zmianę w każdej z grup badawczych, co oznacza, że trening twórczości i odpowiednie działania wyzwalające pomysłowość w ciągu roku, a także przekład intersemiotyczny w przypadku grupy eksperymentalnej przyczyniły się do wzrostu umiejętności w zakresie płynności i oryginalności myślenia. Chociaż szczególnie reprezentacyjna była tutaj płynność myślenia niż oryginalność.

W kolejnym zadaniu dzieci otrzymały gotowy szlaczek składający się z kształtów podstawowych i uporządkowany według pewnej rytmicznej powtarzającej się reguły. Ich zadaniem była kontynuacja przedstawionego szlaczka według reguły. Wyniki zbiorcze wszystkich grup badawczych przedstawiono w tabeli 162.

Tabela 162. Kontynuacja szlaczka, tak, aby miał powtarzający się wzór-(gotowy przykład)- porównanie wszystkich grup badawczych

kategoria	pretest			posttest		
	grupa GE	grupa K1	grupa K2	grupa GE	grupa K1	grupa K2
0 punktów	0	0	0	0	0	0
1 punkt	1	0	6	0	0	0
2 punkty	7	1	5	0	0	9
3 punkty	3	5	4	5	6	5
4 punkty	11	16	7	17	16	8
suma badanych dzieci:	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Z tym zadaniem wychowankowie poradzi sobie podobnie jak z poprzednim. Nie wszystkie wzory dzieci potrafiły kontynuować poprawnie wedle zaproponowanej reguły. Wyniki pokazują, że przedszkolaki potrafiły rozwiązać minimum jeden przykład. Zdecydowanie najlepiej poradziły sobie dzieci z grupy kontrolnej pierwszej, wykazując się logicznym myśleniem. W posttestie widać zmiany w każdej z grup. Wychowankowie z grup eksperymentalnej i kontrolnej pierwszej potrafili kontynuować przynajmniej 3 przykłady poprawnie, a dzieci z grupy kontrolnej drugiej- minimum dwa. Największą trudność sprawiły

pięć- i sześciolatkom przykłady: pierwszy i drugi, czyli kompozycje z figur geometrycznych i gwiazdek.

W następnym kroku sprawdzono pomysłowość przedszkolaków w poprawnym kontynuowaniu szlaczka według własnego pomysłu. Zestawienie wyników wszystkich badanych dzieci, w każdej grupie prezentuje tabela nr 163.

Tabela 163. Kontynuacja szlaczka, tak, aby miał powtarzający się wzór-(własny przykład)- porównanie wszystkich grup badawczych

kategoria	pretest			posttest		
	grupa GE	grupa K1	grupa K2	grupa GE	grupa K1	grupa K2
0 punktów	0	2	8	0	0	7
1 punkt	1	0	6	0	4	5
2 punkty	7	9	5	0	6	9
3 punkty	3	11	2	5	10	1
4 punkty	11	0	1	17	2	0
suma badanych dzieci:	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Dzieci opracowując swój własny szlaczek często decydowały się na powtarzalny układ składający się z figur geometrycznych, ale wykorzystywały też inne elementy jak: króliczki, słoneczka, kwiatki, serduszka, linie pionowe, poziome i fale. Przedszkolaki wykazały się dużą pomysłowością i podawały nawet do czterech samodzielnych przykładów. Najlepiej poradziły sobie dzieci z grupy eksperymentalnej oraz kontrolnej pierwszej. Nieco słabiej prezentowały się przedszkolaki z grupy kontrolnej drugiej. Porównując jednak pomiar I i II, należy zauważyć poprawę w wynikach każdej z badanych grup. Obserwujemy też regres u niektórych wychowanków z grup kontrolnych.

Tak jak w przypadku analizy testem chi kwadrat zależności między rodzajem zmiany między pomiarem pierwszym i drugim w zakresie wyniku dotyczącego zajęć dowolnych, wykonano analogiczną analizę w przypadku zajęć kierowanych, którą przedstawiono w formie tabeli nr 164.

Tabela 164. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku dotyczącego zajęć kierowanych – wyniki testu chi kwadrat

Zajęcia kierowane - rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	22a	100,0%	9b	40,9%	13b	59,1%	44	66,7%
Zmiana ujemna	0a	0,0%	6b	27,3%	3a,b	13,6%	9	13,6%
Stagnacja	0a	0,0%	7b	31,8%	6b	27,3%	13	19,7%

Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(4) = 24,85; p < 0,001; V_c = 0,38$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Wyniki były istotne statystycznie. W grupie eksperymentalnej zmiana dodatnia wystąpiła istotnie częściej niż w grupie kontrolnej 1 i 2 (100,0% vs 40,9% i 59,1%). Zmiany ujemne istotnie rzadziej wystąpiły w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej 1 (0,0% vs 27,3%), natomiast grupa kontrolna druga nie różniła się w tym zakresie od dwóch pozostałych grup. Stagnację zaobserwowano istotnie rzadziej w grupie eksperymentalnej niż w grupach kontrolnych (0,0% vs 31,8% i 27,3%). Wynik ten pokazuje, że działania metody przekładu intersemiotycznego okazały się skuteczne w kształtowaniu myślenia dywergencyjnego w zakresie płynności i oryginalności myślenia.

Kolejno w celu weryfikacji hipotezy przedstawiono wyniki, zsumowane z zabaw dowolnych i zajęć kierowanych i zebrane w formie tabeli nr 165.

Tabela 165. Zmiana lub stagnacja oceny myślenia dywergencyjnego podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych (różnica w punktacji pretestu i posttestu)- porównanie wszystkich grup badawczych

Kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	22	19	19
wynik wysoki	11	0	1
wynik przeciętny	8	2	5
wynik niski	3	17	13
zmiana ujemna	0	2	0
stagnacja punktacji	0	1	3
suma badanych dzieci:	22	22	22

źródło: badania własne.

Porównując zmiany dokonane pomiędzy pomiarem I i II we wszystkich grupach badawczych, wyników uzyskanych zarówno podczas zajęć dowolnych i zajęć kierowanych, należy powiedzieć, że w każdej z nich obserwuje się wysoki stopień zmian. Najwyższe zmiany, sytuują 11 dzieci z grupy eksperymentalnej na poziomie wysokim. W każdej z grup wskazuje się wysoką zmianę dodatnią, jednak nasilenie ten zmiany- jest silne w grupie eksperymentalnej, gdzie zmiana dodatnia oznaczała poprawę u dzieci o kilka punktów, a u wychowanków z grup kontrolnych zmianę o 1 lub 2 punkty- co również jest zmianą dodatnią, ale w słabszym nasileniu - zdecydowanie. Dlatego należy uznać, że przekład intersemiotyczny, ale także inne działania twórcze realizowane w grupach badawczych przyczyniły się do ukształtowania poziomu myślenia dywergencyjnego na wyższym poziomie. Oznacza to, że, mimo iż grupy kontrolne nie miały wdrożonego czynnika, to jednak ich poziom myślenia dywergencyjnego wzrósł.

A zatem nie tylko przekład intersemiotyczny, ale inne działania realizowane z przedszkolakami mogą przyczynić się do poprawy w zakresie płynności, oryginalności i giętkości myślenia.

Obraz analizy statystycznej w zakresie wyników uzyskanych podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych jest zawarty w tabeli 166.

Tabela 166. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku dotyczącego zabaw dowolnych i zajęć kierowanych – wyniki testu chi kwadrat

Zabawy dowolne + zajęcia kierowane - rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	22	100,0%	19	86,4%	19	86,4%	60	90,9%
Zmiana ujemna	0	0,0%	2	9,1%	0	0,0%	2	3,0%
Stagnacja	0	0,0%	1	4,5%	3	13,6%	4	6,1%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(4) = 8,98; p = 0,062; Vc = 0,24$								

źródło: badania własne.

Wyniki okazały się nieistotne statystycznie. Wskazuje to na występowanie zmian dodatnich, zmian ujemnych i stagnacji z podobną częstotliwością w grupie eksperymentalnej jak w grupach kontrolnych. Wyniki dotyczące wyłącznie zajęć kierowanych różniły się między grupami, co dało efekt zastosowanej w grupie eksperymentalnej- czynnika w postaci przekładu intersemiotycznego. Jednakże łączny wynik dzieci uzyskany podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych nie jest istotny statystycznie, gdyż bierze pod uwagę wyłącznie zmianę dodatnią, która jest wysoka w każdej z grup. Badania, dokładne analizy oraz obserwacja dzieci przez badaczkę pokazują jednak, że zdecydowanie w grupie eksperymentalnej, te zmiany są widoczne i są silniejsze od zmian w grupach kontrolnych. Cała analiza pokazuje jednak, że inne metody twórcze realizowane w pracy z dziećmi, które niejednokrotnie wymieniałam, również pozytywnie wpływają na rozwój poziomu myślenia dywergencyjnego, choć porównując nasilenie zmian w grupie eksperymentalnej do grup kontrolnych, to działania te wzbogacone o przekład intersemiotyczny, dają rezultat silniejszy.

Aby pokazać nasilenie zmian podczas zajęć kierowanych, a dalej wyników w ich połączeniu, postanowiono zebrać wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej w tabeli 167.

Tabela 167. Ocena myślenia dywergencyjnego podczas zajęć kierowanych- grupa eksperymentalna w ujęciu indywidualizującym

Badane dzieci	zadanie 1. pomyśl, co to może być?		zadanie 2. ułoż dowolną kompozycję z figur		Zadanie 3. powtarzający się wzór a) kontynuacja gotowego wzoru		Zadanie 3. powtarzający się wzór b) wymyślenie swojego przykładu		wynik finalny pretest	wynik finalny posttest
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest		
Alan (5lat)	4	4	4	4	3	4	3	4	14	16
Amelia (5lat)	4	4	4	4	4	4	3	4	15	16
Emilka (5lat)	4	4	4	4	4	4	2	4	14	16
Filip (5lat)	4	4	2	4	4	4	1	4	11	16
Grzegorz (6lat)	4	4	3	4	4	4	1	4	12	16
Hania (5lat)	4	4	2	3	2	3	2	3	10	13
Igor (5lat)	4	4	2	3	1	3	1	3	8	13
Jasiu (5lat)	4	4	4	4	4	4	2	4	14	16
Julia S.(6lat)	4	4	4	4	2	4	2	4	12	16
Julia Z. (5lat)	4	4	3	4	2	4	2	4	11	16
Kasia (5lat)	4	4	4	4	4	4	3	4	15	16
Kuba (6lat)	4	4	4	4	4	4	3	4	15	16
Leon (5lat)	4	4	2	3	2	3	0	3	8	13
Liliana L. (6lat)	4	4	4	4	4	4	2	4	14	16
Liliana P. (6lat)	4	4	3	4	3	4	3	4	13	16
Marcel D. (6lat)	4	4	2	2	2	3	0	2	8	11
Marcel K. (5 lat)	4	4	2	3	2	3	0	3	8	13
Michasia (5lat)	4	4	4	4	4	4	2	4	14	16
Mikołaj (5lat)	4	4	3	4	3	4	2	4	12	16
Wiktoria (5lat)	4	4	3	4	2	4	2	4	11	16
Zosia (5lat)	4	4	4	4	4	4	3	4	15	16
Zuzia (5lat)	4	4	4	4	4	4	3	4	15	16

źródło: badania własne.

Analizując wyniki uzyskane przez dzieci z grupy eksperymentalnej w każdym zadaniu, podczas zajęć kierowanych, wyznaczają progres u każdego wychowanka. Amelia, Kasia, Kuba, Zosia i Zuzia już w preteście uzyskali bardzo wysoki wynik (15 punktów), więc poprawa nastąpiła tutaj tylko o 1 punkt. Duża zmiana dodatnia dokonała się u Igora, Filipa, Julii S., Julii Z., Leona, Marcela K. i Wiktorii. U pozostałych przedszkolaków zmiana ta była umiarkowana. Wyniki indywidualizujące grup kontrolnych są zebrane w aneksie dla dokładniejszego obrazu badań i różnic między grupami. W przedstawionej analizie widać, że dzieci najlepiej poradziły sobie z zadaniem pierwszym. Pozostałe zadania realizowały na podobnym poziomie. Większość wychowanków w postteście jest na najwyższym poziomie, zdobywając maksymalną liczbę punktów. Oznacza to, że dzieci podniosły poziom myślenia

dywergencyjnego w zakresie płynności, giętkości i oryginalności myślenia. W zakresie zadań rozwiązywanych przez wychowanków podczas zajęć kierowanych należy powiedzieć, że wyniki są istotne statystycznie, a zmiany znaczące w porównaniu do grup kontrolnych, gdzie zmiany nastąpiły, ale nie w tak wysokim nasileniu oraz pojawił się regres u niektórych dzieci w grupach kontrolnych. Świadczy to o skuteczności metody przekładu intersemiotycznego w rozwijaniu myślenia dywergencyjnego dzieci w wieku przedszkolnym.

Kolejno przedstawiono połączone wyniki, uzyskane przez dzieci podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych, w celu weryfikacji hipotezy i jej uzasadnienia. Wyniki prezentuj tabela nr 168.

Tabela 168. Wyniki finalne w preteście i postteście grupy eksperymentalnej ustalone na podstawie punktacji w zadaniach podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych

Badane dzieci	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan (5lat)	22	30	+8
Amelia (5lat)	28	32	+4
Emilka (5lat)	25	32	+7
Filip (5lat)	22	32	+10
Grzegorz (6lat)	24	31	+8
Hania (5lat)	19	25	+6
Igor (5lat)	17	25	+8
Jasiu (5lat)	29	32	+3
Julia S.(6lat)	19	28	+9
Julia Z. (5lat)	23	32	+9
Kasia (5lat)	30	32	+2
Kuba (6lat)	27	32	+5
Leon (5lat)	16	25	+9
Liliana L. (6lat)	28	32	+4
Liliana P. (6lat)	21	29	+8
Marcel D. (6lat)	17	24	+7
Marcel K. (5 lat)	20	28	+8
Michasia (5lat)	24	32	+8
Mikołaj (5lat)	26	32	+6
Wiktoria (5lat)	23	32	+9
Zosia (5lat)	25	32	+7
Zuzia (5lat)	30	32	+2

źródło: badania własne.

Zsumowane wyniki, uzyskane przez dzieci z grupy eksperymentalnej podczas zajęć kierowanych i zabaw dowolnych pokazują progres w każdym badanym przypadku. Najwyższy obserwujemy u Filipa, Grzegorza, Igora, Julii S., Julii Z., Leona, Liliany P., Marcela K., Michasi i Wiktorii (o 8, 9 i 10 punktów wyżej). U pozostałych zmiana nastąpiła w stopniu umiarkowanym, zaś u tych dzieci, które już w preteście wykazywały wysoki poziom, zdobywając dużą ilość punktów, podniosły swoje osiągnięcia o niewielki wynik.

Konkludując i podsumowując niniejszy podrozdział, należy stwierdzić, że w analizie statystycznej została potwierdzona zależność istotna statystycznie dla wyników uzyskanych podczas zajęć kierowanych.

Rozpatrywana tutaj hipoteza HSW2.1.1 odnosząca się do efektów prowadzenia zajęć metodą przekładu intersemiotycznego dla zmiany poziomu myślenia dywergencyjnego w zakresie zadań graficznych oraz zabaw dowolnych, musi zostać odrzucona. Uzasadnia się to analizą statystyczną łącznych wyników uzyskanych podczas zadań graficznych i zabaw dowolnych, która okazała się nieistotna statystycznie, ponieważ w każdej grupie zaobserwowano podobną ilość zmian dodatnich.

Zwracając jednak uwagę na indywidualne zmiany, to czytelne staje się, że te uzyskane przez dzieci z grupy eksperymentalnej mają podobną ilość, ale ich nasilenie punktowe jest wyższe. Ponadto obserwacja dzieci wskazuje na dokonane w grupie eksperymentalnej zmiany. Należy finalnie stwierdzić, że inne działania edukacyjne i twórcze, stosowane w grupach kontrolnych również przyniosły efekty w zakresie kształtowania poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci.

Następny podrozdział pokaże, jak dzieci poradziły sobie z tworzeniem narracji opartej na stymulatorach, co jest kolejnym krokiem sprawdzenia poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci.

5.7.3 Ocena myślenia dywergencyjnego – tworzenie narracji opartej na stymulatorach

Obserwując dzieci pod kątem ich rozwoju myślenia dywergencyjnego, wzięto pod uwagę tworzenie fabuły/ narracji opartej na stymulatorach, która zostanie omówiona w niniejszym podrozdziale. Wyniki wszystkich grup badawczych są zestawione w tabeli nr 169.

Tabela 169. Tworzenie narracji opartej na stymulatorach- porównanie wszystkich grup badawczych

kategoria	pretest			posttest		
	grupa GE	grupa K1	grupa K2	grupa GE	grupa K1	grupa K2
0 punktów	0	0	2	0	0	2
1 punkt	1	0	3	0	0	3
2 punkty	9	6	4	1	5	2
3 punkty	4	11	7	3	9	9
4 punkty	8	5	6	6	8	6
5 punktów	0	0	0	12	0	0
suma badanych dzieci:	22	22	22	22	22	22

źródło: badania własne.

Dzieci tworząc narracje opartą na stymulatorach (kotek, klocki, książki i kubek) w preteście miały dość duże trudności, najwięcej z nich we wszystkich grupach badawczych sytuuje się na poziomie średnim (zdobyli 2 lub 3 punkty), tzn., że w ich wypowiedziach wystąpiły jedna do dwóch sytuacji modyfikowanych. W postteście wyniki zmieniły się w każdej grupie badawczej, choć najwięcej zmian obserwuje się w grupie eksperymentalnej, a co więcej, przedszkolaki z tej grupy w postteście (12) otrzymały maksymalną liczbę punktów, co w grupach kontrolnych nie miało miejsca. W celu szczegółowego spojrzenia na różnice występujące pomiędzy grupami, postanowiono ukazać je w tabeli nr 170.

Tabela 170. Zmiana lub stagnacja oceny myślenia dywergencyjnego- tworzenie narracji opartej na stymulatorach (różnica w punktacji pretestu i posttestu)- porównanie wszystkich grup badawczych

Kategoria	grupa GE	grupa K1	grupa K2
zmiana dodatnia	21	4	2
+ 1 punkt	12	4	2
zmiana dodatnia + 2 punkty	8	0	0
zmiana dodatnia + 3 punkty	1	0	0
zmiana ujemna	0	0	0
stagnacja punktacji	1	18	20
suma badanych dzieci:	22	22	22

źródło: badania własne.

Podjmując się interpretacji wyników, zauważa się różnice w każdej z grup badawczych, jednak najwyższa zmiana dodatnia, bo aż u 21 badanych dzieci odnotowana została w grupie eksperymentalnej. W grupach kontrolnych tylko kilkoro wychowanków podniosło swój wynik i to zaledwie o 1 punkt wyżej. Przedszkolaki z grupy eksperymentalnej uzyskały znacznie wyższy wskaźnik poziomu myślenia dywergencyjnego w postteście. Trening twórczości odbywający się na podstawie wyzwania samodzielnej ekspresji plastycznej i teatralnej pozwolił osiągnąć u dzieci lepszy wynik w zakresie płynności, oryginalności i giętkości myślenia. Wzbogacony został również słownik dzieci, a ich wypowiedzi stały się złożone.

W celu sprawdzenia różnic pomiędzy grupami wykonano analizę statystyczną testu chi kwadrat, przedstawioną w tabeli nr 171.

Tabela 171. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku dotyczącego narracji opartej na stymulatorach – wyniki testu chi kwadrat

Tworzenie narracji opartej na stymulatorach - rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	21a	95,5%	4b	18,2%	2b	9,1%	27	40,9%
Zmiana ujemna	0a	0,0%	0a	0,0%	0a	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	1a	4,5%	18b	81,8%	20b	90,9%	39	59,1%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(4) = 40,99; p < 0,001; Vc = 0,79$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie istotnej statystycznie zależności. Zmiany dodatnie istotnie częściej zostały zaobserwowane w grupie eksperymentalnej niż w grupach kontrolnych (95,% vs 18,2% i 9,1%). W przypadku stagnacji – częściej była ona odnotowana w grupach kontrolnych (81,8% i 90,9% vs 4,5%).

Wskazuje to, że zajęcia prowadzone w grupie eksperymentalnej pozytywnie wpłynęły na wyniki badanych w zakresie tworzenia narracji opartej na stymulatorach. W ten sposób można dokonać pozytywnej weryfikacji hipotezy HSW2.1.2. Zakłada się, że działania teatralizacyjne i plastyczne wpływają na tworzenie przez dzieci pięcio-sześcioletnie narracji opartej na stymulatorach.

Dokładny, indywidualizujący obraz punktacji, przyznanej wychowankom z grupy eksperymentalnej, przedstawia poniższa tabela nr 172.

Tabela 172. Tworzenie narracji opartej na stymulatorach- zestawienie grupy eksperymentalnej

Grupa eksperymentalna	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan (5lat)	2	4	+2
Amelia (5lat)	4	5	+1
Emilka (5lat)	4	5	+1
Filip (5lat)	2	4	+2
Grzegorz (6lat)	2	4	+2
Hania (5lat)	2	3	+1
Igor (5lat)	2	4	+2
Jasiu (5lat)	3	4	+1
Julia S.(6lat)	2	5	+3
Julia Z. (5lat)	2	4	+2
Kasia (5lat)	4	5	+1
Kuba (6lat)	4	5	+1
Leon (5lat)	2	3	+1
Liliana L. (6lat)	4	4	0
Liliana P. (6lat)	4	5	+1
Marcel D. (6lat)	1	2	+1
Marcel K. (5 lat)	2	3	+1
Michasia (5lat)	3	5	+2
Mikołaj (5lat)	3	5	+2
Wiktoria (5lat)	3	5	+2
Zosia (5lat)	4	5	+1
Zuzia (5lat)	4	5	+1

źródło: badania własne.

Zmiany dodatnie obserwujemy w prawie całej grupie przedszkolnej z wyjątkiem Liliany L., u której zauważono stagnację, czyli jednakowy wynik w obydwu pomiarach. Najwyższy wynik obserwuje się u Julki S. Zanotowano również progres u dzieci o dwa i jeden punkt. A zatem należy uznać, że wzrósł wskaźnik myślenia poziomu dywergencyjnego u przedszkolaków w zakresie tworzenia narracji opartej na stymulatorach. Wyniki indywidualizujące grup kontrolnych zamieszczono w aneksie. Poniżej przytoczę przykładowe i najciekawsze narracje utworzone przez pięć-sześciolatków:

- „Kot bawił się pileczką i potem pileczka spadła na kubek i potem się wylała kawa, ta od mamy na książkę i mama była zła i dała mu klocki do zabawy”. (Liliana P.);
- „Kot bawił się piłką i ona mu wleciała na drzewo i przyjechała straż pożarna, mama była zła i piła kawę, potem wylała się ta kawa na książkę, no i potem ściągnęła ta straż tego kota i potem bawił się klockami”. (Kuba);
- „Kot czytał książkę, a kłębek nici poleciał daleko i wylała się herbata taty i tego kota mama pokrzyczała i dostał klocki, nie może się bawić książkami. Szkoda gadać”. (Emilka);
- „Kot płakał, bo mu zniszczyli budowlę z klocków, potem bawił się pileczką, pileczka poleciała, przewrócił się kubek na książki”. (Jasiu);

- „*Dzieci się bawiły klockami, ale to było nudne i chcieli się bawić z kotem, ale kot bawił się sznurkiem i się kłócili o sznurek i wylała się kawa w kubku na książki mamy*”. (Kasia);
- „*Mama czytała książkę i piła kawę i kot wskoczył jej na kolana, na fotelu i kawa się wylała na książki i dzieci bawiły się klockami*”. (Filip);
- „*Kot pił wodę z miski, idzie sobie, patrzy klocki i klocki się wywalily, kawa się wylała z kubka na książki mamy*”. (Igor).

Dzieci tworzyły różne narracje, które w głównej mierze opierały się na negatywnych skutkach wywołanych przez kota i tak powstały różne nieszczęścia, jak przewrócone klocki, wylana kawa (która powtarzała się w wielu wypowiedziach dzieci), zniszczone książki. Przedszkolaki są ciekawe świata, mają fantazję, inicjują ciekawe zabawy, mają swój potencjał kreatywny, który na drodze samodzielnej ekspresji, eksploracji świata i rozwiązywania problemów (zmuszających ich do uruchomienia myślenia logicznego) kształtuje postawę twórczą małego odbiorcy kultury. Żeby jednak tak się stało, to nauczyciel i rodzic powinni czuwać nad jego rozwojem i edukacją, a przede wszystkim pozwolić mu na samodzielność, a nie wyręczać w każdej czynności. Nie można hamować rozwoju przez nadmierną krytykę, a pozwolić wyrażać sobie, wyzwolić emocje i pozwolić dziecku na bycie sobą. Warto, więc włączać różne działania twórcze do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, co pozwoli na rozwój ich poziomu myślenia dywergencyjnego, rozwiniętość płynności, oryginalność i giętkość myślenia, a także pozwoli na krytyczne spojrzenie na rzeczywistość.

Kolejny rozdział będzie dotyczył zachowań ruchowych, prezentowanych przez dzieci podczas kreowania postaci i imitacji scenek dramatycznych, zastosowanych w grupie eksperymentalnej podczas wdrożenia czynnika eksperymentalnego oraz w pomiarze I i II w grupach kontrolnych.

5.8 Zachowania ruchowe dzieci pięcio-sześciolletnich w ujęciu pretestu i posttestu

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione zachowania ruchowe dzieci pięcio-sześciolletnich. W grupie eksperymentalnej wzięto do analizy pierwszą i ostatnią scenkę dramową, które realizowano podczas wdrożenia czynnika eksperymentalnego. W przypadku grup kontrolnych przeprowadzono scenkę dramową w preteście i postteście, która tworzona była na podstawie tekstu literackiego wykorzystanego na pierwszych zajęciach w grupie eksperymentalnej i dotyczyła tematyki międzykulturowej- o czarnoskórym Bobie.

W pierwszej kolejności przedstawiono zajmowaną przez wychowanków przestrzeń ćwiczebną podczas odgrywania postaci w scenie dramowej, co prezentuje poniższa tabela nr 173.

Tabela 173. Zestawienie zbiorcze preferowanego miejsca badanych w przestrzeni ćwiczebnej

Kategoria/ grupa badawcza	A		B		C		D	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
grupa eksperymentalna	3	6	10	14	3	0	6	2
grupa kontrolna pierwsza	2	2	10	13	2	2	8	5
grupa kontrolna druga	3	4	8	9	5	5	6	4

źródło: badania własne.

Przestrzeń ćwiczebną strefy A zajmują przedszkolaki, które lubią dominować i pokazywać swój ruch. Strefa D to miejsce, które zajmują dzieci niepewne szukające wsparcia i kontaktu wzrokowego innych uczestników warsztatu. Strefę B zajmują tacy wychowankowie, którzy unikają kontaktu wzrokowego, wykazują się pomysłowością, pokazują swoje gesty, ale nie obchodzi ich, gdy ktoś przejmie ich ruch. W strefie C przebywają dzieci niechętnie biorące udział w zajęciach, nie chcą nic mówić i chcą się izolować⁴⁹¹. Pięcio-sześciolatki z grupy eksperymentalnej w preteście zajmowały głównie przestrzeń B i D, zaś w postteście zdecydowanie A i B. Przestrzeni ćwiczebnej w strefie C nie zaobserwowano, a w przestrzeni D, jedynie 2 osoby. W grupie kontrolnej pierwszej dzieci zajmowały w preteście głównie strefy B i D, w postteście podobnie, chociaż więcej dzieci zajmowało strefę B, a mniej D. W grupie kontrolnej drugiej obserwujemy podobną sytuację, czyli najwięcej przedszkolaków zajmowało strefę B i D i w postteście podobnie z niewielką przewagą na strefę B i A. Najwięcej dzieci ze

⁴⁹¹ Katarzyna Krason, Ludwika Konieczna-Nowak: Sztuka. Terapia. Poznanie, op., cit., s.162.

wszystkich grup badawczych zajmowało strefę B, co oznacza, że są one pomysłowe, ale niedominujące na forum grupy podczas aktywizacji cielesnej. Spora część dzieci zajmowała również strefę D, gdyż były niepewne i szukały wsparcia w innych osobach.

W następnej tabeli nr 174 pokazano zmianę lub stagnację zajmowanej przestrzeni ćwiczebnej.

Tabela 174. Zmiana lub stagnacja strefy badanych w przestrzeni ćwiczebnej – zestawienie wszystkich grup badawczych

Zmiana lub stagnacja	Grupa GE	Grupa K1	Grupa K2
stałość strefy A	3	2	3
stałość strefy B	7	10	7
stałość strefy C	-	2	5
stałość strefy D	-	5	4
zmiana ze strefy C na D	2	-	-
zmiana ze strefy B na A	3	-	1
zmiana ze strefy D na B	7	3	2

źródło: badania własne.

Najwięcej zmian przestrzeni ćwiczebnej obserwujemy w grupie eksperymentalnej. Czynniki eksperymentalne w postaci 10 scenek dramatycznych w różnych formach pozwolił na trening umiejętności interpersonalnych oraz współpracy pomiędzy dziećmi, kształtowania pomysłowości i zaangażowania emocjonalnego. W grupach kontrolnych obserwujemy głównie stagnację stref i niewielką zmianę w ich obrębie, czyli zmiany B na A oraz D na B. W grupie eksperymentalnej tych zmian jest więcej, choć w dalszym ciągu również tutaj obserwuje się stagnację postaw. Najwięcej zmian obserwuje się w obrębie strefy D na B, co oznacza, że przedszkolaki niepewne, szukające kontaktu, zaczęły pokazywać swoje własne ruchy i zaczęły wykazywać się pomysłowością, a nie powtarzały wyłącznie schematu wymyślonego przez innych.

Następnie sprawdzono, czy zmiany dotyczące przestrzeni ćwiczebnej różniły się ze względu na grupę. Została, więc przeprowadzona analiza w tabeli krzyżowej wraz z testem niezależności chi kwadrat (tabela 175).

Tabela 175. Zależność między rodzajem zmiany odnotowanej w preteście a postteście w zakresie przestrzeni ćwiczebnej we wszystkich grupach badanych – wyniki testu chi kwadrat

Przeźren ćwiczebna - rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	12a	54,5%	3b	13,6%	3b	13,6%	18	27,3%
Zmiana ujemna	0a	0,0%	0a	0,0%	0a	0,0%	0	0,0%

Stagnacja	10a	45,5%	19b	86,4%	19b	86,4%	48	72,7%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 12,38; p = 0,002; Vc = 0,43$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Analiza okazała się istotna statystycznie. Zmiany dodatnie istotnie częściej były obserwowane w grupie eksperymentalnej niż w obu grupach kontrolnych (54,4% vs 13,6% i 13,6%), z kolei stagnacja w grupie eksperymentalnej była odnotowana istotnie rzadziej (45,5% vs 86,4% i 86,4%). Wyniki wskazują, więc na skuteczność zastosowanej w grupie eksperymentalnej metody w zakresie wpływu na miejsce zajmowane przez dzieci w przestrzeni ćwiczebnej.

W następnej tabeli nr 176 przedstawiono wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej w zakresie zajmowanego miejsca w przestrzeni ćwiczebnej. Wyniki indywidualizujące z grup kontrolnych umieszczono w aneksie.

Tabela 176. Miejsce zajmowane przez badanego w przestrzeni ćwiczebnej- zestawienie grupy eksperymentalnej w preteście i postteście

GE	pretest	posttest
Alan (5lat)	D	B
Amelia (5lat)	A	A
Emilka (5lat)	B	B
Filip (5lat)	D	B
Grzegorz (6lat)	C	D
Hania (5lat)	D	B
Igor (5lat)	A	A
Jasiu (5lat)	D	B
Julia S.(6lat)	D	B
Julia Z. (5lat)	D	B
Kasia (5lat)	A	A
Kuba (6lat)	D	B
Leon (5lat)	C	D
Liliana L. (6lat)	B	A
Liliana P. (6lat)	B	A
Marcel D. (6lat)	B	B
Marcel K. (5 lat)	B	B
Michasia (5lat)	B	B
Mikołaj (5lat)	B	B
Wiktoria (5lat)	B	B
Zosia (5lat)	B	B
Zuzia (5lat)	B	A

źródło: badania własne.

Analizując wyniki grupy eksperymentalnej, należy powiedzieć, że w pierwszym i drugim pomiarze Amelia, Igor, Kasia wykazywali zachowania ekspansywne i była to ich

ulubiona forma aktywności podczas zajęć. Emilka, Liliana L., Liliana P., Marcel D., Marcel K., Michasia, Mikołaj, Wiktoria, Zosia i Zuzia wykazywali się podczas odgrywanych scenek pomysłowością, ale nie przeszkadzało im, gdy ktoś inny naśladował ich ruch. W postteście zaś Liliana L., Liliana P. i Zuzia wykazywały się już większą swobodą ruchów, bardziej o charakterze ekspansywnym. Zmieniły swoją przestrzeń ćwiczebną i stały się odważniejsze oraz bardziej pewne swojej aktywności cielesnej. Grzegorz i Leon zajmujący strefę C zmienili swoje miejsce w przestrzeni ćwiczebnej na strefę D, czyli uprzednie wycofanie z zajęć i brak zainteresowania nimi, zmieniły się w pomysłową organizację ruchów i emocjonalne wcielanie się w rolę, jednak niedominujące.

Filip, Alan, Hania, Jasiu, Julia S., Julia Z. i Kuba zajmowali w preteście strefę D, czyli szukali kontaktu wzrokowego i pomocy ze strony innych dzieci, chcąc przechwytywać ich ruch. W postteście wymieniona grupa dzieci zajmowała już przestrzeń ćwiczebną w strefie B, a ich gesty w scenkach ruchowych były bardziej przemyślane, pomysłowe i oryginalne, ale nie ekspansywne.

Następnie postanowiono sprawdzić, jakie zachowania ruchowe cechowały wychowanków we wszystkich grupach badawczych. Pierwszą parę kategorii zachowań, czyli dywergencję lub algorytmiczność, które dzieci przejawiały w scenkach dramowych, prezentuje poniższa tabela nr 177.

Tabela 177. Dywergencja i algorytmiczność– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
dywergencja	11	19	13	13	12	14
algorytmiczność	10	3	9	9	10	7
0	1	0	0	0	0	1
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Porównując wszystkie grupy badawcze, widzimy, że dywergencja i algorytmiczność podczas zadań ruchowych występowały z podobnym natężeniem w każdej z grup badawczych w preteście. W grupie eksperymentalnej widzimy wysoką zmianę z algorytmiczności na dywergencję, czyli wprowadzenie do układu ruchowego własnych pomysłów, stosowanie nielicznych stereotypów i atrakcyjność stosowanych ćwiczeń. W grupie kontrolnej pierwszej obserwuje się stagnację zachowań oraz niewielką zmianę w grupie kontrolnej drugiej. Te wyniki pokazują, że dzieci podczas zachowań ruchowych w odgrywanych scenkach

dramowych wykazywały się w większym stopniu dywergencyjnością, a nie algorytmicznością, co wskazuje na pozytywny wymiar eksperymentu.

Narzędzie, które wykorzystano do zbadania przestrzeni ćwiczebnej oraz zachowań ruchowych dzieci podczas odgrywanych scenek dramowych wyznacza dla każdej pary zachowań punktację, ujemną dla zachowań wycofujących, a dodatnią dla zachowań pozytywnych. Wysoka liczba ujemna wskazuje na zachowania wysoce podporządkowane innym osobom, stereotypowe a wysoka liczba dodatnia wskazuje na zachowania pomysłowe, atrakcyjne i aktywne.

Poniższa tabela i kolejne obrazują zmiany w obrębie jednej kategorii, co ma na celu wskazanie punktowe wyznaczające natężenie danego zachowania. Tabela nr 178 pokazuje zmianę w obrębie dywergencyjności i algorytmiczności, dwóch przeciwstawnych zachowań.

Tabela 178. Dywergencyjność i algorytmiczność – wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1D	8	5	9	9	3	5
2D	3	9	4	4	6	6
3D	0	5	0	0	3	3
-1A	3	3	2	2	3	0
-2A	5	0	6	6	2	2
-3A	2	0	1	1	5	5
0	1	0	0	0	0	1
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Wyniki w powyższej tabeli wskazują, że zachowania cechujące się algorytmicznością w grupie eksperymentalnej zdecydowanie zmalały, zostały już tylko te w punktacji -1, czyli przejmowanie wzorów innych dzieci, stereotypy ruchowe i własne pomysły. Natężenie w obrębie dywergencyjności również wzrosło np. z 1 punktu na 2 lub na 3, czyli zmiana ze stereotypowych, ale własnych rozwiązań ruchowych pozwoliła na zmniejszenie ich występowania, a całość układu ruchowego wykonywana była na podstawie własnych pomysłów oraz takich, które są atrakcyjne dla innych. W grupie kontrolnej pierwszej obserwuje się stagnację zachowań, zaś w grupie kontrolnej drugiej zmalały zachowania algorytmiczne na rzecz zachowań dywergencyjnych.

W następnej tabeli nr 179 zostały porównane wyniki wszystkich grup badawczych dotyczące kolejnej kategorii zachowań ruchowych, czyli aktywności i bierności.

Tabela 179. Aktywność i bierność– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
aktywność	13	20	12	13	14	16
bierność	9	2	9	9	8	6
0	0	0	1	0	0	0
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Porównując zachowania ruchowe dzieci we wszystkich grupach badawczych w kategorii aktywności i bierności, należy powiedzieć, że w preteście liczby rozkładają się podobnie, ponieważ w każdej grupie jest przewaga aktywności nad biernością. Zmiana, która dokonała się pomiędzy pomiarem pierwszym a drugim, zaistniała w każdej z grup, jednak najsilniejsza zmiana wystąpiła w grupie eksperymentalnej za sprawą zajęć dotyczących konstruowania scenek dramowych. W innych grupach niewielkie zmiany mogły zaistnieć za sprawą treningu i ćwiczeń ruchowych proponowanych przez nauczycieli w grupach. Największe zmiany w grupie eksperymentalnej świadczą o skuteczności metody przekładu intersemiotycznego na przejawianie aktywności podczas zadań ruchowych.

W tabeli nr 180 są przedstawione wyniki dokładnej zmiany punktacji w obydwu przeciwstawnych kategoriach ruchowych.

Tabela 180. Aktywność i bierność– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1A	11	6	8	9	3	3
2A	2	10	4	4	8	7
3A	0	4	0	0	3	6
-1B	5	2	7	7	3	1
-2B	4	0	1	1	0	0
-3B	0	0	1	1	5	5
0	0	0	1	0	0	0
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

W grupie eksperymentalnej w preteście 9 dzieci wykazywało bierność podczas scenek dramowych, czyli w mniejszym stopniu podejmowały aktywność i rzadziej włączały się do działań grupowych. W postteście obserwujemy już tylko dwójkę uczestników spotkania wykazującą bierność, choć na poziomie -1. Zdecydowanie więcej dzieci w grupie eksperymentalnej osiągnęło wyższy stopień aktywności podczas zajęć ruchowych. Z upływem czasu dzieci były bardziej zainteresowane działaniem ruchowym, mniej wycofane i nieśmiałe, włączały się w aktywność ruchową, częściej samodzielnie i spontanicznie podejmowały

działania ruchowe, a niektóre z nich wykazywały się stałą gotowością do tworzenia ruchu. W grupach kontrolnych również dokonały się zmiany, choć zdecydowanie mniejsze w porównaniu do grupy eksperymentalnej.

Kolejno w tabeli nr 181 przedstawiono następane dwie pary kategorii zachowań ruchowych przeciwstawnych, czyli kontaktu i izolacji.

Tabela 181. Kontakt i izolacja– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
kontakt	14	19	12	13	13	15
izolacja	8	3	9	7	8	6
0	0	0	1	2	1	1
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Przedszkolaki z grupy eksperymentalnej jak wskazuje powyższa tabela, ponownie uzyskały wysoki progres w stosunku do grup kontrolnych. W preteście zdecydowanie mniejsza liczba dzieci wykazywała izolację podczas zajęć, wykorzystując ruch. W postteście zaś wysoka liczba wychowanków wykazywała kontakt podczas odgrywanych scenek dramatycznych. W grupach kontrolnych również obserwujemy zmiany, choć niewielkie, co wskazuje na prowadzenie niewielu zajęć poświęconych odgrywaniu ról i tworzeniu układu przestrzenno-ruchowego. Oznacza to, że dzieci z grupy eksperymentalnej pod wpływem metody przekładu intersemiotycznego wykazywały kontakt z innymi w działalności ruchowej.

W tabeli nr 182 przedstawiono natężenie zmiany między pomiarem I i II we wszystkich grupach badawczych dotyczące kategorii kontaktu i izolacji.

Tabela 182. Kontakt i izolacja– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1K	10	2	0	1	1	1
2K	4	7	8	6	8	7
3K	0	10	4	6	4	7
-II	5	3	7	5	1	0
-2I	2	0	1	1	2	1
-3I	1	0	1	3	5	5
0	0	0	1	1	1	1
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

W preteście w grupie eksperymentalnej pojawiały się zachowania izolujące, czyli takie, w których dzieci często ćwiczyły z boku, oddalały się od innych ćwiczących, podejmowały

ruch solo i utrzymywały kontrolę wzrokową. W postteście zdecydowanie dominował kontakt, również wzrokowy, a dzieci wykazywały większą tendencję do tworzenia par, wchodziły ze sobą w relację i umiejętnie ze sobą współpracowały. W grupach kontrolnych w preteście pojawiał się zarówno kontakt, jak i izolacja, choć więcej obserwuje się zachowań wykorzystujących kontakt, a w postteście przeważają zachowania kontaktowe. Niewielka zmiana w grupach kontrolnych mogła być uwarunkowana obecnością dzieci nieśmiałych, bardziej wycofanych, wzrokowców niż słuchowców czy kinestetyków, a jednocześnie małą ilością ćwiczeń ruchowych polegających na odgrywaniu ról w kontakcie z tekstem literackim.

W tabeli nr 183 przedstawiono kolejne dwie pary kategorii zachowań ruchowych, czyli zawłaszczanie i statyczność, które zaznaczały się podczas odgrywanych scenek dramatycznych we wszystkich grupach badawczych, w kontrolnych w preteście i postteście, a w grupie eksperymentalnej również podczas wdrożenia czynnika eksperymentalnego.

Tabela 183. Zawłaszczanie i statyczność – wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
zawłaszczanie	12	20	15	15	14	15
statyczność	8	2	6	5	7	6
0	2	0	1	2	1	1
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Porównując wszystkie grupy badawcze pod względem zachowań ruchowych w kategorii zawłaszczania przestrzeni ćwiczebnej, to jednak grupy kontrolne w większości wykazywały tę cechę, wyróżniając się na tle grupy eksperymentalnej. W grupie eksperymentalnej zawłaszczanie wystąpiło u większej ilości dzieci, jednak statyczność i ambiwalencja również miały miejsce i nie są marginalizowane. W postteście natomiast zdecydowana przewaga zawłaszczania przestrzeni nad statycznością u dzieci w grupie eksperymentalnej. W grupach kontrolnych zaś wyniki stałe lub z niewielką zmianą. Oznacza to, że wychowankowie z grupy eksperymentalnej w znacznym stopniu zawłaszczali przestrzeń ćwiczebną w drugim pomiarze, co potwierdza postawioną hipotezę.

Kolejno, tabela nr 184 pokazuje natężenie danej cechy ruchowej we wszystkich grupach badawczych.

Tabela 184. Zawłaszczanie i statyczność – wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1Z	7	4	4	3	3	4

2Z	5	8	8	8	6	7
3Z	0	8	3	4	5	4
-1S	2	2	0	0	1	1
-2S	4	0	5	4	1	0
-3S	2	0	1	1	5	5
0	2	0	1	2	1	1
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Zmiany dokonane w grupie eksperymentalnej pozwoliły na osiągnięcie przez większość uczestników zajęć zawłaszczania przestrzeni ćwiczebnej podczas odgrywanych scenek dramowych. Dzieci w postteście przemieszczały się w większości sfer, nie przystawały na długo w jednej sferze, a w każdej z nich wykonywały zmieniające się pozycje ruchowe. Tylko dwójka dzieci w postteście wykazywała jeszcze elementy statyczne w swoim ruchu i zmieniała swój ruch maksymalnie w dwóch sferach. W grupach kontrolnych zaś obserwujemy niewielką zmianę ze względu na mniejszą aktywność ruchową dotyczącą odgrywania scenek w kontakcie z literaturą.

Tabela nr 185 pokazuje kolejną parę ruchowych i przeciwstawnych zachowań dzieci, czyli dominowania lub podporządkowania.

Tabela 185. Dominowanie i podporządkowanie– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
dominowanie	14	19	13	14	13	15
podporządkowanie	8	3	8	6	7	6
0	0	0	1	2	2	1
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Dominowanie wystąpiło w preteście w podobnej ilości we wszystkich grupach badawczych i ponownie widzimy największą zmianę w grupie eksperymentalnej. W grupach kontrolnych zmiana również wystąpiła, ale jest ona mniejsza w porównaniu do grupy eksperymentalnej, ze względu na mniejszy trening ruchowy i rozwijanie umiejętności kinestetycznych u dzieci. Także w tym przypadku potwierdza się hipoteza i dzieci z grupy eksperymentalnej w znacznym stopniu wykazywały dominowanie w przestrzeni ćwiczebnej w odgrywanych scenkach w pomiarze II w porównaniu do pomiaru I.

Kolejno, tabela nr 186 pokazuje natężenie omawianych cech, wykorzystywanych podczas odgrywanych ról dzieci, porównując wszystkie grupy badawcze.

Tabela 186. Dominowanie i podporządkowanie– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1D	11	4	2	2	2	4
2D	3	14	9	9	8	8
3D	0	1	3	1	3	3
-1P	2	3	1	1	1	1
-2P	3	0	5	6	1	0
-3P	3	0	1	1	5	5
0	0	0	1	2	2	1
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Dzieci w grupie eksperymentalnej w preteście wykazywały w większej ilości zachowania dominujące, jednak przejawiały też podporządkowanie, a ich ruch charakteryzował się stałą kontrolą wzrokową, dostosowaniem ruchu do innych, nieliczne próby wymyślenia własnego ruchu. W postteście natomiast przedszkolaki przede wszystkim wykazywały dominujące zachowania, które objawiały się umiejętnością osiągnięcia pełnej świadomości własnej niezależności, włączania się do aktywności innych ćwiczących, dążenie do przyjmowania roli wiodących z niechęcią podporządkowania się. Zachowanie dominujące o natężeniu 3 punktów wystąpiło tylko u 1 osoby i charakteryzowało się brakiem troski o komfort innych ćwiczących i ewidentnym zawłaszczaniem przestrzeni ruchowej. W grupach kontrolnych widać niewielkie zmiany z podporządkowania na dominację, które mogą być efektem uzyskania większej swobody ruchu na zajęciach i pokonaniu nieśmiałości.

Następnie pokazano wyniki we wszystkich grupach badawczych, dotyczące ekspansji i gestu globalnego lub gestu ograniczonego, zahamowanego (tabela nr 187).

Tabela 187. Ekspansja, gest globalny i Gest ograniczony, zahamowany– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
gest globalny	15	20	14	14	14	12
gest ograniczony	6	2	7	6	6	5
0	1	0	1	2	2	5
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Wszystkie grupy badawcze prezentując swój ruch podczas odgrywanych scenek dramowych, wykazywały się przede wszystkim gestem globalnym, ekspansywnym. Gest ograniczony, zahamowany również występował, choć u mniejszej ilości dzieci. W postteście grupy kontrolne prezentują podobną liczbę zachowań ruchowych dotyczących kreowania

gestu, a w grupie eksperymentalnej dzieci zmieniły swój gest z ograniczonego na globalny. W pomiarze II, przedszkolaki z grupy eksperymentalnej wykazywały się przede wszystkim gestem globalnym. Wysoka zmiana w grupie eksperymentalnej świadczy o skuteczności metody przekładu intersemiotycznego na kreowanie ruchu globalnego przez wychowanków, co potwierdzają dla porównania wyniki grup kontrolnych.

W następnym kroku, czyli w tabeli nr 188 pokazano siłę występowania gestu globalnego lub ograniczonego we wszystkich grupach badawczych.

Tabela 188. Ekspansja, gest globalny i Gest ograniczony, zahamowany wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1E	12	6	4	3	3	3
2E	3	8	7	7	6	6
3E	0	6	3	4	3	3
-1OG	0	2	2	1	0	0
-2OG	5	0	4	4	1	0
-3OG	1	0	1	1	5	5
0	1	0	1	2	2	5
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Zmiana dokonana w grupie eksperymentalnej dotyczyła gestu ograniczonego, ponieważ niektóre dzieci w preteście początkowo długo utrzymały jeden gest, wykonywały je w obrębie niewielkiej kinesfery połączone z niepewnym chodzeniem, wykonywały małe przemieszczenia. W pomiarze II przedszkolaki głównie wykazywały się ruchem ekspansywnym, globalnym, rozbudowanym, który charakteryzował się zmianą obszarów z jednoczesnym przemieszczaniem, gesty otwarte, zamasyte, wykraczające poza kinesferę własną. Niektóre dzieci, które wykazywały gest ekspansywny, zmieniły swoją punktację w obrębie jednej kategorii, co zostało pokazane w powyższej tabeli i jest kluczowe, ponieważ wyższy wynik w kategorii dodatniej świadczy o bardziej świadomym i odważnym ruchu we współpracy dzieci podczas odgrywanych scenek dramowych. U pięcio-sześcioletków w grupach kontrolnych zmiana była niewielka, co może być spowodowane brakiem ćwiczeń wykorzystujących dramę i inne formy przejawiające aktywność cielesną w kontakcie z literaturą lub muzyką.

Następnie w tabeli nr 189 pokazano, czy dzieci podczas odgrywanych ról wykorzystywały werbalizację rozbudowaną czy ograniczoną.

Tabela 189. Werbalizacja rozbudowana i ograniczona – wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
werbalizacja rozbudowana	10	14	4	4	11	11
werbalizacja ograniczona	12	8	18	18	11	11
0	0	0	0	0	0	0
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Dzieci z grupy eksperymentalnej wypowiadając się podczas scenek dramatycznych, tworząc własne dialogi postaci lub wysnuwając wnioski na temat sensu literackiej treści, używały przede wszystkim krótkich zdań, albo wypowiadały się przy użyciu jednego słowa lub kilku słów. Niektóre z nich jednak wypowiadały się pełnymi zdaniami w trakcie odgrywanych scenek oraz później wysnuwały cenne wnioski (szczegółowy opis zawarty jest w opisie czynnika eksperymentalnego). W postteście widać poprawy, choć jeszcze sporo wychowanków nie wypowiadało się na konkretne tematy pełnymi zdaniami.

W grupach kontrolnych widoczny jest brak zmian dodatnich, choć porównując je to dzieci z grupy kontrolnej drugiej wypowiadały się przy pomocy pełnych zdań w większości ilości uczestników spotkania. Oznacza to, że pod wpływem metody przekładu intersemiotycznego, dzieci z grupy eksperymentalnej wzbogaciły swój słownik i umiejętność tworzenia dłuższych zdań.

Kolejno w tabeli nr 190 ukazano punkty w kategorii werbalizacji we wszystkich grupach badawczych.

Tabela 190. Werbalizacja rozbudowana i ograniczona – wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1W	7	3	1	2	8	5
2W	3	3	4	2	1	4
3W	0	8	0	0	2	2
-1W	3	5	1	4	3	6
-2W	4	2	10	7	3	0
-3W	5	1	6	7	5	5
0	0	0	0	0	0	0
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Grupy kontrolne jak wskazywała poprzednia tabela, prezentowały się na tym samym poziomie w obydwu pomiarach. W grupie eksperymentalnej widzimy zmianę u 4 dzieci. Wypowiadały się one początkowo zdawkowo, przy użyciu pojedynczych słów, krótko, zwięźle

i w obrębie tylko jednego elementu treściowego. W postteście natomiast ich wypowiedz była pełna, barwna, zawierająca cały opis zdarzenia.

W drugim pomiarze widzimy też zmianę w obrębie werbalizacji rozbudowanej (poprawa z 1 i 2 punktów na 3 punkty), czyli z wypowiedzi dotyczącej jednego czy dwóch elementów sytuacji dzieci przeszły na wypowiedzi pełne, dotyczące całego opisu wydarzeń.

W przedszkolu można kształtować umiejętność wypowiadania się poprzez różne ćwiczenia mowy, dramę, opis ilustracji lub historyjki obrazkowej, wypowiadanie się na temat treści tekstu literackiego.

Niektóre dzieci są nieśmiałe, wycofane i wolą wyrażać swoją ekspresję nie tylko słownie, ale również ruchowo i plastycznie, więc przekład intersemiotyczny jest metodą dostosowaną dla każdego dziecka reprezentującego odmienny rodzaj modalności i odbioru informacji ze środowiska.

W następnej części zweryfikowano czy nasilenie poszczególnych zachowań ruchowych dzieci uległo zmianie w postteście w stosunku do pretestu w grupie eksperymentalnej, kontrolnej 1 i kontrolnej 2. W tym celu przeprowadzono szereg testów *t* Studenta dla prób zależnych.

W pierwszej kolejności wykonano analizę dla grupy eksperymentalnej (tabela nr 191).

Tabela 191. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego zachowania ruchowe w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 22)		Posttest (<i>n</i> = 22)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Algorytmiczność/dywergencja	-0,23	1,69	1,55	1,22	-8,55	<0,001	-2,20	-1,34	1,82
Bierność/aktywność	0,09	1,38	1,64	1,09	-7,53	<0,001	-1,97	-1,12	1,61
Izolacja/kontakt	0,27	1,49	2,05	1,21	-7,80	<0,001	-2,25	-1,30	1,66
Statyczność/zawłaszczanie	0,05	1,73	1,91	1,19	-8,43	<0,001	-2,32	-1,40	1,80
Podporządkowanie/ dominowanie	0,00	1,75	1,45	1,10	-5,76	<0,001	-1,98	-0,93	1,23
Gest ograniczony/ekspansja	0,23	1,57	1,73	1,16	-6,95	<0,001	-1,95	-1,05	1,48
Werbalizacja ograniczona/werbalizacja rozbudowana	-0,59	1,89	0,95	2,06	-8,45	<0,001	-1,93	-1,17	1,80

źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie istotnych statystycznie różnic w zakresie wszystkich zachowań ruchowych. We wszystkich przypadkach wyniki osiągnięte

w postteście były istotnie wyższe niż w preteście. Działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego pozytywnie wpłynęły, więc na prezentację ruchową uczestników warsztatu w grupie eksperymentalnej. Efekty dla wszystkich zmiennych były silne.

Kolejno wykonano analizę dla grupy kontrolnej 1 (tabela nr 192).

Tabela 192. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego zachowania ruchowe w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 22)		Posttest (<i>n</i> = 22)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Algorytmiczność/dywergencja	0,18	1,68	0,09	1,69	1,45	0,162	-0,04	0,22	0,31
Bierność/aktywność	0,18	1,44	0,23	1,45	-0,44	0,665	-0,26	0,17	0,09
Izolacja/kontakt	0,73	1,91	0,95	1,91	-2,02	0,056	-0,46	0,01	0,43
Statyczność/zawłaszczanie	0,73	1,96	0,91	1,93	-1,07	0,295	-0,53	0,17	0,23
Podporządkowanie/ dominowanie	0,55	2,09	0,73	1,98	-1,28	0,213	-0,48	0,11	0,27
Gest ograniczony/ekspansja	0,64	1,92	0,77	1,95	-1,00	0,328	-0,42	0,15	0,21
Werbalizacja ograniczona/werbalizacja rozbudowana	-1,55	1,68	-1,50	1,63	-0,33	0,747	-0,33	0,24	0,07

źródło: badania własne.

Wyniki w grupie kontrolnej 1 okazały się nieistotne statystycznie. Oznacza to, że zachowania ruchowe w postteście nie uległy zmianie w stosunku do pretestu.

Jako ostatecznie wykonano analizy dotyczące grupy kontrolnej 2 (tabela nr 193).

Tabela 193. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego zachowania ruchowe w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 22)		Posttest (<i>n</i> = 22)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Algorytmiczność/dywergencja	0,09	2,29	0,32	2,25	-1,74	0,096	-0,50	0,04	0,37
Bierność/aktywność	0,45	2,24	0,86	2,34	-2,41	0,025	-0,76	-0,06	0,51
Izolacja/kontakt	0,41	2,38	0,86	2,44	-2,22	0,037	-0,88	-0,03	0,47
Statyczność/zawłaszczanie	0,55	2,34	0,64	2,24	-0,81	0,427	-0,32	0,14	0,17
Podporządkowanie/ dominowanie	0,41	2,26	0,59	2,20	-1,28	0,213	-0,48	0,11	0,27
Gest ograniczony/ekspansja	0,36	2,24	0,41	2,13	-0,30	0,771	-0,37	0,27	0,06
Werbalizacja ograniczona/werbalizacja rozbudowana	-0,36	2,04	-0,09	2,07	-2,81	0,011	-0,47	-0,07	0,60

źródło: badania własne.

Wyniki były istotne statystycznie w przypadku trzech zmiennych: bierności/aktywności, izolacji/kontaktu oraz werbalizacji ograniczonej/werbalizacji rozbudowanej. W każdym z tych przypadków średnio wyższe wyniki zaobserwowano w postteście w porównaniu do pretestu. Siła efektu dla różnicy dotyczącej izolacji/kontaktu była słaba, a pozostałe dwie umiarkowane. W zakresie innych zachowań nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie.

Zmiany dokonane w grupie kontrolnej drugiej mogą świadczyć o stosowaniu przez nauczycieli w grupie takich ćwiczeń, które rozwinęły umiejętności ruchowe i werbalne dzieci.

Następnie we wszystkich grupach badawczych sprawdzono, czy dzieci dbały o estetykę, prowadząc swój ruch podczas odgrywanych scenek dramatycznych. Wyniki prezentuje tabela nr 194.

Tabela 194. Dbalność o estetykę gestu/ niestaranność estetyczna gestu– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
dbalność o estetykę	7	13	9	9	10	11
niestaranność estetyczna	15	9	13	13	12	11
0	0	0	0	0	0	0
liczba badanych:	22		22		22	

źródło: badania własne.

Zdecydowanie większość dzieci w preteście w każdej z grup wykazywała się niestarannością estetyczną wykonywanych gestów podczas odgrywanych scenek dramatycznych. W postteście wystąpiła zmiana, najwyższa w grupie eksperymentalnej, mimo iż, nadal 9 dzieci wykazywała niestaranność gestu, to 6 z nich podniosła swój wynik i zaczęła dbać o jego estetykę. W grupie kontrolnej nie nastąpiła zmiana, a stagnacja zachowań, zaś w grupie kontrolnej drugiej zmiana dotyczyła jednego dziecka. Świadczy to o skuteczności działań teatralizacyjnych i literackich w kształtowaniu umiejętności dbania o estetykę ruchu uczestników spotkania z grupy eksperymentalnej.

W następnej części weryfikacji poddano czy zmiany w zakresie dbalności o estetykę ruchu różniły się częstością występowania pomiędzy poszczególnymi grupami badanymi. W tym celu wykonano analizę w tabeli krzyżowej wraz z testem niezależności chi kwadrat (tabela nr 195).

Tabela 195. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie przestrzeni ćwiczebnej a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

Niedbałość/dbałość o estetykę	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	6a	27,3%	0b	0,0%	1a,b	4,5%	7	10,6%
Zmiana ujemna	0a	0,0%	0a	0,0%	0a	0,0%	0	0,0%
Stagnacja	16a	72,7%	22b	100,0%	21a,b	95,5%	59	89,4%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	66	100,0%
$\chi^2(2) = 10,72; p = 0,005; Vc = 0,39$								

Legenda: Liczebności niepodzielające indeksu literowego różniły się między sobą istotnie statystycznie.
źródło: badania własne.

Wyniki wykazały występowanie istotnej statystycznie zależności między badanymi zmiennymi. W grupie eksperymentalnej istotnie częściej niż w grupie kontrolnej 1 zaobserwowano zmiany dodatnie (27,3% vs 0,0%), rzadziej natomiast stagnację (72,7% vs 100,0%). Grupa kontrolna 2 nie różniła się jednak istotnie od dwóch pozostałych grup, ani w zakresie częstości występowania zmian dodatnich, ani w zakresie występowania stagnacji.

Kolejno zestawiono ze sobą wyniki we wszystkich grupach badawczych dotyczących wszystkich kategorii ruchowych z uwzględnieniem rodzaju zmiany. Wyniki są zebrane w poniższej tabeli nr 196.

Tabela 196. Zmiana lub stagnacja skali- zestawienie finalne we wszystkich grupach badawczych w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE	Grupa K1	Grupa K2
algorytmiczność/ dywergencja			
z algorytmiczności na dywergencję	7	0	2
stałość dywergencji	11	13	12
stałość algorytmiczności	3	9	7
stałość 0	0	0	0
z 0 na dywergencję	1	0	0
bierność/ aktywność			
z bierności na aktywność	7	1	2
stałość bierności	2	8	6
stałość aktywności	13	12	14
z 0 na bierność	0	1	0
izolacja/kontakt			
z izolacji na kontakt	5	1	1
stałość izolacji	3	7	6
stałość kontaktu	14	12	13
stałość 0	0	1	0
z izolacji na 0	0	1	1
z 0 na kontakt	0	0	0
statyczność/ zawłaszczanie			
ze statyczności na zawłaszczanie	6	1	0

stałość statyczności	2	5	6
stałość zawłaszczania	12	14	14
stałość 0	0	1	0
z 0 na zawłaszczanie	1	0	1
z zawłaszczania na 0	0	1	0
ze statyczności na 0	0	0	1
podporządkowanie/ dominacja			
z podporządkowania na dominację	5	1	1
stałość podporządkowania	3	6	6
stałość dominacji	14	13	13
stałość 0	0	1	1
z podporządkowania na 0	0	1	0
z 0 na dominację	0	0	1
gest ograniczony/ ekspansja			
z gestu ograniczonego na ekspansję	4	1	0
stałość gestu ograniczonego	2	6	5
stałość ekspansji	15	13	11
stałość 0	0	1	1
z 0 na ekspansję	1	0	1
z ekspansji na 0	0	1	3
z gestu ograniczonego na 0	0	0	1
werbalizacja ograniczona/ rozbudowana			
z werbalizacji ograniczonej na rozbudowaną	4	0	0
stałość werbalizacji ograniczonej	8	18	11
stałość werbalizacji rozbudowanej	10	4	11
niestaranność estetyczna ruchu/ dbałość o estetykę			
z niestaranności estetycznej na dbałość o estetykę	6	0	1
stałość niestaranności estetycznej	9	13	11
stałość dbałości o estetykę	7	9	10

źródło: badania własne.

Zmiana pozytywna z algorytmiczności na dywergencję, z bierności na aktywność, z izolacji na kontakt itp. w najwyższym stopniu została osiągnięta przez dzieci z grupy eksperymentalnej, pod wpływem działań teatralizacyjnych, prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego i dramy.

Przedszkolaki, które w preteście wykazywały się kategorią ruchu oznaczaną na kontinuum liczbą ujemną, zmieniły kategorię ruchu oznaczaną na kontinuum liczbą dodatnią w postteście, a co za tym idzie, odważniej odgrywały rolę w scenkach dramowych, częściej zmieniały przestrzeń ćwiczebną, miały więcej nowych pomysłów na cały przebieg scenki, jej emocjonalny przekaz, a także częściej budowały zdania złożone i wyciągały z tekstu trafne wnioski. Również dzieci, które wykazywały się ruchem o wartości dodatniej już w preteście, podniosły swoją punktację w obrębie danej cechy, czyli udoskonaliły swoją jakość ruchu.

U wychowanków z grup kontrolnych są widoczne zmiany, choć wyższe w grupie kontrolnej drugiej. Dzieci z grupy kontrolnej pierwszej podobnie radziły sobie z emocjonalnym wczuwaniem się w rolę i ruchową interpretacją tekstu w obydwu pomiarach. W grupie

kontrolnej drugiej niektórzy uczestnicy warsztatu znacznie lepiej odgrywały role w II pomiarze, były bardziej odważne, pomysłowe i chętniej się wypowiadały.

W tabeli nr 197 pokazano zmianę dodatnią, ujemną lub stagnację zachowań ruchowych w każdej w rozpatrywanych kategoriach i w każdej grupie badawczej.

Tabela 197. Zmiana punktacji skali- zestawienie finalne we wszystkich grupach badawczych w preteście i postteście

Zmiana dodatnia/ ujemna lub stagnacja	+ 1 punkt	+ 2 punkty	+ 3 punkty	+ 4 punkty	+ 5 punktów	- 1 punkt	-2 punkty	stagnacja 0
algorytmiczność/ dywergencja								
Grupa eksperymentalna	10	7	4	1	0	0	0	0
Grupa kontrolna pierwsza	1	0	0	0	0	1	0	20
Grupa kontrolna druga	1	2	0	0	0	0	0	19
bierność/ aktywność								
Grupa eksperymentalna	11	4	5	0	0	0	0	2
Grupa kontrolna pierwsza	1	1	0	0	0	0	0	20
Grupa kontrolna druga	4	1	1	0	0	0	0	16
izolacja/kontakt								
Grupa eksperymentalna	9	7	3	0	1	0	0	2
Grupa kontrolna pierwsza	3	1	0	0	0	0	0	18
Grupa kontrolna druga	4	1	0	0	0	0	0	16
statyczność/ zawłaszczanie								
Grupa eksperymentalna	9	8	3	2	0	0	0	0
Grupa kontrolna pierwsza	3	1	1	0	0	0	0	17
Grupa kontrolna druga	2	1	0	0	0	0	0	19
podporządkowanie/ dominacja								
Grupa eksperymentalna	13	1	3	2	0	0	0	3
Grupa kontrolna pierwsza	1	0	1	0	0	0	0	20
Grupa kontrolna druga	1	0	1	0	0	0	0	20
gest ograniczony/ ekspansja								
Grupa eksperymentalna	11	5	3	1	0	0	0	2
Grupa kontrolna pierwsza	0	1	1	0	0	1	0	19
Grupa kontrolna druga	2	1	0	0	0	1	1	17
werbalizacja ograniczona/ rozbudowana								
Grupa eksperymentalna	9	8	3	0	0	0	0	2
Grupa kontrolna pierwsza	7	0	0	0	0	2	0	13
Grupa kontrolna druga	6	0	0	0	0	0	0	16

źródło: badania własne.

Powyższa tabela pokazuje dokładną zmianę dodatnią, ujemną lub stagnację zachowań ruchowych i siłę tej zmiany. Przedszkolaki z grupy eksperymentalnej podniosły swoje wyniki w każdej kategorii ruchowej głównie w przedziale od 1 do 3 punktów. Podwyższenie o 5 punktów, co jest najwyższym wynikiem, dotyczy jednego dziecka z grupy eksperymentalnej- Hani w kategorii kontaktu. W grupie kontrolnej nastąpiły małe zmiany

dotądnie również w przedziale od 1 do 3 punktów oraz niewielki regres. W grupie kontrolnej drugiej zaś widzimy wyższy progres we wszystkich kategoriach ruchowych w stosunku do grupy kontrolnej pierwszej, a mniejszy w stosunku do grupy eksperymentalnej.

Zdecydowanie to trening umiejętności teatralnych pozwala na przełamywanie nieśmiałości, oswojenie się ze swoją cielesnością, rozwijanie poziomu myślenia dywergencyjnego, umiejętności współpracy w grupie i pokonywanie barier językowych.

Wyniki przedstawione w tym rozdziale pokazują, że przekład intersemiotyczny, drama i literatura przyczyniają się do rozwijania u dzieci dywergencyjności, kontaktu, aktywności, zawłaszczania ruchów, dominowania, ekspansji oraz werbalizacji rozbudowanej.

W następnej tabeli nr 198 przedstawiono wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej, dotyczące zmiany lub stagnacji w każdej z omawianych kategorii ruchowych.

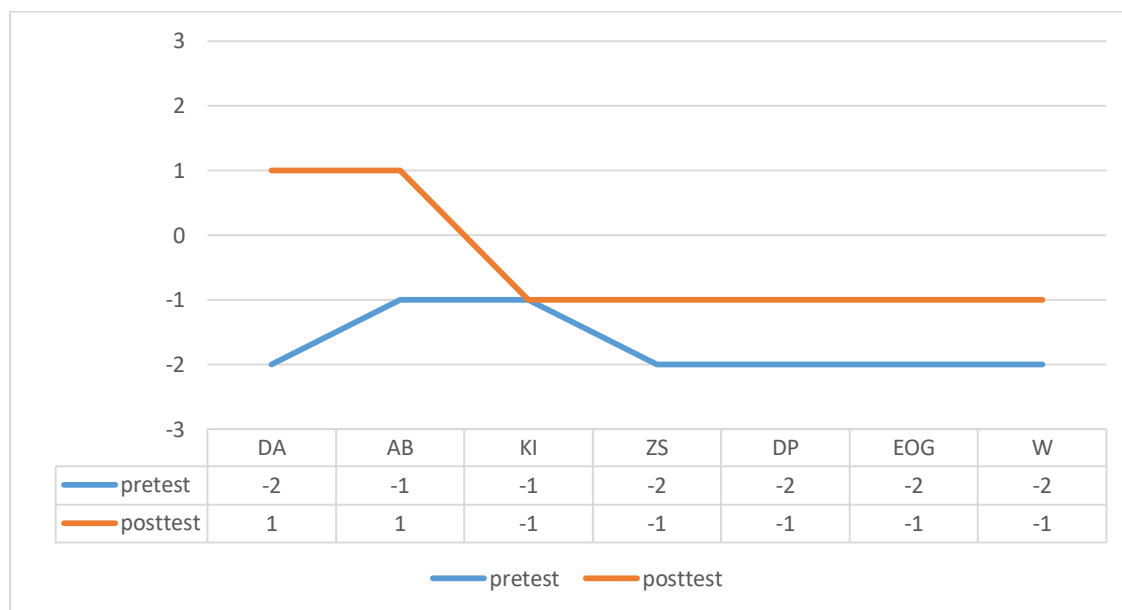
Tabela 198. Zmiana lub stagnacja punktacji w każdej skali – zestawienie indywidualizujące grupy eksperymentalnej

Imię dziecka	algorytmiczność/ dywergencja	bierność/ aktywność	izolacja/ kontakt	statyczność/ zawłaszczanie	podporządkowanie/ dominowanie	gest ograniczony/ ekspansja	werbalizacja ograniczona/ werbalizacja rozbudowana	niedbalość o estetykę/ dbalość o estetykę ruchu
Alan (5lat)	+3	+2	0	+1	+1	+1	+1	0
Amelia (5lat)	+1	+1	+1	+1	+1	+1	+2	+1
Emilka (5lat)	+1	+1	+1	+1	+1	+1	+1	+1
Filip (5lat)	+2	+2	+3	+2	0	0	+1	+1
Grzegorz (6lat)	+1	+3	0	+3	+3	+3	+1	0
Hania (5lat)	+2	+3	+5	+4	+4	+4	+2	0
Igor (5lat)	+1	+1	+2	+1	+1	+1	+1	0
Jasiu (5lat)	+4	+3	+3	+3	+3	+1	+3	+1
Julia S.(6lat)	+3	+3	+2	+4	+4	+3	+2	+1
Julia Z. (5lat)	+3	+3	+2	+2	+1	+1	+3	+1
Kasia (5lat)	+1	+1	+1	+1	0	+1	+1	0
Kuba (6lat)	+3	0	+3	+3	+3	+3	+3	0
Leon (5lat)	+2	+1	+1	+2	+2	+1	0	0
Liliana L. (6lat)	+2	+2	+2	+2	+1	+2	+2	0
Liliana P. (6lat)	+2	+2	+2	+2	+1	+2	+2	0
Marcel D. (6lat)	+2	0	+1	+1	+1	0	+1	0
Marcel K. (5 lat)	+1	+1	+1	+1	+1	+1	0	0
Michasia (5lat)	+1	+1	+1	+1	+1	+2	+2	0
Mikołaj (5lat)	+2	+1	+2	+2	+1	+2	+2	0
Wiktoria (5lat)	+1	+1	+2	+2	+1	+1	+1	0
Zosia (5lat)	+1	+1	+1	+2	+1	+2	+2	0
Zuzia (5lat)	+1	+1	+1	+1	0	+1	+1	0

źródło: badania własne.

Koncentrując się na wynikach indywidualizujących grupy eksperymentalnej, zauważamy zmianę dodatnią u większości dzieci. Bardzo duże postępy widać u Alana, Filipa, Grzegorza, Jasia, Hani, Julii Z., Kuby, Liliany L., Liliany P., Mikołaja i Wiktorii, którzy w większości kategorii podnieśli swój wynik o 2 lub 3 punkty. Niektóre dzieci również podniosły swój wynik w większości obszarów, jednak ich zmiana jest niższa ze względu na to, iż funkcjonowały ruchowo na wysokim poziomie już w preteście. Najniższe efekty widać w obszarze estetyki ruchu u większości uczestników spotkania. Jest to spowodowane spontanicznym ruchem dzieci, generowaniem pomysłów „na gorąco” i emocjonalnym wydziwieniem odgrywanych postaci z tekstu literackiego. Następnie na podstawie wyników z obydwu pomiarów, ze wszystkich, omawianych wyżej kategorii ruchowych i dla każdego dziecka z grupy eksperymentalnej wyznaczono Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka i przedstawiono go przy pomocy wykresów. Wykres nr 6, umieszczony poniżej przedstawia Profil Ruchowy- Alana.

Wykres 6. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Alana- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

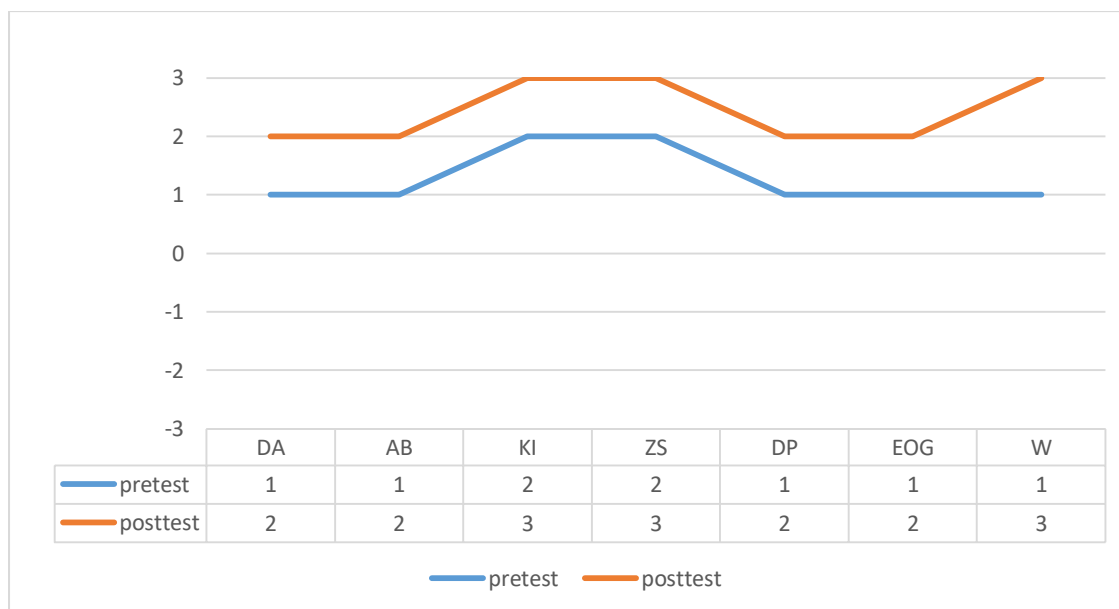
DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.
źródło: badania własne.

Alan na zajęciach był początkowo wycofany, niepewny swoich ruchów, gestów. Jego ruchy były nieprzemyślane, często zostawał z boku, nie potrafił zagrać postaci emocjonalnie, był bardzo wstydlivy. Ciężko było mu także odpowiedzieć na pytania, ułożyć zdanie złożone

na zadany temat. Był podporządkowany pomysłom innych dzieci, jego przekształcenia były niewielkie, nie podejmował samodzielnych działań, wykonywał niewiele prób zbliżenia się do pozostałych ćwiczących, odgrywających role. Podejmował raczej role poboczne, proste, niż te główne, które wymagały poprowadzenia całej akcji i przebiegu scenki dramowej. Przemieszczał się głównie w obrębie jednej kinesfery, najczęściej pozostawał w strefie D. Na temat tekstu literackiego wypowiadał się krótko, często jednym słowem, miał problem z wyciąganiem wniosków płynących z przekazu tekstu, a na zadane pytanie bezpośrednio do niego, najczęściej odpowiadał „nie wiem”. W posttestie obserwujemy progres, Alan włączył się w życie grupy, zrobił się śmielszy, dlatego też, że częściej uczęszczał do przedszkola i nawiązywał relacje społeczne z dziećmi. Podczas scenek dramowych, zaczął prezentować własne rozwiązania ruchowe, włączał się w aktywność innych dzieci, choć dalej podejmował ruch głównie solo, przemieszczał się rzadko, głównie w dwóch strefach D i B z przewagą strefy B w końcowym etapie eksperymentu. Jego wypowiedzi nadal były krótkie, choć już starał się wypowiadać na konkretny temat i zwykle nawiązywał do jednego elementu treści.

Kolejny wykres nr 7 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Amelki.

Wykres 7. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Amelia- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algorytmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/ statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.

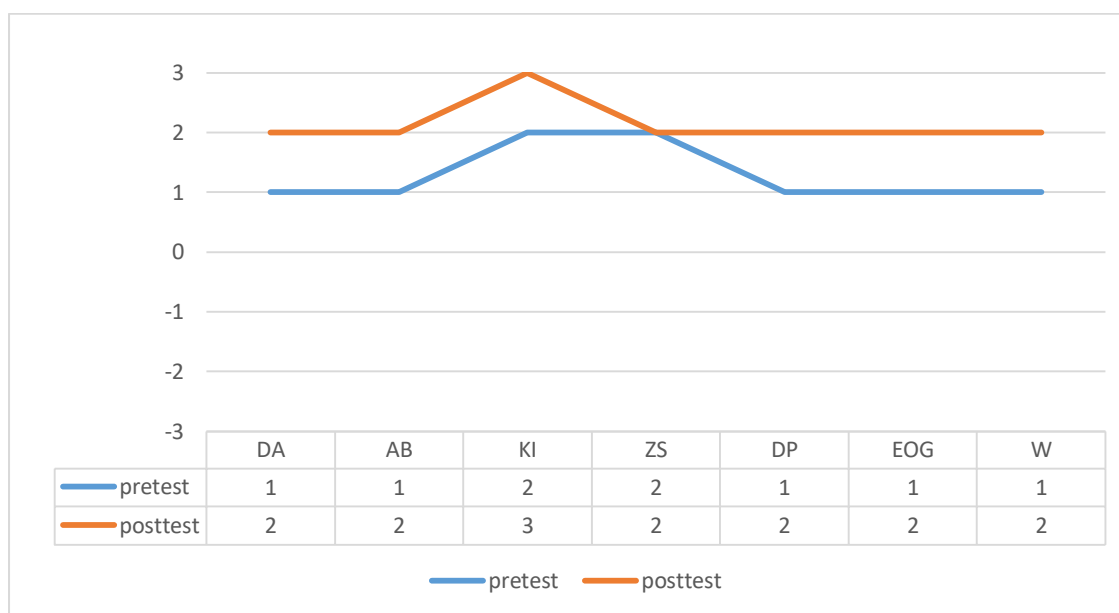
źródło: badania własne.

Amelka jest dziewczynką ze zdolnościami kinestetycznymi, a przede wszystkim jest słuchowcem, potrafi wyjaśnić każde zjawisko, ma ogromną wiedzę na każdy temat i na każdym

zajęciach ma potrzebę mówienia, nawet w takim stopniu, że nie dopuszcza innych uczestników zajęć do głosu. Uwielbia każdą aktywność proponowaną na zajęciach, choć najmniej zajęcia oparte na postrzeganiu wzrokowym. Podczas zajęć ruchowych, Amelka wykazywała się dużą pomysłowością, prezentując własne rozwiązania ruchowe i stosując nieliczne stereotypy. Bardzo emocjonalnie wcielała się w rolę i potrafiła zagrać każdą rolę, szczególnie planując cały przebieg scenki i wybierając, zazwyczaj główne postacie z tekstu literackiego. Włączała się w aktywność innych dzieci i przemieszczała się w obrębie kilku cech, choć najdłuższe przystanki obserwowano w centrum, czyli strefie A. Przejmowała rolę wiodące, choć potrafiła jednocześnie współpracować w grupie z dziećmi. Wypowiadała się pełnymi zdaniami, głównie nawiązując do jednego elementu treściowego. W postteście wykonywała więcej przemieszczeń między strefami, spontanicznie podejmowała działania, a jej ruchy przekraczały jej własną kinesferę. Jej wypowiedzi w postteście były jeszcze bardziej rozbudowane, nawiązywały do różnych wątków treści tekstu literackiego.

Następny wykres nr 8 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Emilki.

Wykres 8. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Emilka- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, **AB-**aktywność/bierność, **KI-** kontakt/izolacja, **ZS-** zawłaszczanie/statyczność, **DP-**dominacja/podporządkowanie, **EOG-** ekspansja, gest ograniczony, **W-** werbalizacja.

źródło: badania własne.

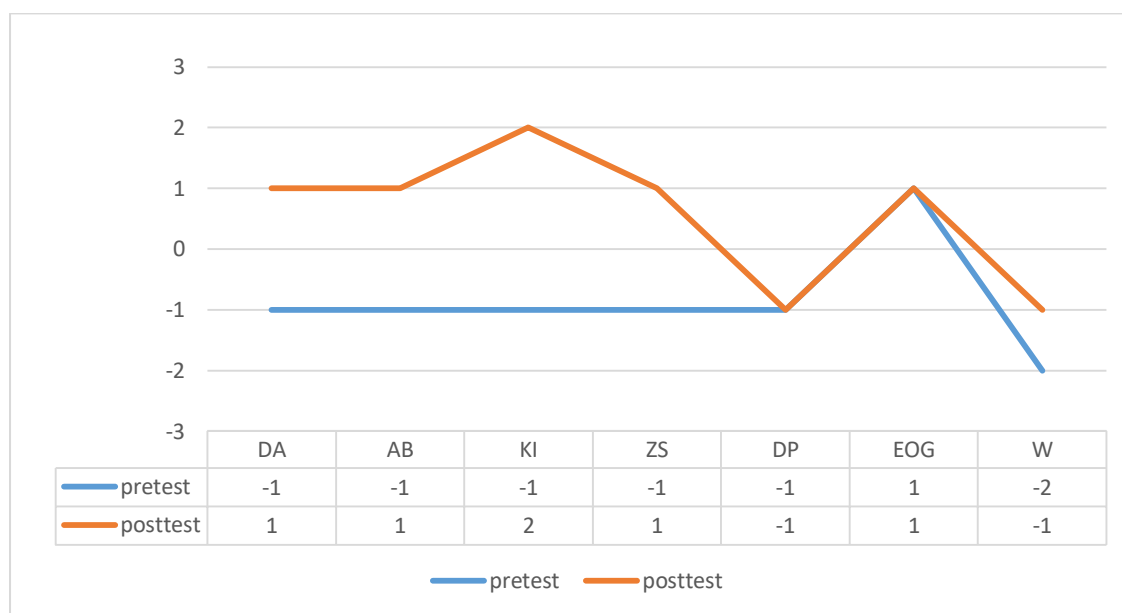
Emilka podobnie jak Amelka to dziewczynka bardzo odważna, uwielbiająca każdą aktywność ruchową, plastyczną. Chętnie się zgłasza na zajęciach i wypowiada, układając zdania złożone. Emilka podejmowała różne działania ruchowe, ustalała przebieg scenki,

wybierając także ważne postacie wiodące dla tekstu literackiego. Prezentowała wiele rozwiązań ruchowych, swoich własnych, choć zdarzały się również gesty stereotypowe. Była zainteresowana działaniem innych dzieci i zawsze chętnie z nimi współpracowała. Podczas odgrywania różnych postaci, występujących w tekstach literackich, zaproponowanych przez nauczyciela, dziewczynka przemieszczała się na całej przestrzeni ćwiczebnej, najczęściej w strefie B. Była świadoma swojej własnej niezależności ruchowej, jednak potrafiła współpracować w grupie i pomagać innym dzieciom. Wypowiadała się zawsze pełnymi zdaniami, początkowo w obrębie jednego wątku treściowego.

W postteście natomiast całą scenkę opierała na własnej pomysłowości, z nielicznymi stereotypami. Cały czas współpracowała z dziećmi, więcej przemieszczała się w przestrzeni ćwiczebnej, a ruch, który generowała, był obszerny, wykraczający poza jej kinesferę. Wypowiedzi w postteście dalej były pełne, choć bardziej ekspresyjne i rozszerzały podjęty temat.

Kolejny wykres nr 9 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Filipa.

Wykres 9. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Filip- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.
źródło: badania własne.

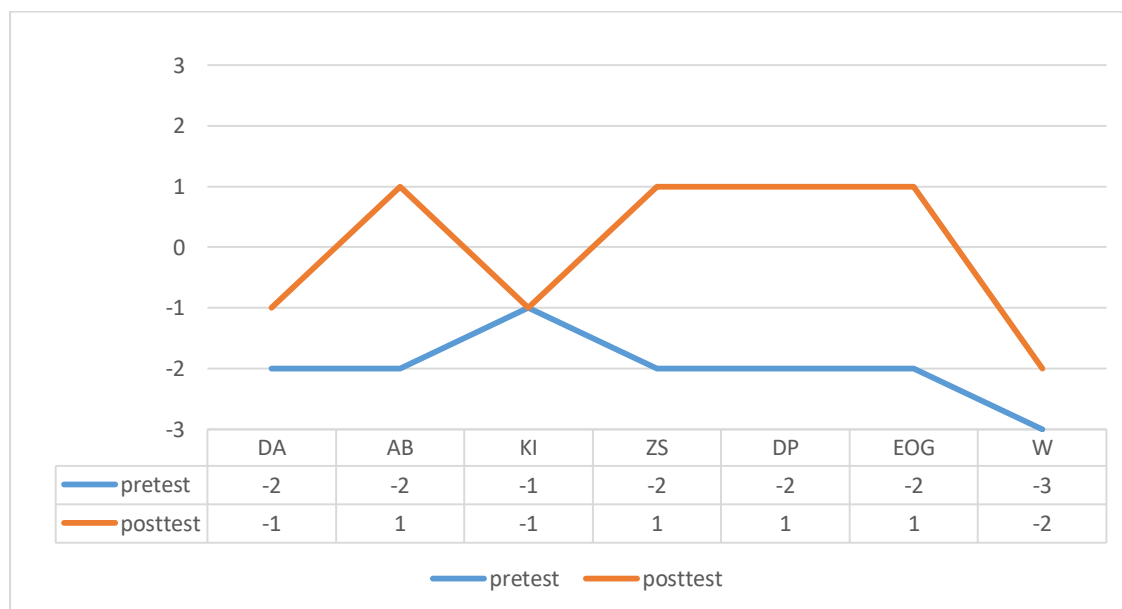
Filip jest chłopcem nieśmiałym, z wadą wymowy, wycofanym, niewierzącym we własne możliwości. Często boi się, że odpowie źle, albo wykona zadanie niepoprawnie. Trzeba go podbudowywać, wyrabiać poczucie własnej niezależności, chwalić za najdrobniejsze

sukcesy. Początkowo chłopiec próbował wykonywać samodzielnie ruchy podczas scenek dramowych, jednak często wzorował się na innych, potrzebował podpowiedzi, nie potrafił samodzielnie zainicjować scenek, przemyśleć ruchów swojej postaci. Był zainteresowany przebiegiem całej scenki, jednak rzadko podejmował swój ruch, liczył na pomysły i podpowiedzi prowadzącego lub dzieci. Zmieniał miejsce w przestrzeni ćwiczebnej, ale rzadko i dominowały u niego momenty statyczne, kiedy nie wiedział, co pokazać, co zrobić. Głównie pozostawał w przestrzeni ćwiczebnej- strefie D. Filip na zajęciach wypowiadał się rzadko, zazwyczaj jego odpowiedź była zdawkowa, używał głównie pojedynczych słów. Podczas odgrywanych scenek raczej rzadko wypowiadał się, raczej wykorzystywał ruch.

W posttestcie natomiast obserwujemy zmianę, Filip stał się odważniejszy, więcej współpracował z grupą, zaczął sam wymyślać swój ruch i już nie czekał na wyłącznie podpowiedzi innych, ale był zainteresowany działaniem dzieci i częściej przemieszczał się w przestrzeni ćwiczebnej, zazwyczaj w strefie D, ale później częściej w strefie B. Jego wypowiedzi nadal były krótkie, ale zaczęły nawiązywać do elementu treściowego zawartego w tekście literackim.

Kolejny wykres nr 10 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Grzegorza.

Wykres 10. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Grzegorz- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

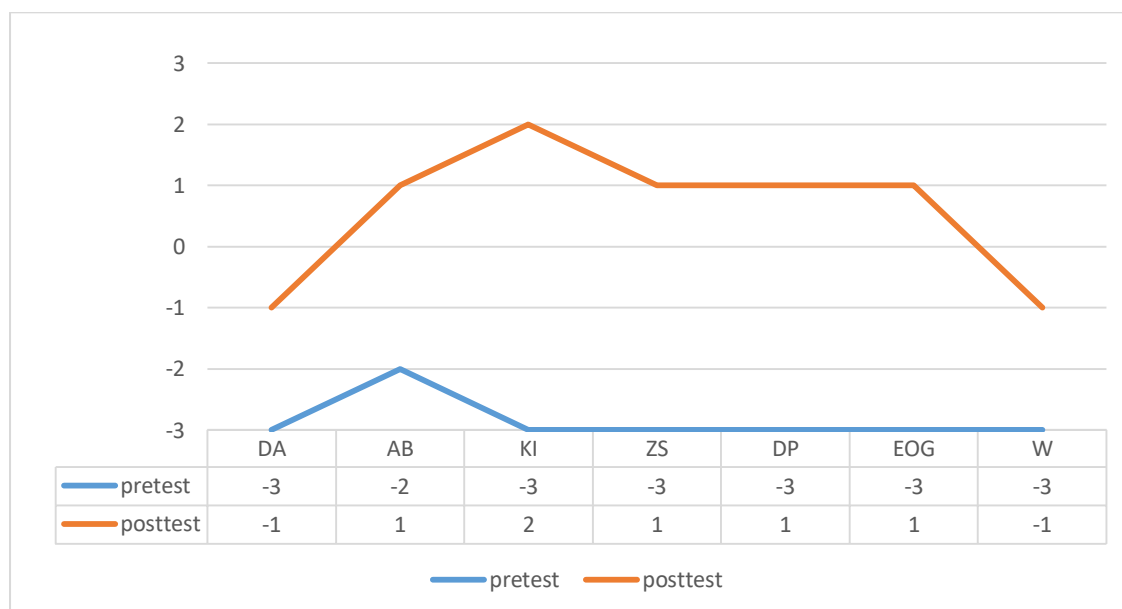
DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/ statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.
źródło: badania własne.

Grzesiu jest dzieckiem nieśmiałym, wycofanym, brak mu wiary we własnej możliwości. Kiedy nie udało mu się wykonać jakiegoś zadania- często reagował płaczem. Podczas tworzenia scenki, chłopiec tylko słuchał, nie generował własnych pomysłów, a jego ruch był uzależniony od innych osób. Podczas scenki dramatycznej szukał wsparcia innych osób, często nie wiedział, co przedstawić, jak się zachować. Najczęściej stał z boku, wstydził się. Trzeba było go zachęcać do podjęcia ruchu, pomagać mu i wspierać go. Rzadko zbliżał się do innych osób, ruch podejmował solo. Przemieszczał się niewiele, raczej pozostawał w strefie C. Chodził niepewnie, a jego ruchy były wykonywane w obrębie niewielkiej kinesfery. Chłopiec nie wypowiadał się na zajęciach, ani podczas scenek dramatycznych.

W postępie natomiast zaczął podejmować własny ruch, choć nadal występowały stereotypy i przejmował wzorce z grupy. Był coraz bardziej zainteresowany działaniem ruchowym w grupie i zaczął współpracować. Zaczął więcej się przemieszczać w obrębie dwóch stref, częściej już w strefie D. Na zajęciach też próbował się wypowiadać, krótko, zwięźle, czasami jednym słowem, ale jest to sukces.

Następnie wykres nr 11 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Hania.

Wykres 11. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Hania- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

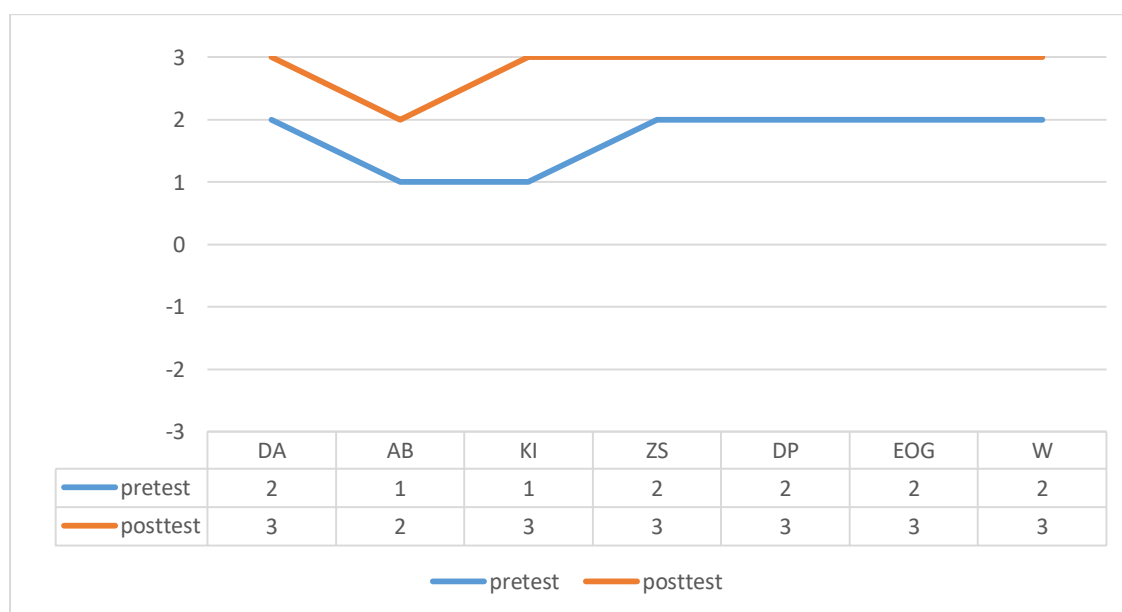
DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/ statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.
źródło: badania własne.

Hania jest dziewczynką nieśmiałą, mającą trudności z rozumieniem i wykonywaniem poleceń złożonych, raczej bawi się sama, lub z kilkoma ulubionymi dziewczynkami. Hania podczas odgrywania scenek dramowych powielala pomysły innych, wybierała postacie poboczne z tekstu literackiego i utrzymywała stałą kontrolę wzrokową. Miała trudności z wymyśleniem własnych ruchów, nie podejmowała samodzielnych działań. Podczas scenek dramowych raczej izolowała się z boku, nie chciała wchodzić w relacje z innymi i zajmowała praktycznie cały czas jedną sferę, głównie D. Miała trudności z zainicjowaniem ruchu, raczej widoczna była u niej bezradność, zakłopotanie, utrzymywanie stałej kontroli wzrokowej z Zosią przy pierwszej scenie, utrzymywanie tych samych gestów, co ona. Hania nie wypowiadała się na zajęciach, zapytana często nie wiedziała, co odpowiedzieć.

W postępie natomiast są widoczne postępy u Hani. Dziewczynka zaczęła powoli otwierać się przed grupą dzieci i nauczycielem, prezentować własne rozwiązania ruchowe, choć jeszcze pojawiały się stereotypy. Zaczęła coraz bardziej interesować się działaniem innych dzieci, włączać się do aktywności zbiorowej. W postępowaniu Hani zauważalne są przemieszczenia i zmiany pozycji w obrębie dwóch stref D i B, choć przy końcu już w większości zajmowała strefę B. Zaczęła też wypowiadać się na forum grupy, ale jej wypowiedzi były krótkie i nawiązujące głównie do jednego elementu treściowego tekstu literackiego.

Kolejny wykres nr 12 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Igora.

Wykres 12. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Igor- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algorytmiczność, **AB-**aktywność/bierność, **KI-** kontakt/izolacja, **ZS-** zawłaszczanie/statyczność, **DP-**dominacja/podporządkowanie, **EOG-** ekspansja, **gest** ograniczony, **W-** werbalizacja.

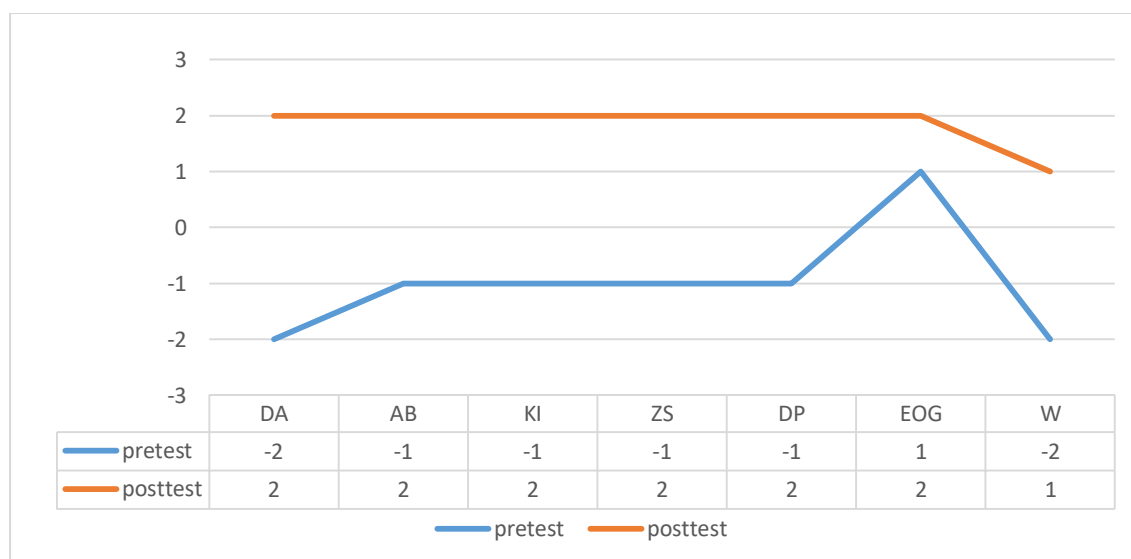
źródło: badania własne.

Igor jest chłopcem bardzo odważnym, energicznym, jest kinestetykiem i najlepiej zapamiętuje informacje, huśtając się na krześle, wierząc się na dywanie, gestykulując rękami. Igor uwielbia działalność ruchową i teatralną. Potrafi współdziałać w zespole, wybiera role wiodące, planuje cały przebieg scenki, potrafi wymyślić tekst, aby kontynuować scenkę „na gorąco”. W preteście opierał cały układ scenki na własnych pomysłach, prowadził swoją postać indywidualnie i stosował nieliczne stereotypy. Przemieszczał się po całym polu przestrzeni ćwiczebnej, najdłużej pozostając w centrum- czyli strefie A. Chłopiec wykazywał się niechęcią do podporządkowania, planował swój ruch i był liderem w grupie. Jego wypowiedź zawsze była pełna, ekspresyjna, pełna gestykulacji, odnosząca się do więcej niż jednego elementu treściowego. Chłopiec często się zgłaszał na zajęciach, uwielbiał się długo wypowiadać, choć czasem opowiadał żarty, albo inne nieprawdziwe fakty, aby zwrócić na siebie uwagę członków zajęć.

W postteście natomiast Igor nabrał jeszcze większej pewności siebie. Jego gesty były nietypowe, atrakcyjne dla dzieci. Samodzielnie i spontanicznie podejmował działania, zabiegał o kontakt dotykowy, co nie zawsze spotykało się z aprobatą innych dzieci. Wykonywał już ruchy we wszystkich przystankach ćwiczebnych, ale najczęściej dalej w strefie A. Nie dbał o komfort innych osób ćwiczących, kładł nacisk na pełnienie przez niego roli wiodącego i czuwał nad przebiegiem scenki, a wręcz sam ją układał. Wykonywał ruchy głównie zamaszyste. Pod koniec też, jego wypowiedzi były bardzo rozbudowane, barwne, opisujące całą przedstawioną sytuację w tekście literackim.

Następnie wykres nr 13 prezentuje Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Jasia.

Wykres 13. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Jasiu- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algorytmiczność, **AB-**aktywność/bierność, **KI-** kontakt/izolacja, **ZS-** zawłaszczanie/statyczność, **DP-**dominacja/podporządkowanie, **EOG-** ekspansja, gest ograniczony, **W-** werbalizacja.

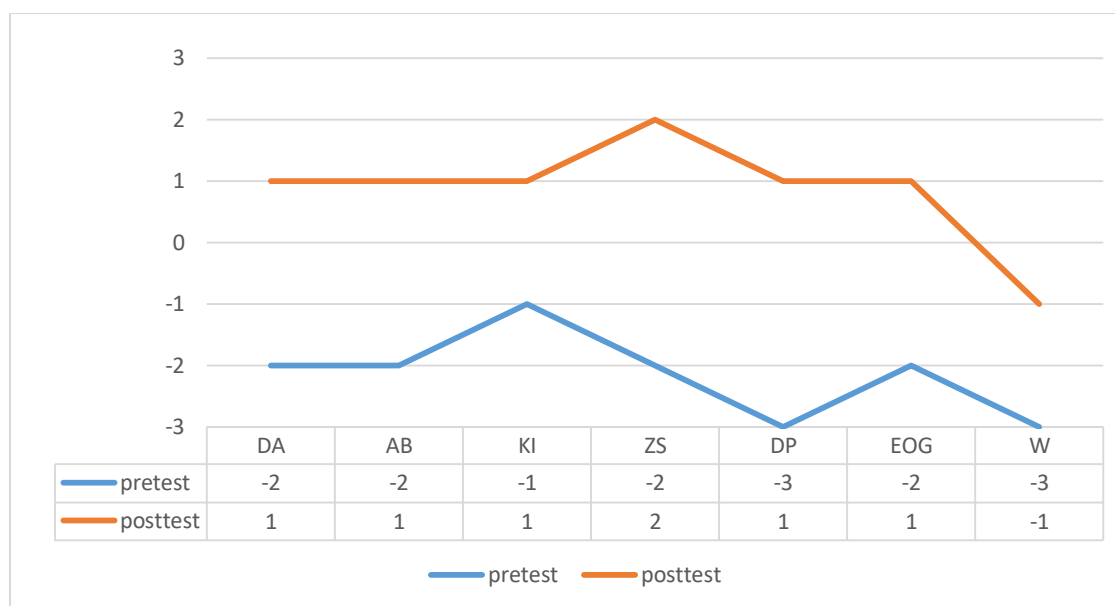
źródło: badania własne.

Jasiu, początkowo był nieśmiałym chłopcem, swój ruch odgrywany podczas scenki dramowej był podporządkowany pomysłom innych osób i stosował tylko nieliczne przekształcenia. Był zainteresowany działaniem ruchowym pozostałych dzieci, ale rzadko podejmował własną inicjatywę ruchu. Swój ruch raczej podejmował solo, choć próbował też zbliżać się do innych ćwiczących. Przemieszczał się maksymalnie w dwóch strefach przestrzeni ćwiczebnej, ale głównie w strefie D. Wypowiadał się na zajęciach krótko, często używał pojedynczych słów.

W pomiarze II chłopiec stał się odważniejszy względem rówieśników z grupy i nauczyciela prowadzącego grupę, stał się pomysłowy, a jego ruchy były mniej stereotypowe i uzależnione od innych osób niż na początku roku. Zaczął samodzielnie podejmować ruch, wchodził w relacje z innymi ćwiczącymi i przemieszczał się już po całej przestrzeni ćwiczebnej, choć głównie przystanki robił w strefie B. Jasiu chciał też przejmować rolę wiodące, a jego ruchy przekraczały jego własną kinesferę. Wypowiedzi chłopca stały się bardziej pełne, przemyślane i nawiązujące do konkretnego elementu treściowego w tekście literackim.

Kolejny wykres nr 14 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Julki S.

Wykres 14. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Julia S. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algorytmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.

źródło: badania własne.

Julka jest dziewczynką, która lubi ustalać reguły dowolnej, swobodnej zabawy, podczas niej jest bezkompromisowa, lubi narzucać swój styl zabawy, jej przebieg, a także jest uparta. Jeżeli coś dzieje się, nie po jej myśli- wywołuje to płacz. Podczas odgrywanych scenek początkowo dokonywała nielicznych przekształceń i podporządkowywała się pomysłom innym, ponieważ na zajęciach była raczej nieśmiała. Samodzielnie podejmowała bardzo mało działań ruchowych i rzadziej włączała się w działanie innych. Ruch raczej podejmowała solo lub stała z boku i nie wiedziała, co pokazać. Rzadko zmieniała strefę w przestrzeni ćwiczebnej, raczej pozostawała w jednej z nich- strefie D. Zajmowała miejsce w pobliżu innych dzieci i utrzymywała stałą kontrolę wzrokową. Przemieszczenia, które wykonywała, odbywały się w obrębie niewielkiej kinesfery. Na zajęciach nie wypowiadała się, nawet zapytana.

W badaniu drugim, sprawdzającym zaistnienie postępu w analizowanej cesze zachowania, Julka otworzyła się względem nauczyciela i innych dzieci na zajęciach, w pracy w grupie. Zaczęła prezentować własny ruch, choć emocjonalne przeżywanie postaci było raczej płytkim wyrazem. Zaczęła też włączać się do działania innych osób i przemieszczać się już w kilku strefach przestrzeni ćwiczebnej, najczęściej jednak w strefie B. Zaczęła również

wypowiadać się na zajęciach, ale krótko, czasami tylko jednym słowem.

Następnie wykres nr 15 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Julki Z.

Wykres 15. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Julia Z. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algorytmiczność, **AB-**aktywność/bierność, **KI-** kontakt/izolacja, **ZS-** zawłaszczanie/statyczność, **DP-**dominacja/podporządkowanie, **EOG-** ekspansja, gest ograniczony, **W-** werbalizacja.

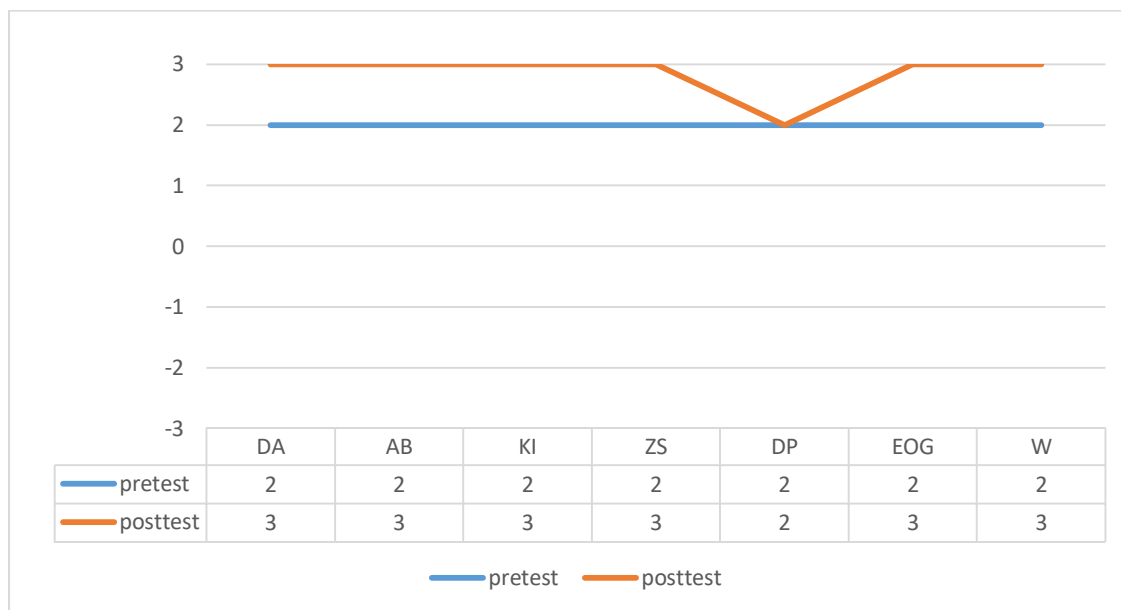
źródło: badania własne.

Julcia jest dziewczynką bardzo pogodną, lubi bawić się z dziećmi, wymyślać różne zabawy, jest odważna w stosunku do osób dorosłych i rówieśników. Podczas odgrywanych scenek starała się prezentować swój własny ruch, ale często też wzorowała się na przykładach innych dzieci. Interesowała się działaniem innych dzieci i rzadziej podejmowała własną aktywność, a raczej patrzyła, jakie gesty wykonują inni, by móc wzorować się na nich. Była skłonna do tworzenia gestów w parach. Czasami przemieszczała się w różnych strefach, a czasami zajmowała tylko jedną, raczej strefę D. Chwilowo chciała przejąć rolę wiodącą, ale głównie wybierała role poboczne. Wypowiedzi podczas zajęć były krótkie, zdawkowe i opierały się tylko na jednym wątku z tekstu literackiego.

W pomiarze drugim Julka zdecydowanie lepiej odnajdowała się w działalności teatralnej, opierała scenkę dramową na własnej aktywności ruchowej, samodzielnie i spontanicznie podejmowała działania na zajęciach. Potrafiła współpracować z innymi dziećmi i ustalać razem z nimi przebieg scenki dramowej. Przemieszczała się po całej przestrzeni ćwiczebnej, choć najczęściej już w strefie B. Zaczęła się więcej wypowiadać, również budować zdania złożone i nawiązywać do kilku elementów zwartych w tekście literackim.

Kolejno wykres nr 16 prezentuje Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Kasi.

Wykres 16. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Kasia - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algorytmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.

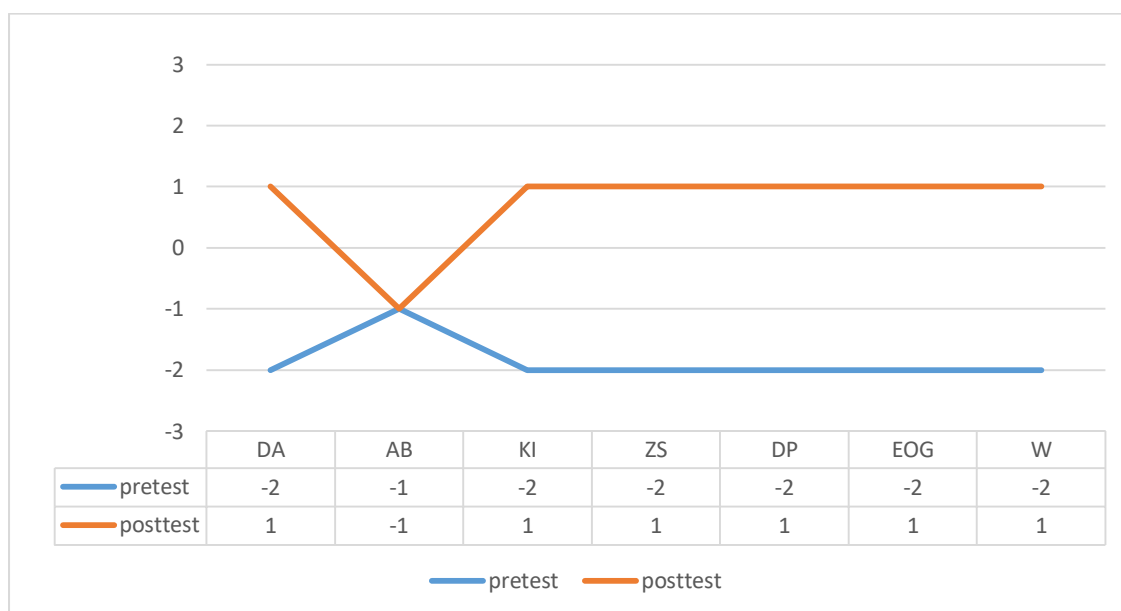
źródło: badania własne.

Kasia to dziewczynka odważna, pełna empatii, zrozumienia i okazująca szacunek innym osobom. Potrafi zorganizować zabawę, a dzieci chętnie się z nią bawią. Organizowała scenkę dramową, ustalała jej przebieg, a cały jej układ był oparty na własnych pomysłach dziewczynki. Samodzielnie i spontanicznie podejmowała działania. Wchodziła w relacje z innymi dziećmi, potrafiła z nimi współpracować. Wybierała podczas odgrywania ról w dramie- role wiodące i potrafiła oddać ich emocjonalną naturę. Przemieszczała się po całej przestrzeni ćwiczebnej, a dłuższe przystanki odbywały się w jednej ze stref- początkowo strefie D, czasem B. Gesty, które wykonywała, były obszerniejsze niż u innych dzieci i przekraczały jej własną kinesferę. Na zajęciach wypowiadała się chętnie. Jej wypowiedzi były pełne, ekspresyjne i nawiązywały do wielu elementów treściowych z tekstu literackiego.

W postteście natomiast i po całym roku treningu odgrywania scenek dramatycznych Kasia stała się jeszcze odważniejsza, bardziej pomysłowa, a gesty, które wymyślała, były atrakcyjne dla innych dzieci. Zawsze była gotowa do tworzenia ruchu i umiejętnie współpracowała z dziećmi. Jej ruch był wykonywany we wszystkich strefach, zmieniała je często, jednak najczęściej przebywała w strefie B. Jej wypowiedzi pod koniec były jeszcze bardziej barwne, rozbudowane i dotyczyły poprawnego wyciągania wniosków z tekstu literackiego.

Kolejno wykres nr 17 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Kuby.

Wykres 17. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Kuba - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algorytmiczność, **AB-**aktywność/bierność, **KI-** kontakt/izolacja, **ZS-** zawłaszczanie/statyczność, **DP-**dominacja/podporządkowanie, **EOG-** ekspansja, gest ograniczony, **W-** werbalizacja.

źródło: badania własne.

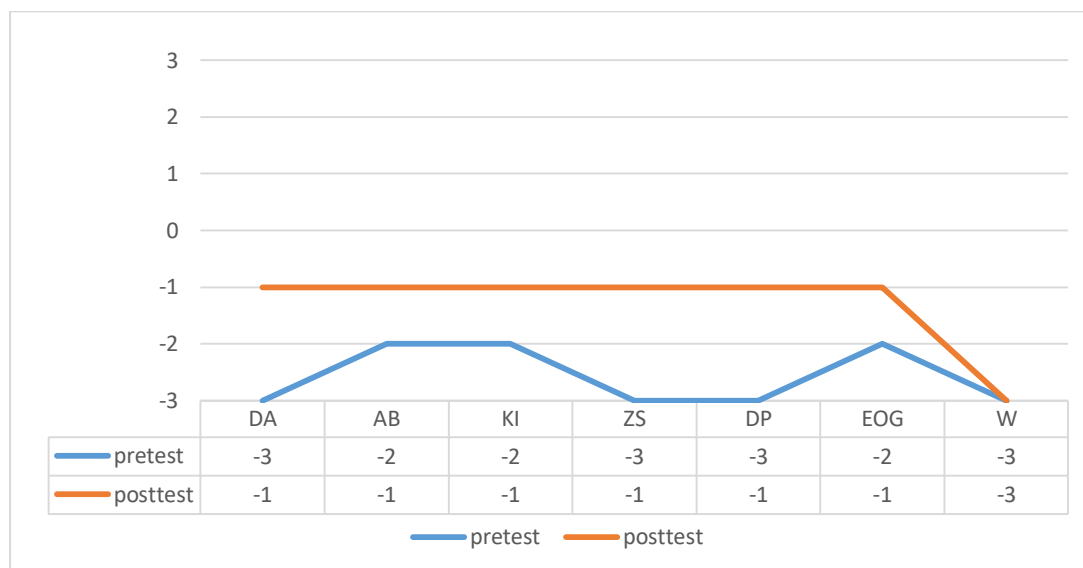
Kubuś to chłopczyk nieśmiały, potrzebujący wsparcia ze strony nauczyciela. Kiedy nie potrafi czegoś zrobić, często reaguje płaczem. Jest bardzo wrażliwy i należy wzmacniać u niego poczucie własnej wartości w pokonywaniu przeciwności. Trudno było mu przejmować role wiodące, a raczej podporządkowywał swój ruch innym osobom, dokonując nielicznych przekształceń. Był zainteresowany działaniem innych dzieci, jednak rzadko podejmował aktywność. Podczas odgrywanych scenek, początkowo nieco się izolował od pozostałych dzieci, raczej wolał zostać z boku. Dokonywał nielicznych przemieszczeń, raczej znajdował się w strefie D, zdarzało się również przebywanie w strefie C. Jego gesty z przemieszczeniami odbywały się w obrębie niewielkiej kinesfery, czasem niepewnie się przemieszczał. Wypowiedzi chłopca zazwyczaj były krótkie, zdawkowe, często odpowiadał jednym słowem.

W pomiarze drugim Kuba stał się śmielszy, na pewno lepiej radził sobie z porażką i pokonywaniem trudności. Jego wybuchy złości i płaczu, gdy nie potrafił czegoś zrobić, były krótkotrwałe i zdarzały się rzadko. Podczas odgrywania scenki dramatycznej, chłopiec więcej się przemieszczał i prezentował gesty samodzielnie, mimo iż nadal były widoczne stereotypy w zachowaniu. Włączał się w aktywność innych dzieci, był zainteresowany działaniem innych

dzieci. Był skłonny do tworzenia par i przemieszczał się w obrębie dwóch stref w przestrzeni ćwiczebnej, głównie D i B. Chłopiec także coraz więcej się wypowiadał, budował pełne zdania.

Następnie wykres nr 18 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Leona.

Wykres 18. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Leon - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/ statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.

źródło: badania własne.

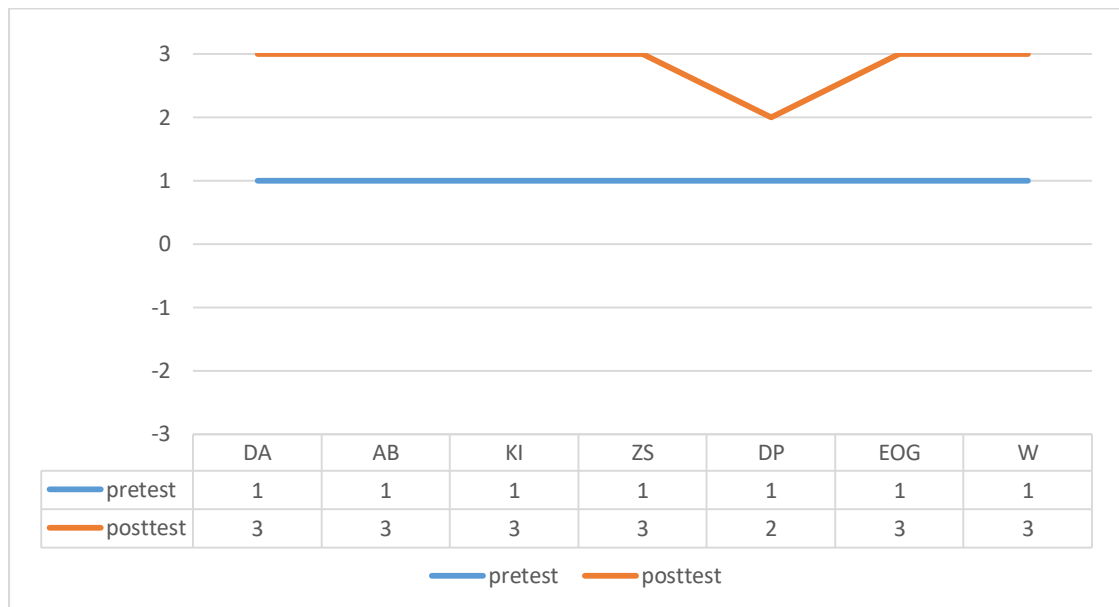
Leon uczęszczał na zajęcia bardzo mało i wykazywał się wysoką absencją w przedszkolu. Początkowo był nieśmiały podczas odgrywanych scenek dramatycznych, powielał pomysły innych dzieci i utrzymywał stałą kontrolę wzrokową zarówno z nauczycielem, jak i dziećmi. Rzadko włączał się w aktywność ruchową innych uczestników zajęć, a samodzielnie nie podejmował żadnych działań. Trzymał się z boku, dalej od dzieci. Zajmował głównie jedną strefę- C. Wykonywał nieliczne gesty w obrębie niewielkiej kinesfery, chodził niepewnie. Na zajęciach nie wypowiadał się wcale, zapytany zazwyczaj nie wiedział, co odpowiedzieć.

W drugim pomiarze Leon stał się trochę odważniejszy, więcej brał udziału w zajęciach, jednak dokonana zmiana była mała. Podczas odgrywanych scenek przejmował wzorce ruchowe innych dzieci. Chętniej współpracował z dziećmi, ale w przeważającej części ruch wykonywał solo. Zmieniał przestrzeń ćwiczebną, przebywał głównie w strefie C i D, choć pod koniec roku- bardziej w strefie D. Sam nie podejmował możliwości zgłaszania się i wypowiadania się na

zajęciach. Zapytany odpowiadał krótko bądź wcale.

Kolejno wykres nr 19 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Liliiany L.

Wykres 19. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Liliana L. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/ statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.

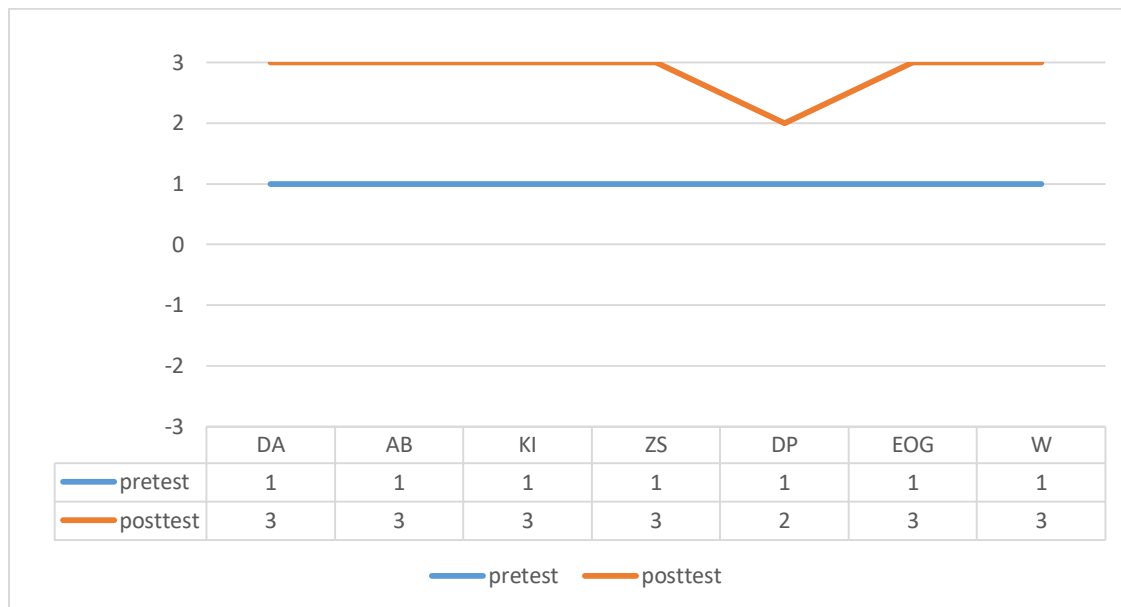
źródło: badania własne.

Liliana jest dziewczynką, która chętnie bierze udział w zajęciach, ma dobry kontakt z innymi dziećmi, potrafi inicjować zabawę. Dzieci chętnie się z nią bawią. Odgrywając postacie w scenkach dramatycznych, Liliana wykorzystywała głównie własne pomysły oraz gesty stereotypowe. Była zainteresowana działaniem ruchowym i chętnie współpracowała z dziećmi. Zmieniała przestrzeń ćwiczebną w obrębie dwóch stref, głównie strefy B. Wypowiadała się na zajęciach, nawiązując do jednego elementu treściowego. Jej wypowiedzi były pełne i składały się ze zdań złożonych.

W posttestcie dziewczynka osiągnęła lepszy wynik. W działaniu ruchowym wykonywała gesty atrakcyjne dla innych dzieci. Wybierała role wiodące oraz potrafiła wczuć się emocjonalnie w postać. Stale była gotowa do tworzenia ruchu i bardzo dobrze czuła się w działaniu ruchowym. Potrafiła współpracować z dziećmi, planowała przebieg scenki dramatycznej. Często zmieniała pozycje, ruch wykonywała we wszystkich strefach, najczęściej jednak zajmując strefę A. Gesty, które wykonywała, były duże i zamaszyste. Jej wypowiedzi pod koniec roku stały się bardziej rozbudowane, barwne i odnosiły się do kilku elementów treściowych tekstu literackiego, dając cały obraz przedstawionej w nim sytuacji.

Następnie wykres nr 20 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Liliiany P.

Wykres 20. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Liliana P. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algorytmiczność, **AB-**aktywność/bierność, **KI-** kontakt/izolacja, **ZS-** zawłaszczanie/statyczność, **DP-**dominacja/podporządkowanie, **EOG-** ekspansja, gest ograniczony, **W-** werbalizacja.
źródło: badania własne.

Lilianka również chętnie brała udział w zajęciach i każdej aktywności zaproponowanej przez nauczyciela. Podczas działań ruchowych prezentowała własny ruch, chętnie współpracowała z nauczycielem i grupą. Często wybierała postacie znaczące i potrafiła wczuć się w rolę, ukazać emocje postaci. Zmieniała miejsce w przestrzeni ćwiczebnej, głównie w obrębie dwóch stref, początkowo zatrzymywała się na dłużej w strefie B. Wypowiadała się chętnie na zajęciach. Jej wypowiedzi były pełne, choć początkowo nawiązywała wyłącznie do jednego elementu treściowego tekstu literackiego.

W pomiarze drugim nastąpił progres, Lilianka była stale gotowa do tworzenia ruchu, uwielbiała działalność ruchową, a jej ruchy i gesty były atrakcyjne dla innych dzieci. Ruch, który wykonywała, był we wszystkich strefach, a najczęściej znajdował się w strefie A. Jej wypowiedzi również stały się bardziej barwne i rozbudowane i opisywały dokładnie elementy tekstu literackiego.

Kolejno wykres nr 21 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Marcela D.

Wykres 21. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Marcel D. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algorytmiczność, **AB-**aktywność/bierność, **KI-** kontakt/izolacja, **ZS-** zawłaszczanie/statyczność, **DP-**dominacja/podporządkowanie, **EOG-** ekspansja, gest ograniczony, **W-** werbalizacja.

źródło: badania własne.

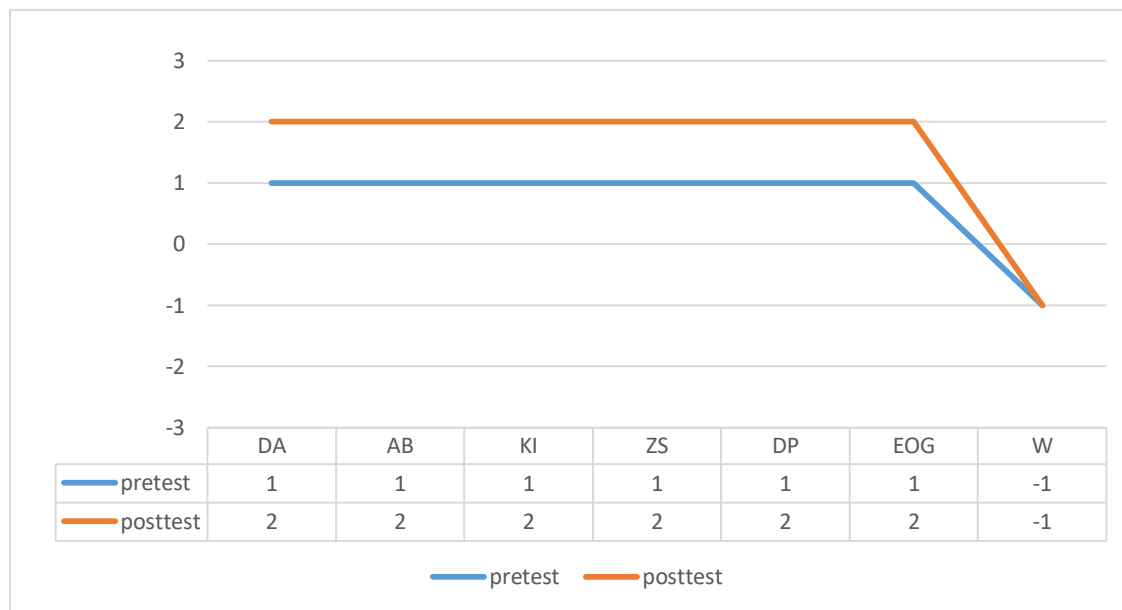
Marcel jest chłopcem wesołym, towarzyskim. Posiada orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniu mowy. Z tego względu jego mowa jest ograniczona, choć bardzo dobrze odnajduje się w mowie pozawerbalnej, wykorzystując gesty i mimikę ciała. Potrafi rekompensować ograniczenia werbalne za pomocą mowy ciała, wskazywania, mimiki itp. Niektóre dzieci potrafią się z nim porozumieć, inne jednak uważają, że go nie rozumieją i odmawiają mu zabawy. Aktywność teatralna to jednak jego ulubiona forma zajęć, gdyż wyrażanie siebie pozawerbalnie daje mu największe możliwości uczenia się poprzez zabawę. Początkowo prezentował własne pomysły, choć w jego zachowaniu dostrzec można było jeszcze wiele stereotypów, był zainteresowany działaniem innych i włączał się do aktywności ruchowej. Nawiązywał kontakt wzrokowy z dziećmi i chętnie tworzył z nimi role zespołowe. Przemieszczał się w obrębie dwóch stref, ale głównie w jednej z nich – strefie B. Na zajęciach nie wypowiadał się poprzez swoje duże ograniczenia słowne i porozumiewanie się wyłącznie przy pomocy używania pojedynczych, prostych słów, przy czym niektóre z nich były zniekształcone i trudne w zrozumieniu.

W postępie chłopiec nieco poprawił swój wynik i coraz częściej wchodził w relacje z innymi dziećmi podczas odgrywanych scenek. Znacznie lepiej wczuwał się w rolę, oddając ich emocje poprzez pozawerbalną formę działania teatralnego. Przemieszczał się po większym

polu przestrzeni ćwiczebnej, choć najczęściej przystawał nadal w strefie B. Zaczął także wypowiadać się na zajęciach w miarę swoich możliwości werbalnych, zachęcany i chwalony za najdrobniejsze sukcesy.

Następnie przedstawiono przy pomocy wykresu nr 22 Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Marcela K.

Wykres 22. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Marcel K. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/ statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.

źródło: badania własne.

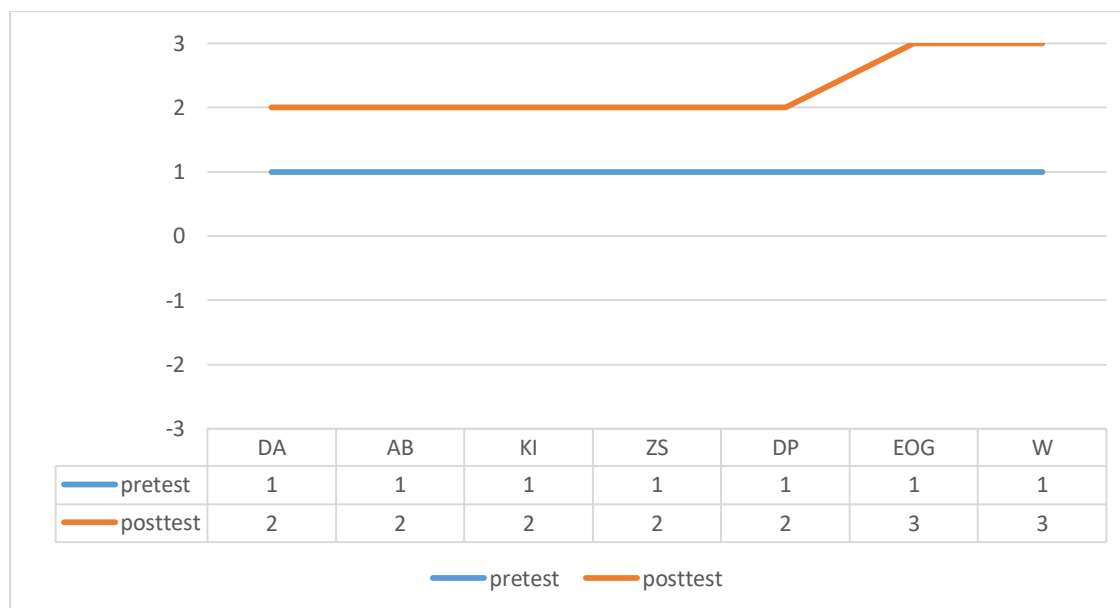
Marcel to chłopczyk bardzo żywiołowy, dobrze czuje się podczas odgrywanych rozmaitych ról zarówno tych z tekstu literackiego, jak i innych przykładowych postaci. Początkowo Marcel chętnie podejmował aktywność ruchową i prezentował własne rozwiązania ruchowe, mimo iż w jego gestach zauważono wiele jeszcze stereotypów. Był zainteresowany działaniem innych dzieci, chętnie z nim współpracował, wybierał role istotne i potrafił oddać ich emocjonalną naturę i świetnie wcielić się w odgrywaną rolę. Zmieniał pozycje w obrębie dwóch stref, choć głównie przystanki były w strefie B. Marcel zdecydowanie wolał wypowiadać się niewerbalnie niż werbalnie, ze względu na trudności w mówieniu, wadę wymowy, więc swoje myśli wyrażał chętniej przy pomocy gestów, mimiki, odgrywanych ról.

W posttestcie chłopczyk jeszcze bardziej się otworzył i podniósł swój wynik, prezentując własne rozwiązania ruchowe, z niewielką ilością stereotypów, wchodził w relację z dziećmi

w grupie, przemieszczał się już na całej przestrzeni ćwiczebnej, a jego przystanki najdłużej trwały nadal w strefie B. Ruchy, które wykonywał, były obszerniejsze, przekraczające jego własną kinesferę. Wypowiadał się nadal w sposób krótki, zwięzły, czasami pojedynczymi wyrazami, jednak próbował i chętniej układał zdania złożone, gdy jego mowa uległa poprawie.

Następnie wykres nr 23 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Michasia.

Wykres 23. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Michasia - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, **AB-**aktywność/bierność, **KI-** kontakt/izolacja, **ZS-** zawłaszczanie/statyczność, **DP-**dominacja/podporządkowanie, **EOG-** ekspansja, gest ograniczony, **W-** werbalizacja.

źródło: badania własne.

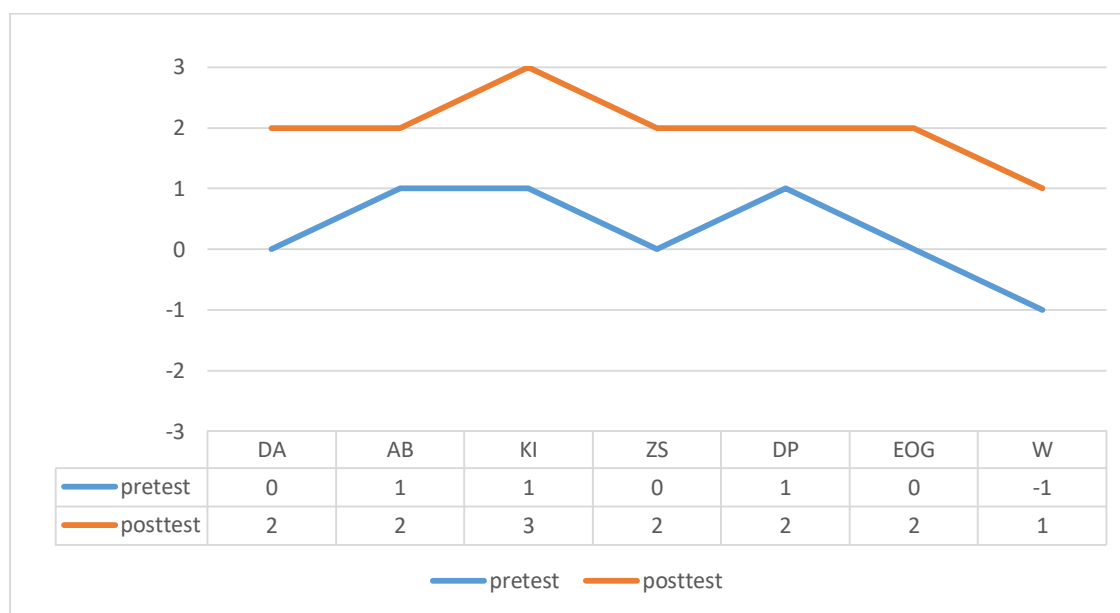
Michasia jest dziewczynką odważną i towarzyską. Samodzielnie inicjuje zabawy z dziećmi, a one chętnie się z nią bawią. Podczas odgrywanych ról z tekstu literackiego, Michasia wybierała rolę znaczącą, a także potrafiła zaplanować układ scenki dramowej. Prezentowała własne rozwiązania ruchowe. Była zainteresowana działaniem innych dzieci i chętnie z nim współpracowała. Przemieszczała się po przestrzeni ćwiczebnej, a dłuższy przystanek odbywał się w strefie B. Wypowiedź Michasi zawsze była pełna, ale nawiązywała tylko do jednego elementu treściowego.

W postteście Michasia poprawiła swój wynik i już cały układ opierała na własnych pomysłach, samodzielnie i spontanicznie podejmowała ruch, wchodziła w relację z innymi dziećmi i przemieszczała się po całej przestrzeni ćwiczebnej, choć najwięcej nadal w strefie B. Najwięcej gestów było w różnych przestrzeniach ćwiczebnych, przy czym niektóre były zamaszyste. Wypowiadała się jeszcze więcej i częściej. Jej wypowiedź była rozbudowana,

barwna i obejmowała różne elementy treściowe zawarte w tekście literackim. Bardzo dobrze czuła się w aktywności teatralnej i potrafiła oddać emocjonalną naturę odgrywanej postaci w scenie dramowej.

Kolejny wykres nr 24 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Mikołaja.

Wykres 24. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Mikołaj - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.
źródło: badania własne.

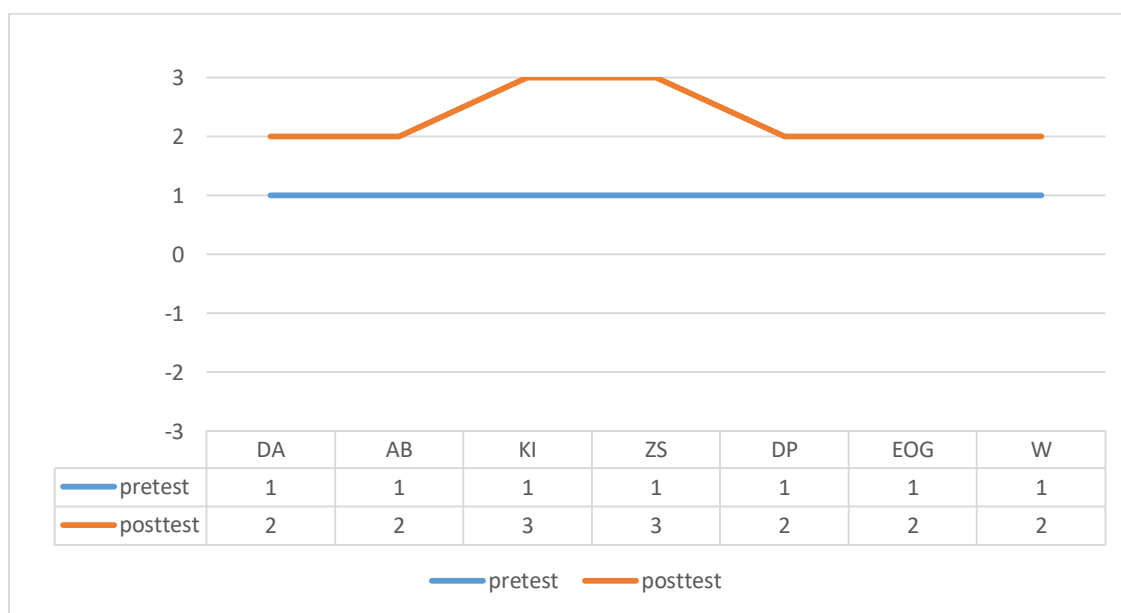
Mikołaj ma dużą wiedzę o świecie, potrafi wczuć się w rolę i rozumie potrzeby innych dzieci. Początkowo nieśmiało odgrywał rolę w scenie dramowej. Czasami prezentował własne ruchy, a czasami przejmował ruch od innych dzieci. Był zainteresowany działaniem innych dzieci i włączał się w aktywność ruchową. Nawiązywał z dziećmi kontakt wzrokowy i był skłonny do tworzenia par. Czasami przemieszczał się w obrębie kilku stref, a czasami dominowała u niego jedna strefa ruchu, głównie strefa B. Czasami wykonywał ruchy bez przemieszczeń, a czasami przemieszczał się po całej przestrzeni ćwiczebnej. Na zajęciach wypowiadał się, ale krótko, często jednym słowem.

W pomiarze drugim Mikołaj podczas odgrywanych scenek, stał się bardziej odważny, wybierał role wiodące i potrafił pięknie wczuć się w rolę, w odgrywaną postać. Cały układ opierał na własnych pomysłach, samodzielnie i spontanicznie podejmował działania, stał się bardzo twórczy w różnych sytuacjach. Potrafił współpracować z dziećmi i ustalać przebieg scenki dramowej. Przemieszczał się po całej przestrzeni ćwiczebnej, choć zauważalna

tendencja dotyczyła nadal strefy B. Ruchy, które wykonywał, nie były podporządkowane innym i przekraczały jego własną kinesferę. Zaczął się coraz więcej wypowiadać na zajęciach i jego wypowiedzi były pełne i dotyczyły jednego elementu treściowego.

Następny wykres nr 25 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Wiktorii.

Wykres 25. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Wiktorii - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.

źródło: badania własne.

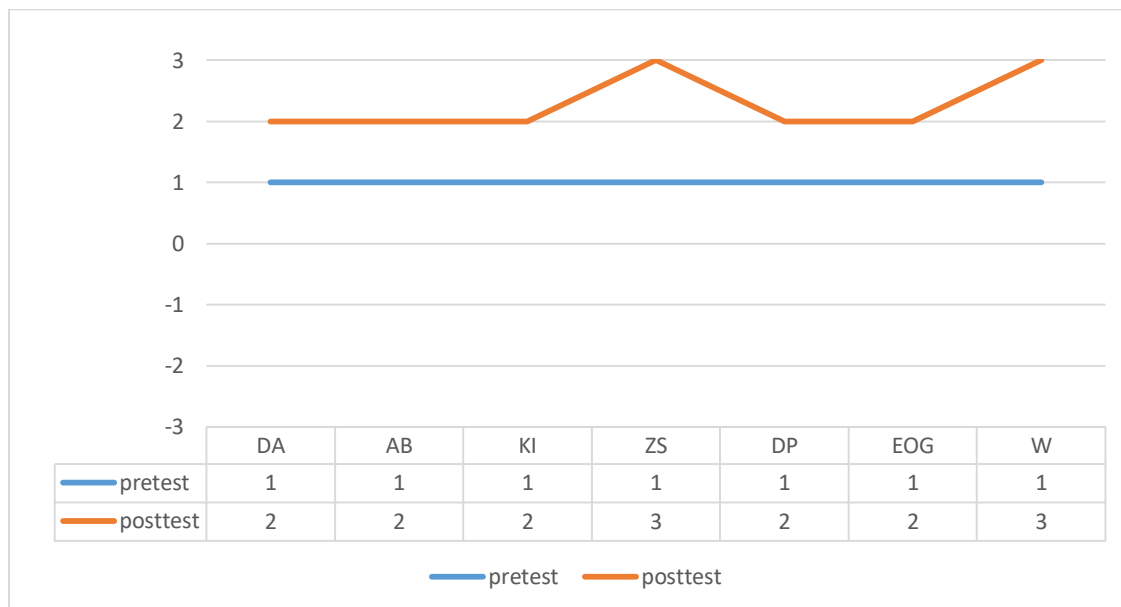
Wiktorii jest dziewczynką miłą, uprzejmą, koleżeńską, chętną do wykonywania różnych aktywności na zajęciach, zaproponowanych przez nauczyciela. Podczas zajęć z tekstem literackim, odgrywając rolę, Wiktorii prezentowała własne rozwiązania ruchowe, jednak wiele gestów było jeszcze stereotypowych. Była zainteresowana działaniem innych dzieci, chętnie z nimi współpracowała. Nawiązywała kontakt wzrokowy z innymi dziećmi i była skłonna do tworzenia par. Zmieniała miejsce w przestrzeni ćwiczebnej, ale dominowała u niej głównie strefa B. Czasami przejmowała rolę wiodącą, ale chętnie włączała się w aktywność innych dzieci. Na zajęciach chętnie się wypowiadała, a jej wypowiedź była pełna, głównie nawiązująca do jednego elementu treściowego tekstu literackiego.

W pomiarze drugim natomiast są widoczne zmiany u Wiktorii. Odgrywając scenkę, opierała swój układ na własnych pomysłach, samodzielnie podejmowała działania ruchowe i umiejętnie współpracowała z dziećmi. Ruch, który wykonywała, odbywał się w różnych strefach. Przejmowała rolę wiodącą, potrafiła pokazać ich emocjonalną naturę, wczuć się

w rolę, a jej gesty przekraczały jej własną kinesferę. Wypowiedź Wiktorii na zajęciach stała się jeszcze bardziej pełna, ekspresyjna i przekraczała jeden element treściowy tekstu literackiego.

Kolejny wykres nr 26 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Zosi.

Wykres 26. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Zosia- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/ statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.

źródło: badania własne.

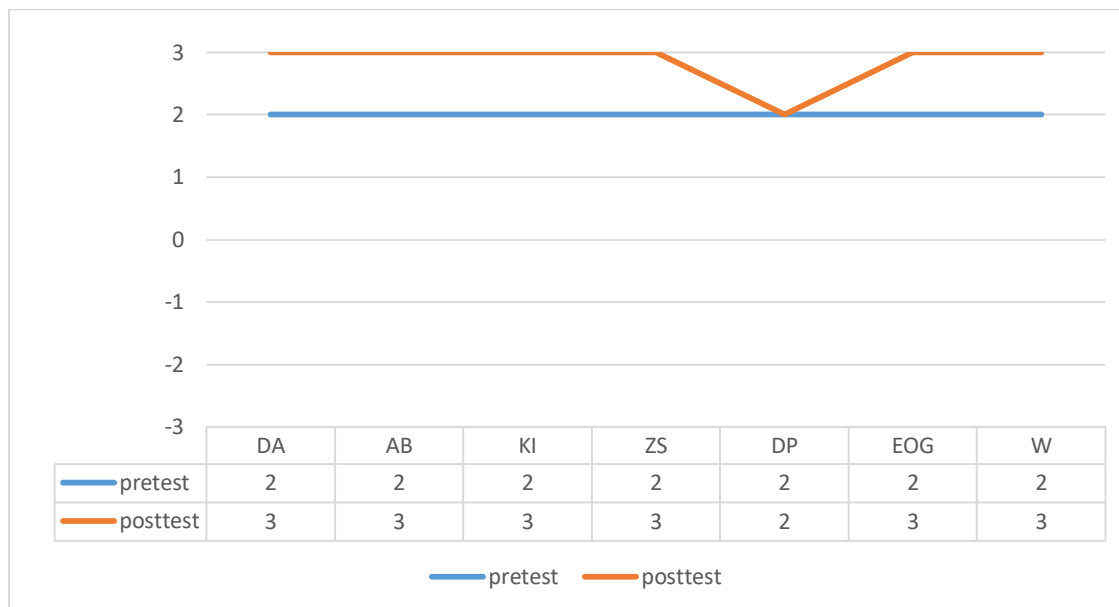
Zosia to dziewczynka miła, uprzejma, lubiana przez dzieci. Wszystkie zadania wykonuje precyzyjnie, starannie i jest bardzo estetyczna. Początkowo prezentowała własne ruchy, choć zauważalne były u niej stereotypy. Była zainteresowana działaniem innych dzieci i włączała się w aktywność ruchową. Nawiązywała wzrokowy kontakt z dziećmi i była skłonna do tworzenia par. Przemieszczała się i zmieniała pozycje w obrębie dwóch stref, choć głównie strefy B, czasem D. Była chętna do przejmowania roli wiodących, a jej wypowiedzi na zajęciach zawsze były pełne, przemyślane, choć głównie odnosiły się do jednego wątku treściowego tekstu literackiego.

W pomiarze drugim nastąpił progres, Zosia cały swój układ opierała na własnych pomysłach, potrafiła z dziećmi ułożyć przebieg scenki i oddać emocjonalną naturę odgrywanej postaci. Samodzielnie i spontanicznie podejmowała działania, współpracowała z dziećmi. Ruch, który wykonywała, odbywał się we wszystkich strefach, choć dalsza dominacja skłaniała się ku strefie B. Przejmowała rolę wiodące, z wyraźnym brakiem chęci do podporządkowania.

Wypowiedzi również stały się jeszcze bardziej rozbudowane, barwne i obejmowały różne elementy treściowe tekstu literackiego.

Kolejny wykres nr 27 przedstawia Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Zosi.

Wykres 27. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Zuzia- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej



Legenda:

DA- dywergencyjność/algoritmiczność, AB-aktywność/bierność, KI- kontakt/izolacja, ZS- zawłaszczanie/ statyczność, DP-dominacja/podporządkowanie, EOG- ekspansja, gest ograniczony, W- werbalizacja.

źródło: badania własne.

Zuzia to dziewczynka, która uwielbia działalność teatralną, jest bardzo spontaniczna, potrafi improwizować, przepięknie i emocjonalnie odgrywa każdą z ról, którą wybiera. Zuzia opierała cały swój układ na własnych pomysłach, podejmowała działania samodzielnie i planowała z dziećmi przebieg scenki dramatycznej. Wybierała rolę wiodącą. Przemieszczała się na całej przestrzeni ćwiczebnej, a najczęściej pozostawała w strefie B. Gesty, które wykonywała, były obszerne i przekraczały jej własną kinesferę. Jej wypowiedzi były zawsze pełne i ekspresyjne i odnosiły do się kilku wątków treściowych tekstu literackiego.

W pomiarze drugim obserwujemy progres, Zuzia wykonywała gesty nietypowe, atrakcyjne dla innych dzieci, zawsze była gotowa do tworzenia ruchu, potrafiła współpracować z dziećmi, wykonywała ruch we wszystkich strefach, a dłuższe przystanki odbywały się już w strefie A. Jej wypowiedzi stały się jeszcze bardziej rozbudowane, barwne i obejmowały wiele elementów z tekstu literackiego.

Następnie, tabela nr 199 przedstawia kategorie ruchowe ustalone na podstawie powyższej analizy zachowań, dając wynik uogólniony dla aktywności teatralnej we wszystkich grupach badawczych.

Tabela 199. Kategorie ruchowe, zestawienie finalne – wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE		Grupa K1		Grupa K2	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
ekspansywna	13	19	12	13	12	14
ekspansywna izolująca	0	1	1	1	2	0
wycofująca	8	2	8	6	6	5
wycofująca z potrzebą kontaktu	1	0	0	0	1	0
wymiar pograniczny	0	0	1	2	1	3

źródło badania własne.

Powyższa tabela pokazuje cztery kategorie ruchowe, które zostały ustalone na podstawie sprawdzenia wyników każdego dziecka z zachowań przedstawianych wcześniej, czyli: dywergencji/ algorytmiczności, aktywności/ bierności, kontaktu/ izolacji, statyczności/ zawłaszczania, dominowania/ podporządkowania, ekspansji/ gestu ograniczonego, werbalizacji rozbudowanej/ograniczonej. Wśród czterech kategorii najwięcej dzieci przypasowało się do ekspansywności, a to znaczy, że dobrze czują się one w aktywności ruchowej. W grupie eksperymentalnej widzimy również zmianę i sześcioro wychowanków w postteście również przyjmowało kategorię ekspansywną.

Wymiar pograniczny, czyli pomiędzy ekspansywną a wycofującą kategorią, jest wyznaczony u niewielkiej ilości dzieci, tylko w grupach kontrolnych. Kategorię wycofującą obserwujemy w każdej z grup, ale w podobnym natężeniu, jednak w postteście w grupie eksperymentalnej znacznie mniej jest zachowań w tej kategorii.

Kategorie: wycofująca z potrzebą kontaktu i ekspansywna izolująca wystąpiły również u niewielkiej ilości dzieci w każdej z grup. Oznacza to, że w grupie eksperymentalnej zaszły największe zmiany, zaś w grupach kontrolnych niższe, a na ten wynik wpłynęła metoda przekładu intersemiotycznego wykorzystująca odgrywanie postaci przy pomocy scenek dramowych.

Kolejno w tabeli nr 200 pokazano dokładną zmianę kategorii ruchowej we wszystkich grupach badawczych.

Tabela 200. Zmiana lub stagnacja kategorii ruchowej- zestawienie finalne we wszystkich grupach badawczych w preteście i postteście

Kategoria	Grupa GE	Grupa K1	Grupa K2
Zmiana	7	5	2
z Wycofującej na Ekspansywną Izolującą	1	0	0
z Wycofującej z Potrzebą Kontakt na Ekspansywną	1	0	0
z Wycofującej z Potrzebą Kontakt na Wycofującą	0	1	0
z Wycofującej na Ekspansywną	5	0	1
z Ekspansywnej Izolującej na Ekspansywną	0	1	0
z Ekspansywnej Izolującej na Wymiar Pograniczny	0	1	0
z Wymiaru Pogranicznego na Ekspansywną	0	1	0
z Wycofującej na Wymiar Pograniczny	0	1	1
Stagnacja	15	17	20
kategorii Ekspansywnej	13	12	12
kategorii Wycofującej	2	5	6
kategorii Ekspansywnej Izolującej	0	0	1
Wymiaru Pogranicznego	0	0	1
Liczba badanych:	22	22	22

źródło: badania własne.

Powyższa tabela pokazuje, że zmian w grupie eksperymentalnej jest więcej niż w grupach kontrolnych, choć w stosunku do nich zdecydowanie większa różnica jest między eksperymentalną a kontrolną drugą. Stagnacji w grupie eksperymentalnej jest mniej niż w grupach kontrolnych. Różnice te jednak są niewielkie. Analizując jednak powyższą tabelę, widzimy, że w grupie eksperymentalnej najwięcej jest zmian z kategorii wycofującej na ekspansywną, a trening scenek teatralnych pozwolił na większą otwartość dzieci do innych dzieci i nauczyciela oraz chęć do działalności twórczej i kinestetycznej.

W celu przetestowania czy rodzaj zmiany w kategoriach ruchowych zależał od grupy badanej po raz kolejny, przeprowadzono analizę w tabeli krzyżowej wraz z testem niezależności chi kwadrat (tabela 201).

Tabela 201. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie kategorii ruchowych a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat

Kategorie ruchowe - rodzaj zmiany	Grupa						Ogółem	
	GE		K1		K2			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zmiana dodatnia	7	31,8%	4	18,2%	2	8,3%	13	19,1%
Zmiana ujemna	0	0,0%	1	4,5%	0	0,0%	1	1,5%
Stagnacja	15	68,2%	17	77,3%	22	91,7%	54	79,4%
Ogółem	22	100,0%	22	100,0%	24	100,0%	68	100,0%

$\chi^2(4) = 6,48; p = 0,166; Vc = 0,21$

źródło: badania własne.

Analiza nie wykazała występowania zależności istotnej statystycznie. Oznacza to, że zmiany dodatnie, zmiany ujemne i stagnacja występowały ze zbliżoną częstotliwością w grupie eksperymentalnej, jak i w obu grupach kontrolnych. Może być to spowodowane faktem, iż kategorii ruchowych jest mało, zaś kategorii zachowań składających się na wynik ogólny jest więcej, przy czym każda z nich ma wartości ujemne i dodatnie i często zmiany dotyczyły danej kategorii zachowań w obrębie kontinuum. Kolejno przedstawiono zmiany w ujęciu indywidualizującym dotyczące grupy eksperymentalnej.

Tabela 202. Kategorie zachowań ruchowych w ujęciu indywidualizującym- zestawienie grupy eksperymentalnej

GE	pretest	posttest
Alan (5lat)	wycofująca	ekspansywna izolująca
Amelia (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Emilka (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Filip (5lat)	wycofująca	ekspansywna
Grzegorz (6lat)	wycofująca	wycofująca
Hania (5lat)	wycofująca	ekspansywna
Igor (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Jasiu (5lat)	wycofująca	ekspansywna
Julia S.(6lat)	wycofująca	ekspansywna
Julia Z. (5lat)	wycofująca z potrzebą kontaktu	ekspansywna
Kasia (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Kuba (6lat)	wycofująca	ekspansywna
Leon (5lat)	wycofująca	wycofująca
Liliana L. (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Liliana P. (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Marcel D. (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Marcel K. (5 lat)	ekspansywna	ekspansywna
Michasia (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Mikołaj (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Wiktoria (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Zosia (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Zuzia (5lat)	ekspansywna	ekspansywna

źródło: badania własne.

Analizując dane zebrane w powyższej tabeli, należy powiedzieć, że wiele kategorii ruchowych składających się na finalny wynik zachowań ruchowych ukazuje ekspansywny gest podczas odgrywanych ról w eksperymencie. Alan, Filip, Hania, Jasiu, Julia S., Julia Z. i Kuba zmienili swoją postawę z wycofującej lub wycofującej z potrzebą kontaktu na ekspansywną. Leon i Grzegorz lepiej odnajdywali się podczas odgrywanych scenek, jednak nadal ich zachowanie ruchowe cechowało się wycofaniem. Zmiany dokonane u dzieci są wywołane

cyklem ćwiczeń teatralnych, realizowanych podczas wdrożonego czynnika eksperymentalnego.

Odnosząc się do całego podrozdziału poświęconemu zachowaniom ruchowym dzieci, trzeba powiedzieć, że dzieci z grupy eksperymentalnej znacznie lepiej radziły sobie z aktywnością teatralną w drugim, niż w pierwszym pomiarze. Przedszkolaki z grupy eksperymentalnej stały się śmielsze, odważniejsze, potrafiły wczuć się w odgrywaną rolę i ukazać jej emocjonalną naturę. Zaczęły wymyślać własną interpretację literackiego dzieła, przemieszczać się po całej przestrzeni ćwiczebnej, planować scenkę dramową. Stały się twórcze, pomysłowe, a uczenie stało się bardziej efektywne, ponieważ realizowane było drogą dychotomiczną: werbalną i pozawerbalną. Pod wpływem wcielania się w rolę, dzieci stały się bardziej empatyczne i zaczęły rozumieć ludzkie potrzeby i problemy.

Po wnikliwej obserwacji, analizie, interpretacji wyników opartych o wskazania statystyk danych można pozytywnie zweryfikować hipotezy od HSW2.2.1 do HSW2.2.9. Oznacza to, że przekład intersemiotyczny tekstu literackiego realizowany teatralnie i wykorzystujący ruch, jako emocjonalne wcielanie się w rolę w metodzie dramy, pozytywnie wpłynął na przejawy dywergencji, aktywności, uaktywnienie i inicjację kontaktu, umiejętność zawłaszczania przestrzeni ćwiczebnej, ujawnienie dominacji ruchowej i zachowań ekspansywnych, twórczą werbalizację, dbałość o estetykę ruchu i zmianę przestrzeni ćwiczebnej. Odrzucić należy hipotezę HSW2.2 ze względu na nieistotność statystyczną, co można wyjaśnić ograniczoną liczbą zachowań ruchowych w stosunku do kategorii ruchowych zaznaczanych na kontinuum.

W grupach kontrolnych zaobserwowano niewielkie zmiany w zachowaniu ruchowym. W grupie kontrolnej pierwszej raczej obserwowano stagnację zachowań, zaś w grupie kontrolnej drugiej- niewielkie zmiany.

Konkludując, trening umiejętności kinestetycznych pojawiający się w scenkach dramowych na kanwie metafory literackiej odgrywa znaczącą rolę w doskonaleniu działania twórczego, pozwala bowiem na pełniejsze uczestnictwo w zajęciach i spojrzenie w głąb własnego wnętrza.

5.9 Analiza prac plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich– pretest i posttest

Dzieci słuchając tekstów literackich o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, tworzyły na ich podstawie scenki dramowe, jak również wytwory plastyczne. W związku z tym postanowiono poddać analizie wytwory plastyczne dzieci z grupy eksperymentalnej zaczerpnięte z pierwszych i ostatnich zajęć z wdrożonym czynnikiem eksperymentalnym oraz prace plastyczne dzieci z grup kontrolnych, wykonanych podczas pretestu i posttestu.

Wytwory plastyczne dzieci rozpatrywano w kilku kategoriach (estetyka, komponowanie, rysowanie kształtów, użycie barw, środki wyrazu i ogólny wyraz artystyczny), a sędziowie kompetentni powołani do oceny prac plastycznych opierali się na arkuszu analizy ilustracji dziecięcej zamieszczonego w aneksie. Dzięki ocenie sędziów kompetentnych stwierdzono zmianę dodatnią, ujemną lub stagnację we wszystkich kategoriach, co pozwoliło na porównanie wszystkich grup badawczych pod względem umiejętności plastycznych. Te działania umożliwiły sprawdzenie, czy zastosowana metoda przekładu intersemiotycznego jest skuteczna w kształtowaniu kompetencji plastycznych dzieci i czy istnieją istotne różnice statystyczne pomiędzy wszystkimi grupami badawczymi i czy możemy mówić o sukcesie eksperymentu. Po wnikliwej analizie wszystkich kategorii sprawdzono jeszcze zgodność sędziów kompetentnych w ocenie wytworów plastycznych dzieci.

Zaprezentowana poniżej tabela nr 203 odnosi się do prezentacji wyników we wszystkich grupach badawczych, gdzie rozpatrywana została kategorii estetyczności prac plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich w przedszkolu.

Tabela 203. Porównanie poziomów estetyczności prac plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – wszystkie grupy w preteście i postteście

Grupa GE						
Sędzia kompetentny pierwszy						
poziom	poziom niski 1punkt	poziom niski 2 punkty	poziom średni 3 punkty	poziom średni 4 punkty	poziom wysoki 5 punktów	poziom wysoki 6 punktów
pretest	0	0	1	19	2	0
posttest	0	0	3	16	3	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	1	8	9	3	1	0
posttest	0	2	3	11	6	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	0	6	8	7	1	0
posttest	0	1	9	8	4	0
Grupa K1						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	0	0	16	6	0

posttest	0	0	0	20	2	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	2	1	8	10	1	0
posttest	0	5	5	10	2	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	4	5	10	3	0	0
posttest	6	7	6	3	0	0
Grupa K2						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	0	7	11	4	0
posttest	0	0	3	16	3	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	4	10	3	5	0	0
posttest	2	9	5	6	0	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	12	5	3	1	1	0
posttest	9	8	1	3	1	0

źródło: badanie własne.

Powyższe wyniki oceny prac plastycznych w kategorii estetyczności pokazują, że dzieci z grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej drugiej w większości sytuują się na średnim poziomie, zaś grupa kontrolna raczej na poziomie niskim. Oznacza to, że przedszkolaki z grupy eksperymentalnej i kontrolnej mają wyższe umiejętności plastyczne, lepiej radzą sobie z zachowaniem estetyki pracy, nie stosują częstych poprawek (gumowanie) i dbają o wygląd swojej pracy. Niewielka liczba dzieci sytuuje się na poziomie wysokim, a w ocenie sędziów kompetentnych, opisywany poziom został uwzględniony tylko dla prac bardzo starannych i estetycznych. Najważniejsze jednak jest sprawdzenie różnicy pomiędzy pretestem i posttestem, czy nastąpiła zmiana dodatnia, czy ujemna lub stałość ocen, a wyniki tego zestawienia prezentuje tabela nr 204.

Tabela 204. Zmiana lub stagnacja punktacji estetyczności prac plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich w ocenie sędziów kompetentnych analiza trzech grup badawczych

kategoria	grupa GE			grupa K1			grupa K2		
	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3
zmiana dodatnia	4	18	10	0	5	7	4	6	6
+1 punkt	4	10	6	-	4	7	3	5	5
+2 punkty	-	8	4	-	1	-	1	1	1
+3 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
+4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zmiana ujemna	5	0	1	4	6	9	2	1	2
-1punkt	5	-	1	4	6	6	2	1	2
-2 punkty	-	-	-	-	-	2	-	-	-
-3 punkty	-	-	-	-	-	1	-	-	-
-4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
stagnacja	13	4	11	18	11	6	16	15	14

suma badanych dzieci	22	22	22
----------------------	----	----	----

źródło: badania własne.

Analizując wyniki w powyższej tabeli, która prezentuje progres, regres i stagnację w punktacji ocen prac plastycznych w kategorii estetyczności we wszystkich grupach badawczych, można zauważyć, że najczęściej zmian dodatnich obserwuje się w grupie eksperymentalnej. Zmiany dodatnie występują też w grupach kontrolnych, ale w stosunku do grupy eksperymentalnej, progres jest mniejszy. Najwyższy progres w punktacji obserwuje się w ocenie sędziego drugiego. Zmiany dodatnie są spowodowane wzrostem umiejętności plastycznych dzieci, treningiem w rysowaniu, dbaniem o szczegóły, a w grupie eksperymentalnej treningiem rysunku podczas wdrożenia czynnika eksperymentalnego. We wszystkich grupach badawczych obserwuje się także zmianę ujemną, czyli regres, najwyższy w grupie kontrolnej drugiej. Taki rezultat może być wynikiem zmęczenia, gorszego dnia, końcem roku i oczekiwaniem na wakacje, mniejszego przykładania uwagi do dbałości o estetyczność swojego wytworu. Tabela ukazuje też stagnację we wszystkich grupach badawczych, czyli pozostanie na takim samym poziomie umiejętności plastycznych jak na początku, jednak najwyższa stagnacja występuje w grupach kontrolnych.

Następnie tabela nr 205 pokazuje dokładną analizę estetyczności prac plastycznych ocenionych przez powołanych sędziów kompetentnych w grupie eksperymentalnej. Wyniki indywidualizujące w grupach kontrolnych dotyczące wszystkich kategorii, są przedstawione w aneksie.

Tabela 205. Analiza estetyczności prac plastycznych dzieci pięcio-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji -grupa eksperymentalna

Grupa GE									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan (5lat)	4	4	0	2	3	+1	3	3	0
Amelia (5lat)	4	4	0	3	5	+2	4	4	0
Emilka (5lat)	4	4	0	3	5	+2	3	4	+1
Filip (5lat)	4	4	0	2	4	+2	2	5	+2
Grzegorz (6lat)	4	5	+1	2	2	0	4	3	+1
Hania (5lat)	5	4	-1	4	5	+1	3	5	+2
Igor (5lat)	4	4	0	3	4	+1	3	3	0
Jasiu (5lat)	4	4	0	3	4	+1	3	3	0
Julia S.(6lat)	4	3	-1	3	4	+1	4	4	0
Julia Z. (5lat)	4	4	0	3	3	0	2	2	0
Kasia (5lat)	4	4	0	4	4	0	4	3	-1

Kuba (6lat)	4	5	+1	2	4	+2	4	4	0
Leon (5lat)	4	4	0	2	3	+1	2	4	+2
Liliana L. (6lat)	4	5	+1	3	5	+2	4	5	+1
Liliana P. (6lat)	4	3	-1	3	4	+1	2	3	+1
Marcel D. (6lat)	3	4	+1	1	2	+1	2	3	+1
Marcel K. (5 lat)	4	4	0	2	4	+2	3	4	+1
Michasia (5lat)	4	4	0	4	5	+1	5	5	0
Mikołaj (5lat)	4	3	-1	3	4	+1	3	3	0
Wiktoria (5lat)	4	4	0	2	4	+2	3	3	0
Zosia (5lat)	5	4	-1	5	5	0	4	4	0
Zuzia (5lat)	4	4	0	2	4	+2	2	4	+2

źródło: badania własne.

Szczególny progres widoczny w powyższej tabeli obserwuje się w ocenach sędziego kompetentnego drugiego. Obserwujemy też zmianę ujemną w minimalistycznym stopniu i stagnację podobną wynikiem jak w przypadku zmian dodatnich. Interpretując indywidualizująco wyniki grupy eksperymentalnej, trzeba powiedzieć, że Zosia, Michasia, Kasia, Julka S., Liliana L., Hania są dziewczynkami, które bardzo starannie wykonują wszystkie prace plastyczne. Ich wytwory zawsze są doprecyzowane, wykonywane tak długo, aż każdy detal zostanie zrealizowany według ich wizji ilustracji. Liliana P., Amelka, Wiktoria, Zuzia to dziewczynki, które mają wysokie zdolności plastyczne, ale wizja obrazu i jego wykonanie przychodzi im z łatwością. Są zawsze zadowolone z efektów swoich dzieł plastycznych. Emilka, Mikołaj, Grzegorz, Kuba, Alan, Filip, Jasiu, Julia Z. to dzieci, które mają niską samoocenę, nie wierzą w swoje możliwości i trzeba ich zachęcać do podejmowania różnych działań i, mimo że na początku są gotowe i pełne entuzjazmu w tworzeniu swojej pracy plastycznej, to najmniejsze potknięcie, rzutujące na estetyce ich pracy, jest dla nich trudne do zniesienia i często wywołuje płacz. W ciągu całorocznej pracy widać u wymienionych wychowanków duży progres w tym zakresie. U Igora zdiagnozowano zaburzenie integracji sensorycznej i zwiększone napięcie mięśniowe, obrazy wykonuje więc z niechęcią, finalizuje je pośpiesznie, jednak trening w wykonywaniu przeróżnych prac plastycznych w ciągu całego roku przyniósł efekt, chłopiec zaczął rysować chętniej, a jego prace stały się staranniejsze. Marcel K. jest chłopcem, któremu aktywność plastyczna nie sprawia satysfakcji, szybko kończy swoją aktywność. Początkowo chłopiec miał duże trudności z narysowaniem podstawowych elementów na obrazku, a w finalnej jego pracy widać duży progres w zarysowywaniu postaci człowieka. Marcel D. ma zdiagnozowane na podstawie wydanego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, niepełnosprawność intelektualną w stopniu

lekkim i globalne opóźnienie mowy, chłopiec wymaga pomocy nauczyciela w każdej czynności umysłowej, jego prace plastyczne zazwyczaj są mało estetyczne, a zważając na jego trudności, progres chłopca jest niewielki.

Oprócz estetyczności prac plastycznych sędziowie kompetentni oceniali je również pod względem umiejętności komponowania elementów. Wyniki ogólne wszystkich grup badawczych prezentuje poniższa tabela nr 206.

Tabela 206. Analiza komponowania elementów w pracach plastycznych dzieci pięcio-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – wszystkie grupy w preteście i postteście

GE						
Sędzia kompetentny pierwszy						
poziom	poziom niski 1punkt	poziom niski 2 punkty	poziom średni 3 punkty	poziom średni 4 punkty	poziom wysoki 5 punktów	poziom wysoki 6 punktów
pretest	0	0	7	10	5	0
posttest	0	0	6	10	4	2
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	0	5	4	13	0	0
posttest	0	2	3	5	11	1
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	0	5	11	4	2	0
posttest	0	0	4	14	3	1
Grupa K1						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	5	9	5	3	0
posttest	0	5	7	8	2	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	0	6	2	8	5	1
posttest	0	2	7	6	6	1
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	4	6	7	4	1	0
posttest	4	8	8	1	1	0
Grupa K2						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	4	11	5	1	1
posttest	0	0	11	8	3	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	2	14	1	3	2	0
posttest	0	3	9	10	0	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	12	4	4	1	1	0
posttest	7	10	1	3	1	0

źródło: badanie własne.

Jak widać w powyższej tabeli, niewielka ilość dzieci z grupy eksperymentalnej sytuuje się na niskim poziomie w opinii sędziów kompetentnych w zakresie komponowania elementów. W grupach kontrolnych takich wskazań jest zdecydowanie więcej. Pojawiają się także prace plastyczne ocenione bardzo wysoko (6 punktów). Najwięcej wychowanków w grupie eksperymentalnej i kontrolnej drugiej jest na poziomie średnim, najbardziej

odpowiadającym umiejętnościom plastycznym w tym wieku. Grupa kontrolna druga w porównaniu do pozostałych dwóch wypada najslabiej. Możemy, zatem powiedzieć, że przedszkolaki z grup eksperymentalnej i kontrolnej pierwszej, lepiej radzą sobie z komponowaniem elementów, rozłożeniem ich na podłożu plastycznym, zaplanowaniem przestrzeni do rysowania niż dzieci z grupy kontrolnej drugiej. Przyglądając się jednak ocenom sędziów kompetentnych, należy powiedzieć, że dzieci z grupy eksperymentalnej najlepiej radzą sobie z komponowaniem elementów na kartce papieru.

Podobnie jak w przypadku estetyczności prac plastycznych dzieci, szczególne znaczenie ma dla mnie sprawdzenie różnic, czyli zmiany dodatniej, ujemnej lub stagnacji punktów w każdej z grup i ich porównanie, a wyniki w tym zakresie przedstawia tabela nr 207.

Tabela 207. Zmiana lub stagnacja punktacji kompozycji elementów prac plastycznych dzieci pięcioletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych

kategoria	grupa GE			grupa K1			grupa K2		
	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3
zmiana dodatnia	7	14	15	8	8	5	11	14	9
+1punkt	5	8	10	7	6	5	9	7	9
+2 punkty	1	6	5	1	1	-	2	7	-
+3 punkty	1	-	-	-	1	-	-	-	-
+4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zmiana ujemna	6	1	0	6	6	8	3	2	2
-1 punkt	6	1	-	4	5	7	2	1	-
-2 punkty	-	-	-	2	1	1	1	1	-
-3 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
stagnacja	9	7	7	8	8	9	9	6	11
suma badanych dzieci	22			22			22		

źródło: badania własne.

Powyższa tabela ukazuje zmiany dodatnie i ujemne oraz stagnację punktów w zakresie komponowania elementów na obrazku. Należy powiedzieć, że zmiany dodatnie we wszystkich grupach badawczych odnoszą się do zbliżonej liczby dzieci. Występuje także zmiana ujemna we wszystkich grupach badawczych, choć najmniejsza w grupie kontrolnej drugiej, zaś stagnacja prezentuje się podobnie we wszystkich grupach badawczych. Zmiana dodatnia świadczy o wzroście kompetencji plastycznych i jest spowodowana treningiem umiejętności manualnych w grupie eksperymentalnej również wpływem metody przekładu intersemiotycznego. Zmiana ujemna zaś może być spowodowana zmęczeniem związanym

z końcem roku, innym rozkładem elementów, przemyśleniem komponowania elementów. Stagnacja zaś świadczy o pozostaniu na takim samym poziomie w postteście jak w preteście. Należy jednak zauważyć, że wysokie zmiany dodatnie w grupie kontrolnej drugiej są uzależnione od niskiego poziomu już w preteście. Dzieci z grupy kontrolnej drugiej miały niższy start niż grupa eksperymentalna i kontrolna pierwsza. Zmiana dodatnia w grupie kontrolnej drugiej jest wyznaczona głównie jednym punktem wyżej.

Następna tabela nr 208 przedstawia wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej.

Tabela 208. Analiza komponowania elementów na obrazkach dzieci pięcio-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji– grupa eksperymentalna

Grupa GE									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan (5lat)	4	3	-1	3	3	0	3	4	+1
Amelia (5lat)	4	3	-1	4	4	0	4	4	0
Emilka (5lat)	4	5	+1	4	5	+1	3	4	+1
Filip (5lat)	3	5	+2	2	5	+2	3	4	+1
Grzegorz (6lat)	3	3	0	2	2	0	3	4	+1
Hania (5lat)	5	4	-1	4	6	+2	3	4	+1
Igor (5lat)	4	4	0	4	5	+1	3	3	0
Jasiu (5lat)	4	4	0	4	4	0	3	4	+1
Julia S.(6lat)	5	5	0	4	5	+1	3	5	+2
Julia Z. (5lat)	3	3	0	4	3	-1	3	3	0
Kasia (5lat)	5	4	-1	4	5	+1	4	5	+1
Kuba (6lat)	3	4	+1	2	3	+1	4	4	0
Leon (5lat)	4	4	0	4	4	0	2	4	+2
Liliana L. (6lat)	5	6	+1	3	5	+2	5	5	0
Liliana P. (6lat)	3	6	+3	4	5	+1	3	4	+1
Marcel D. (6lat)	3	3	0	2	2	0	2	3	+1
Marcel K. (5 lat)	4	3	-1	3	5	+2	2	4	+2
Michasia (5lat)	4	4	0	3	5	+2	4	4	0
Mikołaj (5lat)	3	4	+1	4	5	+1	2	4	+2
Wiktoria (5lat)	5	4	-1	4	4	0	3	3	0
Zosia (5lat)	4	4	0	4	5	+1	5	6	+1
Zuzia (5lat)	4	5	+1	2	4	+2	2	4	+2

źródło: badania własne.

Odnosząc się do analizy indywidualnej w stosunku do każdego dziecka z grupy eksperymentalnej, to najwyższy progres obserwuje się u Filipa i Liliany P. Bardzo wysoko sędziowie kompetentni ocenili prace Zosi, Liliany L. i Julki S.

Poprzez obserwacje pracy wykonanej podczas zajęć plastycznych dzieci i ich wytworów- w toku całego roku w zakresie komponowania elementów i rozmieszczenia ich na podłożu plastycznym, stwierdza się wysokie umiejętności plastyczne u Zosi, Michasi, Liliany P., Liliany L., Kasi, Hani, Amelki i Julki S., Emilki. Na średnim poziomie znajdują się Alan, Filip, Marcel K., Mikołaj, Wiktoria, Zuzia, Igor, Kuba, Leon, Jasiu, Julia Z. Najslabiej wypadają Marcel D., Grzegorz. Przedszkolaki na wysokim poziomie potrafią komponować elementy, mają wizję przestrzenną umieszczenia wszystkich elementów i potrafią zaplanować elementy w taki sposób, aby cała przestrzeń kartki została zagospodarowana.

Dzieci na średnim poziomie mają jeszcze niewielkie trudności z zagospodarowaniem przestrzeni na kartce papieru, rysując elementy obrazu, nie zastanawiają się ile miejsca przeznaczyć na dany element, tak, by zmieściły się inne, ważne z punktu widzenia twórcy elementy, lub rezygnują z zamieszczenia pewnych elementów na rzecz innych.

Zaś wychowankowie na poziomie niskim mają niższe umiejętności plastyczne, co powoduje, że większość elementów sprawia im trudność i oni zaś, nie zagospodarowują całej przestrzeni i zostawiają na kartce wiele miejsc pustych.

Następnie postanowiono poddać analizie rysowanie kształtów przez dzieci w wieku przedszkolnym. Zestawienie wyników wszystkich grup badawczych prezentuje tabela nr 209.

Tabela 209. Analiza rysowania kształtów w pracach plastycznych dzieci pięć-sześćioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – porównanie wszystkich grup w preteście i postteście

Grupa GE						
Sędzia kompetentny pierwszy						
poziom	poziom niski 1 punkt	poziom niski 2 punkty	poziom średni 3 punkty	poziom średni 4 punkty	poziom wysoki 5 punktów	poziom wysoki 6 punktów
pretest	0	3	12	1	5	1
posttest	0	1	2	7	11	1
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	3	5	7	6	1	0
posttest	0	4	1	4	9	4
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	0	3	11	6	2	0
posttest	0	2	5	11	4	0
Grupa K1						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	1	5	6	10	0
posttest	0	1	5	5	10	1
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	0	4	6	8	4	0
posttest	0	3	6	7	6	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	3	5	10	4	0	0
posttest	4	5	9	4	0	0

Grupa K2						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	7	8	4	3	0
posttest	0	0	9	8	5	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	6	8	6	1	1	0
posttest	1	11	6	3	1	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	12	5	4	1	0	0
posttest	8	9	1	3	1	0

źródło: badanie własne.

Z powyższej tabeli wynika, że dzieci ze wszystkich grup badawczych zajmują różne poziomy w ocenie ich prac plastycznych. Zdecydowanie grupa kontrolna druga jest najslabsza, przedszkolaki licznie zajmują niski poziom, przynajmniej w ocenie sędziów kompetentnych: drugiego i trzeciego. Grupa eksperymentalna prezentuje się podobnie jak grupa kontrolna pierwsza, choć w tym przypadku dzieci z grupy kontrolnej pierwszej zajmują one w większej ilości poziom wysoki, jeżeli analizujemy pretest. Analizując posttest w grupie eksperymentalnej, warto zwrócić uwagę na wyższe wyniki uczestników zajęć i zajmowanie przez nich poziomu wysokiego, w opinii sędziów pierwszego i drugiego. W tym przypadku, czyli kategorii rysowania kształtów, dzieci z grup eksperymentalnej i kontrolnej pierwszej zajmują w większości poziom średni i wysoki, zaś grupa kontrolna druga- niski. Oznacza to, że wychowankowie z grup eksperymentalnej i kontrolnej pierwszej dobrze radzą sobie z rysowaniem różnych kształtów, nawet złożonych, a postacie człowieka mają podstawowe elementy na obrazku i kształty odpowiadają rzeczywistym elementom.

Z punktu widzenia eksperymentu, to kolejna tabela nr 210, będzie kluczowa, gdyż podobnie jak w przypadku estetyczności i komponowania elementów pokazuje progres, regres lub stagnację ocen sędziów kompetentnych w każdej z badanych grup.

Tabela 210. Zmiana lub stagnacja punktacji rysowania kształtów w pracach plastycznych dzieci pięcioletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych

kategoria	grupa GE			grupa K1			grupa K2		
	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3
zmiana dodatnia	13	19	9	7	7	6	15	9	10
+1 punkt	5	8	6	5	6	6	14	7	10
+2 punkty	8	8	3	2	1	-	1	2	-
+3 punkty	-	2	-	-	-	-	-	-	-
+4 punkty	-	1	-	-	-	-	-	-	-
zmiana ujemna	1	1	2	4	3	6	1	2	2
-1 punkt	1	1	2	2	3	5	1	2	2

-2 punkty	-	-	-	2	-	1	-	-	-
-3 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
stagnacja	8	2	11	11	12	10	6	11	10
suma badanych dzieci	22			22			22		

źródło: badania własne.

Mówiąc o progresie to zarówno wysoki wynik, występuje w grupie eksperymentalnej jak i grupie kontrolnej drugiej. Na uwagę zasługuje jednak nasilenie zmiany dodatniej i to właśnie w grupie eksperymentalnej obserwujemy najwięcej dzieci, które otrzymały ocenę wyższą o 2 punkty. Najmniejszy progres wykazuje grupa kontrolna druga, a zaś wysoki regres, który w grupach eksperymentalnej i kontrolnej drugiej jest niewielki. Stagnacja natomiast prezentuje się podobnie we wszystkich grupach badawczych. Trzeba też zaznaczyć, że grupa kontrolna druga startowała z niższego poziomu (1 lub 2 punkty), a grupy eksperymentalna i kontrolna pierwsza z wyższego poziomu (średniego i wysokiego), co już na starcie nie pozwala im na bardzo wysoki progres, co tłumaczy też stagnację, która głównie dotyczy ocen wysokich. W każdej z grup dzieci pod koniec roku lepiej radziły sobie z rysowaniem kształtów niż w preteście, co oznacza, że praca nad kompetencjami plastycznymi przedszkolaków, daje efekty.

Warto też przyjrzeć się grupie eksperymentalnej w ujęciu indywidualizującym, ze względu na wprowadzony tam czynnik eksperymentalny. Wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej w zakresie rysowania kształtów są zebrane w tabeli nr 211.

Tabela 211. Analiza rysowania kształtów na obrazkach dzieci pięcio-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji– grupa eksperymentalna

Grupa GE									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan (5lat)	2	4	+2	2	4	+2	4	4	0
Amelia (5lat)	3	3	0	3	5	+2	4	4	0
Emilka (5lat)	5	4	-1	4	5	+1	3	4	+1
Filip (5lat)	2	4	+2	1	3	+2	3	3	0
Grzegorz (6lat)	3	4	+1	2	2	0	3	4	+1
Hania (5lat)	5	5	0	4	6	+2	3	5	+2
Igor (5lat)	3	3	0	3	4	+1	3	2	-1
Jasiu (5lat)	3	4	+1	3	2	-1	3	3	0
Julia S.(6lat)	4	5	+1	3	6	+3	4	4	0
Julia Z. (5lat)	3	5	+2	2	2	0	3	3	0
Kasia (5lat)	5	5	0	4	6	+2	4	5	+1
Kuba (6lat)	3	5	+2	3	5	+2	4	4	0

Leon (5lat)	3	4	+1	2	5	+3	2	4	+2
Liliana L. (6lat)	5	5	0	4	5	+1	5	5	0
Liliana P. (6lat)	3	5	+2	4	5	+1	3	4	+1
Marcel D. (6lat)	2	2	0	1	2	+1	2	2	0
Marcel K. (5 lat)	3	5	+2	2	4	+2	3	4	+1
Michasia (5lat)	5	5	0	4	5	+1	4	3	-1
Mikołaj (5lat)	3	5	+2	3	5	+2	3	4	+1
Wiktoria (5lat)	3	4	+1	3	4	+1	3	3	0
Zosia (5lat)	6	6	0	5	6	+1	5	5	0
Zuzia (5lat)	3	5	+2	1	5	+4	2	4	+2

źródło: badania własne.

Analizując indywidualne wyniki grupy eksperymentalnej w zakresie rysowania kształtów, to na uwagę zasługują umiejętności plastyczne Zosi, Kasi, Hani, Liliany L., Liliany P., Julki S i Michaliny, którzy sytuowani są na wysokim poziomie. Dziewczynki doskonale radzą z rysowaniem kształtów, mają wyobraźnię przestrzenną i potrafią przełożyć dany kształt na jego realną konstrukcję, zaś postać człowieka jest odwzorowana z dużą precyzją i nie składa się z prostych kształtów. Warto wskazać również, że Zuzia, Liliana P., Liliana L., Kuba, Marcel K. i Mikołaj zdobyli bardzo wysoki wynik w postteście w porównaniu z pretestem. Dokonała się, zatem u nich wysoka zmiana oraz wzrost umiejętności plastycznych. Porównując kategorie estetyczności i komponowania elementów, to właśnie kategoria rysowania kształtów odznacza się najwyższym progresem. Pozostali wychowankowie pozostają na poziomie średnim, który wyznacza umiejętności typowe dla dzieci w wieku przedszkolnym, jedynie Marcel D., który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, sytuuje się dalej na poziomie niskim.

Poddając analizie estetyczność, komponowanie elementów oraz rysowanie kształtów, sprawdzono w dalszej kolejności wachlarz użycia barw w wytworach dzieci, a wyniki w tym zakresie prezentuje poniższa tabela nr 212.

Tabela 212. Analiza używanych barw w pracach plastycznych dzieci pięć-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – porównanie wszystkich grup w preteście i postteście

Grupa GE						
Sędzia kompetentny pierwszy						
poziom	poziom niski 1 punkt	poziom niski 2 punkty	poziom średni 3 punkty	poziom średni 4 punkty	poziom wysoki 5 punktów	poziom wysoki 6 punktów
pretest	0	1	11	7	3	0
posttest	0	0	5	8	9	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	2	5	9	5	1	0
posttest	0	1	1	9	9	2
Sędzia kompetentny trzeci						

pretest	0	4	9	5	4	0
posttest	0	0	7	10	5	0
Grupa K1						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	1	0	6	10	5	0
posttest	0	1	7	14	0	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	1	1	2	16	1	1
posttest	1	0	5	11	5	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	3	4	11	3	1	0
posttest	2	7	9	3	1	0
Grupa K2						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	7	7	6	2	0
posttest	0	1	8	10	3	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	9	4	4	4	1	0
posttest	2	8	6	6	0	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	14	4	3	0	1	0
posttest	10	7	1	3	1	0

źródło: badanie własne.

Użycie barw we wszystkich grupach badawczych związane jest z wyznaczeniem poziomów, a z powyższej tabeli odczytujemy, że najwięcej dzieci znajdujących się na niskim poziomie, przynajmniej w opinii sędziów drugiego i trzeciego, uczęszczało do grupy kontrolnej drugiej. Grupa eksperymentalna i grupa kontrolna pierwsza zajmują przede wszystkim poziom średni, choć w postteście duża ilość dzieci z grupy eksperymentalnej zajmuje poziom wysoki. Przede wszystkim dzieci znajdujące się na poziomie niskim, używały niewiele barw, głównie cała przestrzeń obrazka i jego elementy były wypełnione tylko jednym kolorem. Dzieci na poziomie średnim używały kilku barw, ale miały jeszcze niewielkie trudności z ich łączeniem, komponowaniem i nie korzystały z pełnej palety barw. Wysoki wyniki sporej ilości dzieci z grupy eksperymentalnej w postteście świadczy o tym, że dzieci potrafią korzystać z pełnej palety barw, dobrze dopasowują kolory do danej sytuacji na obrazku, potrafią precyzyjnie łączyć barwy. Dokładny rozkład zmian dodatnich, ujemnych lub stagnacji ocen sędziów kompetentnych przedstawia tabela nr 213.

Tabela 213. Zmiana lub stagnacja punktacji używania barw w pracach plastycznych dzieci pięcioletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych

kategoria	grupa GE			grupa K1			grupa K2		
	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3
zmiana dodatnia	14	20	10	4	5	0	9	10	9
+1 punkt	10	8	6	3	3	-	4	5	8
+2 punkty	4	9	3	1	2	-	4	5	1

+3 punkty	-	3	1	-	-	-	1	-	-
+4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zmiana ujemna	0	1	3	8	5	16	3	3	2
-1 punkt	-	1	2	6	4	8	3	1	2
-2 punkty	-	-	1	2	1	7	-	2	-
-3 punkty	-	-	-	-	-	1	-	-	-
-4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
stagnacja	8	1	9	10	12	6	10	9	11
suma badanych dzieci	22			22			22		

źródło: badania własne.

Z powyższej tabeli jednoznacznie wynika, że najwyższa zmiana dodatnia występuje w grupie eksperymentalnej, co świadczy o dużej zmianie w zakresie stosowania pełnego wachlarza barw w swoich wytworach. Zmiany dodatnie też występują w grupach kontrolnych, choć w mniejszym stopniu niż w grupie eksperymentalnej, a co najważniejsze warto wskazać, że więcej dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskało 2 i 3 punkty w zmianie dodatniej. Analizując zmianę ujemną, to w grupie eksperymentalnej i kontrolnej drugiej występuje ona z najniższą częstotliwością, zaś w grupie kontrolnej pierwszej- ze zdecydowanie wyższym wynikiem. Stagnacja prezentuje się z podobną częstotliwością we wszystkich grupach badawczych. Oznacza to, że częste prowadzenie zajęć plastycznych przynosi duże efekty, choć wpływ może mieć też tutaj wzrost wiedzy na temat łączenia barw, komponowania obrazów z barwami zimnymi i ciepłymi, a także w przypadku grupy eksperymentalnej skuteczność metody przekładu intersemiotycznego w przekodowaniu treści tekstu literackiego na język plastyki i choć zmiany nie dotyczą każdego dziecka, to wysoki wynik w zakresie zmiany dodatniej, umożliwia postawienie takiej tezy.

Ukazanie dokładnej interpretacji w ujęciu indywidualizującym grupy eksperymentalnej w kategorii użycia barw przedstawia tabela nr 214.

Tabela 214. Używanie barw na obrazkach dzieci pięcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji- grupa eksperymentalna

Grupa GE									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan (5lat)	3	3	0	2	4	+2	3	3	0
Amelia (5lat)	3	4	+1	3	5	+2	3	3	0
Emilka (5lat)	4	5	+1	3	6	+3	3	4	+1
Filip (5lat)	3	5	+2	2	4	+2	2	5	+3

Grzegorz (6lat)	3	3	0	1	3	+2	4	3	-1
Hania (5lat)	5	5	0	3	6	+3	3	5	+2
Igor (5lat)	4	4	0	4	5	+1	4	3	-1
Jasiu (5lat)	4	4	0	3	4	+1	3	4	+1
Julia S.(6lat)	4	5	+1	4	5	+1	4	4	0
Julia Z. (5lat)	3	3	0	3	4	+1	3	3	0
Kasia (5lat)	4	4	0	5	4	-1	5	5	0
Kuba (6lat)	3	4	+1	2	4	+2	5	5	0
Leon (5lat)	3	4	+1	2	4	+2	2	4	+2
Liliana L. (6lat)	5	5	0	4	5	+1	4	4	0
Liliana P. (6lat)	3	5	+2	3	4	+1	3	4	+1
Marcel D. (6lat)	2	3	+1	1	2	+1	2	3	+1
Marcel K. (5 lat)	3	5	+2	3	5	+2	3	4	+1
Michasia (5lat)	5	3	-2	4	4	0	5	3	-2
Mikołaj (5lat)	4	5	+1	4	5	+1	4	4	0
Wiktoria (5lat)	3	4	+1	3	5	+2	3	4	+1
Zosia (5lat)	4	5	+1	3	5	+2	5	5	0
Zuzia (5lat)	3	4	+1	2	5	+3	2	4	+2

źródło: badania własne.

Powyższa tabela ukazuje zmiany lub stagnację w grupie eksperymentalnej w ujęciu indywidualizującym, a na jej podstawie możemy powiedzieć, że na wysokim poziomie sytuują się Emilka, Hania, Julka S., Kasia, Kuba, Liliana L., Marcel K., Mikołaj i Zosia. Oznacza to, że dzieci na poziomie wysokim potrafią używać pełnej palety barw, dopasowują kolory do rzeczywistych elementów komponowanych na obrazie oraz potrafią prawidłowo je łączyć. Na średnim poziomie sytuują się Alan, Amelia, Filip, Igor, Jasiu, Julia Z., Leon, Wiktoria i Zuzia, którzy potrafią łączyć barwy, używają wielu barw, ale nie wszystkich i w ich pracach dominują zwykle ulubione lub stałe kolory. Marcel D. jest nadal na niższym poziomie, choć w opinii sędziego drugiego i trzeciego w postteście dokonała się niewielka zmiana, co pozwala mu osiągnąć poziom średni. Bardzo wysoki progres obserwuje się u Filipa i Zuzi, porównując pretest i posttest. Zmiana ujemna jest tutaj niewielka, a stagnacja na średnim poziomie, zatem najczęściej obserwuje się zmiany dodatniej i można rzec, że poprzez częste prowadzenie zajęć plastycznych, tutaj również odnoszą się do czynnika eksperymentalnego, powoduje wzrost umiejętności plastycznych dzieci, w tym przypadku używaniu barw.

Analizie poddano również środki wyrazu w wytworach plastycznych dzieci, a szczegółowe wyniki wszystkich grup badawczych są umieszczone w poniższej tabeli nr 215.

Tabela 215. Analiza środków wyrazu w pracach plastycznych dzieci pięcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – porównanie wszystkich grup w preteście i postteście

Grupa GE						
Sędzia kompetentny pierwszy						
poziom	poziom niski 1 punkt	poziom niski 2 punkty	poziom średni 3 punkty	poziom średni 4 punkty	poziom wysoki 5 punktów	poziom wysoki 6 punktów
pretest	0	6	12	2	2	0
posttest	0	4	11	6	1	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	2	2	10	7	1	0
posttest	2	0	3	5	8	4
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	0	4	6	8	4	0
posttest	0	0	4	12	6	0
Grupa K1						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	4	13	4	1	0
posttest	0	3	17	2	0	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	1	5	8	6	2	0
posttest	1	5	10	6	0	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	3	6	10	1	2	0
posttest	3	7	6	6	0	0
Grupa K2						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	8	13	1	0	0
posttest	0	1	20	1	0	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	12	4	2	2	2	0
posttest	2	8	8	4	0	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	13	3	4	2	0	0
posttest	7	10	1	4	0	0

źródło: badanie własne.

Środki wyrazu, czyli przede wszystkim prowadzenie kreski i zachowanie proporcji elementów w opinii sędziów kompetentnych i ich postawionych ocen, to grupy eksperymentalna i kontrolna pierwsza zajmują w przeważającym stopniu poziom średni i wysoki, zaś grupa kontrolna druga niski i średni. Warto zwrócić uwagę na to, że dzieci w grupie eksperymentalnej zajmują też poziom wysoki i liczba wychowanków w tym przypadku jest wyższa niż w grupach kontrolnych. Uczestnicy warsztatu, którzy zajmują poziom wysoki, potrafią poprowadzić kreskę w zgodzie z jej przeznaczeniem i funkcją, a także zachowują proporcje w postaci człowieka. Dzieci na poziomie średnim, który podobnie jak w innych ocenianych kategoriach jest typowy dla umiejętności plastycznych dzieci w wieku przedszkolnym, potrafią poprowadzić kreskę, choć jeszcze niepewnie i proporcje elementów nie zawsze są zachowane. Zaś przedszkolaki na poziomie niskim mają trudności z zachowaniem proporcji elementów, dla nich wszystkie postaci są jednakowej wysokości

i szerokości, a np. stojące obok drzewo, jest tak samo wysokie, jak człowiek, tzn. mają problemy z odniesieniem elementów do rzeczywistości na kartce papieru, a prowadzone przez nich kreski są oddalone od naturalnego wzoru.

Oprócz ustalenia poziomów, na których sytuowały się dzieci, również w tym przypadku, istotne będzie sprawdzenie różnic lub stagnacji w ocenach sędziów kompetentnych, co pozwoli odpowiedzieć czy zastosowana metoda jest skuteczna, odnosząc się do grupy eksperymentalnej. Takie zestawienie możemy zobaczyć w tabeli nr 216.

Tabela 216. Zmiana lub stagnacja punktacji użycia środków wyrazu w pracach plastycznych dzieci pięcioletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych

kategoria	grupa GE			grupa K1			grupa K2		
	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3
zmiana dodatnia	7	16	11	4	6	8	7	12	9
+1punkt	6	6	7	4	5	8	6	7	9
+2 punkty	1	8	4	-	1	-	1	5	-
+3 punkty	-	2	-	-	-	-	-	-	-
+4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zmiana ujemna	2	1	3	4	9	7	1	3	2
+1 punkt	-	1	3	2	7	6	1	3	2
+2 punkty	2	-	-	2	2	1	-	-	-
+3 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
+4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
stagnacja	13	5	8	14	7	7	14	7	11
suma badanych dzieci	22			22			22		

źródło: badania własne.

Zmiana dodatnia w grupie eksperymentalnej porównywalnie występuje jak w grupie kontrolnej drugiej. Trzeba jednak uzasadnić, że grupa kontrolna druga głównie startowała ponownie z niskiego poziomu, stąd też wynika jej zmiana dodatnia i wystarczy zaledwie jeden przyznany punkt przez sędziego, żeby nastąpił progres, a dziecko może nadal zajmować poziom niski lub średni. Grupa eksperymentalna zaś startowała z wyższego poziomu i jej zmiana dodatnia, pozwala na osiągnięcie przez przedszkolaków poziomu średniego (4 punkty) bądź poziomu wysokiego. Zmiana dodatnia oznacza, że dzieci znacznie lepiej radzą sobie z prowadzeniem kreski na rysunku i zachowaniem prawidłowych proporcji. Zmianę ujemną obserwujemy we wszystkich grupach badawczych, ale zdecydowanie najsilniejszą w grupie kontrolnej pierwszej, a przyczyną takiego wyniku mogło być zmęczenie dzieci, związane z końcem roku, stresująca sytuacją rodzinną bądź odmienną wizją pracy plastycznej. Przyczyną

też może być subiektywna ocena sędziego, który ocenił wyżej pracę plastyczną dziecka w preteście, ze względu na swoje upodobania. Stagnacja ocen również prezentuje się podobnie we wszystkich grupach badawczych.

W tabeli 217 możemy zobaczyć dokładny rozkład ocen sędziów kompetentnych w odniesieniu do grupy eksperymentalnej w ujęciu indywidualizującym.

Tabela 217. Środki wyrazu na obrazkach dzieci pięcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji– grupa eksperymentalna

Grupa GE									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan (5lat)	2	2	0	3	3	0	4	4	0
Amelia (5lat)	2	2	0	3	5	+2	5	5	0
Emilka (5lat)	3	3	0	3	6	+3	3	4	+1
Filip (5lat)	2	3	+1	3	5	+2	2	4	+2
Grzegorz (6lat)	2	2	0	2	1	-1	3	4	+1
Hania (5lat)	4	4	0	4	5	+2	3	4	+1
Igor (5lat)	3	3	0	3	5	+2	4	3	-1
Jasiu (5lat)	3	3	0	4	4	0	3	3	0
Julia S.(6lat)	3	3	0	4	5	+1	4	5	+1
Julia Z. (5lat)	3	4	+1	3	3	0	4	3	-1
Kasia (5lat)	4	4	0	4	5	+1	5	4	-1
Kuba (6lat)	2	3	+1	1	3	+2	4	5	+1
Leon (5lat)	3	3	0	3	4	+1	2	4	+2
Liliana L. (6lat)	3	5	+2	4	6	+2	5	5	0
Liliana P. (6lat)	3	4	+1	5	5	0	4	4	0
Marcel D. (6lat)	2	2	0	1	1	0	2	3	+1
Marcel K. (5 lat)	3	3	0	3	4	+1	3	5	+2
Michasia (5lat)	3	4	+1	4	6	+2	4	4	0
Mikołaj (5lat)	3	3	0	3	4	+1	4	4	0
Wiktoria (5lat)	5	3	-2	3	4	+1	3	4	+1
Zosia (5lat)	3	4	+1	4	6	+2	5	5	0
Zuzia (5lat)	5	3	-2	2	5	+3	2	4	+2

źródło: badania własne.

Z prowadzeniem kreski i zachowaniu proporcjonalnych rozmiarów narysowanych elementów najlepiej w opinii sędziów kompetentnych poradzili sobie Hania, Julka S., Liliana L., Liliana P., Michasia, Zosia, Kasia i Zuzia, u których obserwuje się wysoki progres w ocenach sędziego drugiego i trzeciego. Dzieci na wysokim poziomie bardzo dobrze prowadzą kreskę, ich postacie są proporcjonalne do innych elementów. Na średnim poziomie znajdują się Amelka, Filip, Emilka, Igor, Jasiu, Julia Z., Leon, Marcel K., Mikołaj, Wiktoria, którzy potrafią

poprowadzić kreskę, niekoniecznie precyzyjnie i starają się zachować proporcjonalność elementów na swoim wytworze plastycznym. Prace plastyczne Grzegorza, Marcela D. i Kuby sytuują się na niskim poziomie, co oznacza, że słabiej radzą sobie z rysowaniem kresek i zachowaniem prawidłowych proporcji elementów. Wysoki progres, co z punktu widzenia eksperymentu jest kluczowe, występuje w opinii sędziów drugiego i trzeciego w pracach Amelki, Emilki, Filipa, Hani, Kuby, Liliany L., Marcela K., Wiktorii, Zosi i Zuzi. Jest to duży sukces i może świadczyć o skuteczności metody przekładu intersemiotycznego w zakresie środków wyrazu w pracach plastycznych dzieci z grupy eksperymentalnej. Nie u każdego dziecka te zmiany są uwzględnione, co może być uzależnione od dłuższego czasu nabywania kompetencji plastycznych przez dzieci, a także predyspozycjami do manualnego tworzenia.

Ostatnim kryterium oceny prac plastycznych przez sędziów kompetentnych odnosi się do ogólnego wyrazu końcowego, co przedstawia poniższa tabela nr 218.

Tabela 218. Ogólny wyraz końcowy w pracach plastycznych dzieci pięcio-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – porównanie wszystkich grup w preteście i postteście

Grupa GE						
Sędzia kompetentny pierwszy						
poziom	poziom niski 1 punkt	poziom niski 2 punkty	poziom średni 3 punkty	poziom średni 4 punkty	poziom wysoki 5 punktów	poziom wysoki 6 punktów
pretest	0	1	9	10	2	0
posttest	0	0	3	13	6	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	1	5	7	9	0	0
posttest	0	2	1	7	10	2
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	0	3	8	8	2	1
posttest	0	0	3	9	9	1
Grupa K1						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	0	10	11	1	0
posttest	0	0	8	12	2	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	1	2	6	12	1	0
posttest	0	3	6	9	4	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	3	7	6	5	1	0
posttest	4	5	9	4	0	0
Grupa K2						
Sędzia kompetentny pierwszy						
pretest	0	0	16	2	4	0
posttest	0	0	12	6	4	0
Sędzia kompetentny drugi						
pretest	3	11	3	4	1	0
posttest	0	7	9	6	0	0
Sędzia kompetentny trzeci						
pretest	13	3	4	1	1	0
posttest	6	10	2	3	1	0

źródło: badanie własne.

Analizując ogólny wyraz końcowy, sytuacja przedstawia się podobnie i dzieci z grup eksperymentalnej i kontrolnej pierwszej raczej znajdują się na średnim i wysokim poziomie, choć w tym przypadku zdecydowanie grupa eksperymentalna zajmuje w większej ilości poziom wysoki, zaś najwięcej dzieci z grupy kontrolnej drugiej sytuuje się na poziomie niskim. Przedszkolaki zajmujące poziom wysoki potrafią precyzyjnie operować barwami i je łączyć, postać człowieka posiada podstawowe elementy i proporcje, potrafią komponować elementy i planować przestrzeń całego wytworu plastycznego, bardzo dobrze prowadzą kreskę i adekwatnie do sytuacji, narysowane kształty są zgodne z ich przeznaczeniem, a także dbają o estetykę i ogólny wyraz końcowy prezentacji swojej pracy plastycznej.

Wychowankowie na poziomie średnim dobrze radzą sobie z rysowaniem, starają się dbać o estetykę pracy i wyraz końcowy wytworu, dość dobrze komponują elementy i próbują zagospodarować całą przestrzeń kartki, prowadzić dobrze kreskę i łączyć różne barwy.

Dzieci na poziomie niskim, mają słabo rozwinięte umiejętności plastyczne, postać człowiek sprawia im trudność, obserwuje się tutaj brak jej proporcjonalności, mają trudności z komponowaniem elementów i zajęciem całej przestrzeni podłoża plastycznego, używają niewielkiej ilości barw i mają problem z prawidłowo poprowadzoną kreską, a też estetyczność pracy budzi tutaj wiele zastrzeżeń. Dzieje się tak, ponieważ przedszkolaki są na różnym poziomie umiejętności plastycznych, niektóre z nich mają wyższe predyspozycje do tworzenia, od ich nastawienia do porażki, stopnia estetyczności i rozwoju umiejętności plastycznych, częstotliwości treningów w rysowaniu, rozwoju myślenia twórczego i potencjału oraz stawiania zadań twórczych opartych na pomysłowości i wielozadaniowości.

Również w tym przypadku istotne będzie sprawdzenie zmiany lub stagnacji ocen sędziów kompetentnych, a takie zestawienie możemy zobaczyć w tabeli nr 219.

Tabela 219. Zmiana lub stagnacja punktacji ogólnego wyrazu końcowego prac plastycznych dzieci pięcioletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych

kategoria	grupa GE			grupa K1			grupa K2		
	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3	Sędzia 1	Sędzia 2	Sędzia 3
zmiana dodatnia	12	20	13	5	5	8	4	10	10
+1 punkt	12	12	9	5	2	8	2	8	9
+2 punkty	-	7	3	-	2	-	2	2	1
+3 punkty	-	1	1	-	-	-	-	-	-
+4 punkty	-	-	-	-	1	-	-	-	-
zmiana									

ujemna	0	0	0	2	5	10	2	2	2
-1 punkt	-	-	-	2	5	9	2	2	2
-2 punkty	-	-	-	-	-	1	-	-	-
-3 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-4 punkty	-	-	-	-	-	-	-	-	-
stagnacja	10	2	9	15	12	4	16	10	10
suma badanych dzieci	22			22			22		

źródło: badania własne.

Powyższa tabela dokładnie obrazuje, że to dzieci z grupy eksperymentalnej przeważają ilością w dokonaniu się zmiany dodatniej, choć ta zmiana występuje również w obydwu grupach kontrolnych. Ten wynik jest uwarunkowany treningiem w rysowaniu, rozwijaniu kompetencji plastycznych, a także w przypadku grupy eksperymentalnej wdrożonym czynnikiem eksperymentalnym. Na uwagę zasługuje fakt, że brakuje zmiany ujemnej w grupie eksperymentalnej, zaś w grupach kontrolnych takie wskazania występują. We wszystkich grupach badawczych występuje stagnacja, choć w grupach kontrolnych zdecydowanie najwyższa. Oznacza to, że grupa eksperymentalna w końcowym wyniku, czyli w ogólnym wyrazie końcowym prac plastycznych uzyskała wysoki progres, na co wskazali wszyscy sędziowie kompetentni. Możemy, zatem wnioskować, że metoda przekładu intersemiotycznego sprawdziła się w tym zakresie, przez co podwyższył się poziom zajmowany przez uczestników spotkania z grupy eksperymentalnej, tworzących ciekawe prace plastyczne. Dzieci z grup kontrolnych również podniosły swój wynik, gdyż dokonała się niewielka w porównaniu do grupy eksperymentalnej zmiana dodatnia, co prawdopodobnie jest uwarunkowane treningiem stosowania technik plastycznych w ciągu roku i wzrostu ich kompetencji plastycznych, ale wystąpiła też zmiana ujemna, co może być spowodowane zmęczeniem dzieci, złym nastrojem, stresem, inną wizją obrazu, pośpiesznie sfinalizowaną pracą. Stagnacja zaś pokazuje, że poziom umiejętności plastycznych nie wzrósł, a został na tym samym poziomie i jeśli dotyczy ona poziomu wysokiego, to jest uzasadniona, jeśli poziomu średniego i niskiego to, może być wynikiem bardzo małej częstotliwości stosowania technik plastycznych i treningu kompetencji manualnych, bądź też problemem dotyczącym w specyficznych trudnościach w uczeniu się, co stoi po stronie rozwoju umysłowego, a nie braku chęci dziecka. Wyniki indywidualizujące grupy eksperymentalnej dotyczące ogólnego wyrazu końcowego prac plastycznych w ocenie sędziów kompetentnych przedstawia tabela nr 220.

Tabela 220. Ogólny wyraz końcowy prac plastycznych dzieci pięcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji– grupa eksperymentalna

Grupa GE									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan (5lat)	3	3	0	3	4	+1	4	4	0
Amelia (5lat)	3	4	+1	3	5	+2	4	4	0
Emilka (5lat)	5	5	0	4	5	+1	3	4	+1
Filip (5lat)	3	4	+1	2	4	+2	3	4	+1
Grzegorz (6lat)	3	3	0	2	2	0	3	4	+1
Hania (5lat)	5	5	0	4	6	+2	3	5	+2
Igor (5lat)	4	4	0	4	5	+1	4	4	0
Jasiu (5lat)	4	4	0	3	4	+1	3	3	0
Julia S. (6lat)	4	5	+1	4	5	+1	4	5	+1
Julia Z. (5lat)	4	4	0	3	3	0	3	3	0
Kasia (5lat)	4	4	0	4	5	+1	4	5	+1
Kuba (6lat)	3	4	+1	2	4	+2	4	5	+1
Leon (5lat)	3	4	+1	3	4	+1	2	5	+3
Liliana L. (6lat)	4	5	+1	4	5	+1	5	5	0
Liliana P. (6lat)	4	5	+1	4	5	+1	4	5	+1
Marcel D. (6lat)	2	3	+1	1	2	+1	2	3	+1
Marcel K. (5 lat)	3	4	+1	2	4	+2	3	5	+2
Michasia (5lat)	4	4	0	4	5	+1	5	5	0
Mikołaj (5lat)	4	4	0	3	5	+2	3	4	+1
Wiktoria (5lat)	3	4	+1	3	4	+1	4	4	0
Zosia (5lat)	4	5	+1	4	6	+2	6	6	0
Zuzia (5lat)	3	4	+1	2	5	+3	2	4	+2

źródło: badania własne.

Indywidualizujące ujęcie wyników grupy eksperymentalnej pozwala na dokładne zobrazowanie progresu, regresu i stagnacji ocen sędziów kompetentnych. Z powyższej tabeli wynika, że progres ocen przynajmniej jednego z sędziów kompetentnych obserwuje się u wszystkich dzieci z wyjątkiem Julki Z. Na wysokim poziomie znajduje się Emilka, Hania, Kasia, Julka S., Liliana L., Liliana P., Zosia, Michalina, które swoje prace wykonuje bardzo starannie i estetycznie, dbają o szczegóły i rozmieszczenie wszystkich elementów na podłożu plastycznym, dobrze rysują kształty, postaci mają zachowane swoje proporcje oraz korzystają z wielu barw i dopasowują je adekwatnie do elementów. Ich prace są też bardzo przemyślane i długo finalizowane w trosce o szczegóły. Dzieci na poziomie średnim, czyli Alan, Amelia, Filip, Grzegorz, Igor, Jasiu, Julka Z., Kuba, Leon, Marcel K., Mikołaj, Wiktoria i Zuzia, dobrze radzą sobie z rysowaniem, starają się zachować estetykę swojej pracy, proporcje postaci, zagospodarować przestrzeń kartki, dobrze poprowadzić kreskę i używać wielu barw. Na niskim

poziomie, choć już z niewielkim progresem dalej sytuują się Marcel D., ale jako dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, nabywa on różnych umiejętności wolniej, niż inni wychowankowie. Obserwując dzieci w ciągu całego roku, należy powiedzieć, że wszystkie prace plastyczne są przez nich wykonywane chętnie, starają się, aby praca wyglądała jak najładniej, myślą nad rozłożeniem elementów, a efekty ich wzrostu kompetencji plastycznych możemy zaobserwować w rozdziale opisu czynnika eksperymentalnego.

Wysoki progres występujący u każdego dziecka w prezentowanej grupie zdecydowanie świadczy o skuteczności metody przekładu intersemiotycznego, jako wdrożonego czynnika eksperymentalnego. Jednakże dokładny obraz różnic pomiędzy pretestem i posttestem pokaże analiza statystyczna. Przeprowadzono, więc analizy osobno w trzech grupach badanych. Do tego celu wykorzystano parametryczny test *t* Studenta dla prób zależnych. Najpierw analizę wykonano dla grupy eksperymentalnej, co przedstawia tabela nr 221.

Tabela 221. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego oceny prac plastycznych w preteście i postteście w grupie GE

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 22)		Posttest (<i>n</i> = 22)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Poziom estetyczny wytworu	3,32	0,60	3,88	0,56	-4,72	<0,001	-0,81	-0,31	1,01
Kształt	3,23	0,93	4,18	0,91	-6,33	<0,001	-1,27	-0,64	1,35
Komponowanie	3,47	0,60	4,14	0,72	-4,87	<0,001	-0,95	-0,38	1,04
Użycie barw	3,29	0,81	4,18	0,69	-5,04	<0,001	-1,26	-0,53	1,07
Środki wyrazu	3,23	0,66	3,86	0,77	-5,59	<0,001	-0,87	-0,40	1,19
Ogólny wyraz końcowy	3,41	0,76	4,30	0,73	-8,09	<0,001	-1,12	-0,66	1,72

źródło: badania własne.

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice dla wszystkich testowanych zmiennych. Wszystkie aspekty dotyczące prac plastycznych zostały ocenione średnio wyżej w postteście niż w preteście. Dla każdej z różnic siła efektu była silna.

Wyniki wskazują, że działania plastyczne wynikające z prowadzenia metody przekładu intersemiotycznego pozytywnie wpłynęły na poziom estetyczności, odzwierciedlenie realnie istniejących kształtów, formę kompozycji elementów w obrazie, stosowanie barw, stosowanie wizualnych środków wyrazu oraz ogólny wyraz końcowy wypowiedzi wizualnej dzieci w grupie eksperymentalnej. Możemy zatem mówić o skuteczności przeprowadzonego eksperymentu i pozytywnej weryfikacji hipotez HSW2.3, HSW2.3.1, HSW2.3.2, HSW2.3.3, HSW2.3.4, HSW2.3.5.

Kolejno przeprowadzono analogiczną analizę w przypadku grupy kontrolnej pierwszej. Takie zestawienie prezentuje tabela nr 222.

Tabela 222. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego oceny prac plastycznych w preteście i postteście w grupie K1

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 22)		Posttest (<i>n</i> = 22)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Poziom estetyczny wytworu	3,38	0,64	3,26	0,61	0,93	0,364	-0,15	0,39	0,20
Kształt	3,45	0,83	3,52	0,89	-0,36	0,724	-0,41	0,29	0,08
Komponowanie	3,20	0,88	3,20	0,78	0,00	1,000	-0,33	0,33	0,00
Użycie barw	3,83	0,79	3,39	0,72	3,42	0,002	0,17	0,71	0,73
Środki wyrazu	2,97	0,67	2,86	0,66	0,74	0,465	-0,19	0,40	0,16
Ogólny wyraz końcowy	3,26	0,74	3,32	0,71	-0,44	0,661	-0,34	0,22	0,09

źródło: badania własne.

Analiza wykazała występowanie tylko jednej istotnej statystycznie różnicy – dotyczyła ona użycia barw. Wyniki dla tej skali były istotnie niższe w postteście w porównaniu do pretestu. W zakresie pozostałych zmiennych nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie.

Na tej podstawie można powiedzieć, że trening umiejętności plastycznych, stosowanie zajęć plastycznych i wachlarza technik plastycznych w przedszkolu wpływa na rozwój umiejętności plastycznych, choć nie w takim dużym stopniu jak dodatkowy trening umiejętności plastycznych, rysowania na konkretny temat jak w przypadku grupy eksperymentalnej. Tym bardziej, że w eksperymencie dzieci trenowały rysowanie, a techniki plastyczne stosowane w przedszkolu rzadko opierają na rysowaniu, a np. wyklejaniu, wycinaniu, lepieniu z plasteliny itp.

W ostatnim kroku przetestowano występowanie różnic w ocenach prac plastycznych dla grupy kontrolnej drugiej, a zestawienie tych wyników prezentuje tabela nr 223.

Tabela 223. Wyniki testu *t* Studenta dla prób zależnych, porównującego oceny prac plastycznych w preteście i postteście w grupie K2

Zmienne	Pretest (<i>n</i> = 22)		Posttest (<i>n</i> = 22)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Poziom estetyczny wytworu	2,70	0,85	2,91	0,82	-1,95	0,064	-0,44	0,01	0,42
Kształt	2,36	0,95	2,85	0,88	-5,25	<0,001	-0,68	-0,29	1,12
Komponowanie	2,55	0,95	3,03	0,68	-2,81	0,010	-0,84	-0,13	0,60

Użycie barw	2,35	1,04	2,80	0,86	-2,42	0,025	-0,85	-0,06	0,52
Środki wyrazu	2,15	0,89	2,58	0,60	-3,17	0,005	-0,70	-0,15	0,68
Ogólny wyraz końcowy	2,59	0,95	2,94	0,83	-2,63	0,016	-0,62	-0,07	0,56

źródło: badania własne.

Wyniki wykazały występowanie istotnych różnic statystycznych w zakresie wszystkich aspektów oprócz poziomu estetycznego wytworu. W przypadku pozostałych zmiennych wyniki były średnio istotnie wyższe w postępie niż w preteście. Dla kształtu zaobserwowany efekt był silny, a dla pozostałych zmiennych efekty były umiarkowane. Występujące efekty w grupie kontrolnej drugiej można uzasadnić wzrostem rozwoju kompetencji plastycznych w ciągu całego roku w przedszkolu, poprzez stosowanie zajęć wykorzystujących różne techniki plastyczne, a także jak analizowano wcześniej każdą kategorię, dzieci z grupy kontrolnej w dużej mierze zajmowały niski poziom umiejętności i nawet najmniejszy wzrost punktów powodował u nich zmianę dodatnią. A zatem grupa eksperymentalna, u której efekty są widoczne we wszystkich badanych kategoriach, mimo sytuowania się dzieci głównie na poziomie średnim i wysokim, jest dużym sukcesem i świadczy o pozytywnej realizacji eksperymentu.

W dalszej części, w celu sprawdzenia poziomu zgodności trzech sędziów oceniających prace plastyczne w 6 kategoriach (poziom estetyczny wytworu, kształt, komponowanie, użycie barw, środki wyrazu oraz ogólny wyraz końcowy), przeprowadzono test *W* Kendalla (tabela 224).

Tabela 224. Wyniki analizy zgodności sędziów w zakresie ocen prac plastycznych

Ocena	<i>W</i> Kendalla	χ^2	df	p
Poziom estetyczny wytworu	0,64	253,05	131	<0,001
Kształt	0,79	309,85	131	<0,001
Komponowanie	0,66	259,47	131	<0,001
Użycie barw	0,76	298,84	131	<0,001
Środki wyrazu	0,64	250,04	131	<0,001
Ogólny wyraz końcowy	0,78	308,19	131	<0,001

źródło: badania własne.

Wyniki okazały się istotne statystycznie w każdej kategorii, co wskazuje na nieprzypadkową zgodność sędziów w zakresie ocen przyznawanych za prace plastyczne. Wartości *W* Kendalla wskazują, że w przypadku kształtu, użycia barw oraz ogólnego wyrazu końcowego zgodność była na wysokim poziomie ($0,7 < W \text{ Kendalla} < 0,9$), natomiast dla

poziomu estetycznego wytworu, komponowania i środków wyrazu, zgodność między sędziami była umiarkowana ($0,5 < W_{Kendalla} < 0,7$). Dodatkowo sprawdzono także zgodność związaną z kategoriami różnic w ocenach sędziów między posttestem a pretestem (zmiana dodatnia, zmiana ujemna i stagnacja). W tym celu do oceny zgodności wykorzystano współczynnik kappa Fleissa (tabela 225).

Tabela 225. Wyniki analizy zgodności sędziów w zakresie kategorii różnic między pretestem a posttestem w ocenach prac plastycznych

Ocena		kappa	95%CI		p
			LL	UL	
Poziom estetyczny wytworu	Ogółem	0,15	0,04	0,25	0,005
	Zmiana dodatnia	0,14	0,00	0,28	0,050
	Zmiana ujemna	0,25	0,11	0,39	<0,001
	Stagnacja	0,10	-0,04	0,24	0,144
Kształt	Ogółem	0,19	0,08	0,29	0,001
	Zmiana dodatnia	0,21	0,07	0,35	0,003
	Zmiana ujemna	0,24	0,10	0,38	0,001
	Stagnacja	0,14	0,00	0,28	0,055
Komponowanie	Ogółem	0,19	0,09	0,30	<0,001
	Zmiana dodatnia	0,25	0,11	0,39	0,001
	Zmiana ujemna	0,27	0,13	0,41	<0,001
	Stagnacja	0,09	-0,05	0,23	0,212
Użycie barw	Ogółem	0,30	0,20	0,40	<0,001
	Zmiana dodatnia	0,43	0,29	0,57	<0,001
	Zmiana ujemna	0,30	0,17	0,44	<0,001
	Stagnacja	0,17	0,03	0,31	0,019
Środki wyrazu	Ogółem	0,18	0,08	0,29	0,001
	Zmiana dodatnia	0,24	0,11	0,38	0,001
	Zmiana ujemna	0,20	0,06	0,34	0,005
	Stagnacja	0,11	-0,03	0,25	0,110
Ogólny wyraz końcowy	Ogółem	0,21	0,10	0,32	<0,001
	Zmiana dodatnia	0,34	0,20	0,48	<0,001
	Zmiana ujemna	0,16	0,02	0,30	0,021
	Stagnacja	0,10	-0,04	0,24	0,159

źródło: badania własne.

Wszystkie wyniki dotyczące ogólnej zgodności sędziów w poszczególnych kategoriach były istotne statystycznie. W każdym jednak przypadku wartości kappa wskazywały na niski poziom zgodności sędziów ($kappa < 0,4$). W przypadku analiz dotyczących zgodności dla poszczególnych kategorii zmian wyniki wskazują, że najslabszą zgodność sędziowie osiągnęli w zakresie stagnacji (wyniki były nieistotne statystycznie dla wszystkich ocen z wyjątkiem użycia barw). Oznacza to, że sędziów podobnie oceniali prace plastyczne, odnosząc się do jednakowych, narzuconych im kryteriów oceny, a różnice w przyznawanych przez nich punktach, spowodowane są subiektywnym podejściem do oceniania.

Odnosząc się do całego rozdziału i pozytywnej weryfikacji hipotez w zakresie zmian w umiejętnościach plastycznych dzieci i ich prac, ocenianych przez sędziów kompetentnych w kategoriach: estetyczności, komponowania elementów, rysowania kształtów, użycia barw, środków wyrazu i ogólnego wyrazu końcowego, należy powiedzieć, że przedszkolaki w grupie eksperymentalnej podniosły poziom swoich kompetencji plastycznych, w zależności od swoich możliwości poznawczych, twórczego myślenia, sprawności manualnej ręki, co pozwoliło w efekcie realizować prace plastyczne przez nich z większą estetycznością, zaplanowaniem działania w celu zagospodarowania przestrzeni na podłożu plastycznym, zachowania proporcji, rysowania odpowiednich kształtów oraz użycia wielu barw na jednym obrazie.

PODSUMOWANIE

Edukacja międzykulturowa „motywuje do wychodzenia na pogranicze kulturowe, wzbudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych takich jak: zdziwienie, odkrywanie, dialog, negocjacja, wymiana wartości, tolerancja”⁴⁹². Najważniejsze jest w tym procesie zauważenie Innego i jego zrozumienie. Współpraca pomiędzy grupami zróżnicowanymi międzykulturowo pozwala na uczenie się od Innych i z Innymi. Uczenie się międzykulturowe stwarza przestrzeń do zdobywania wiedzy, umiejętności, kształtuje postawy, przekonania i zachowania względem Innego⁴⁹³.

Uczenie się międzykulturowe dzieci odbywało się z wykorzystaniem tekstów literackich, realizowanych intersemiotycznie, czyli polegających na „odtworzeniu danej wypowiedzi za pomocą znaków należących do odmiennego systemu semiotycznego”⁴⁹⁴. Przełożenie znaków słownych na język teatru i plastyki pozwoli na wyzwolenie przeżyć emocjonalnych i rozumienie Innego w akcie sztuki odgrywania ról i prezentacji wizualnej.

Poniżej przedstawię weryfikację sformułowanych hipotez dla grupy eksperymentalnej i grup kontrolnych z uzasadnieniem. Najpierw omówię hipotezy dla problemu pierwszego głównego. Mianowicie:

HSW1.1 Zakłada się, że działania teatralizacyjne i plastyczne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, determinują zmianę wypowiedzi i przyrost wiedzy o inności dzieci pięcio-sześcioletnich.

Analiza statystyczna wykazała istotne różnice pomiędzy grupami, zarówno w kategorii odnoszącej się do znajomości pochodzenia potraw, znajomości książek, opowiadań międzykulturowych i inkluzyjnych jak i definicji osoby z niepełnosprawnością. Dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały najlepszy wynik. Zmiany obserwujemy w każdej z grup, ale te w grupach kontrolach są niższe. Biorąc pod uwagę odpowiedzi wychowanków i analizę statystyczną należy tę hipotezę zweryfikować pozytywnie.

⁴⁹² Jerzy Niktorowicz: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. op. cit., s.126.

⁴⁹³ Anna Młynarczuk-Sokołowska: *Uczenie się z Innymi i od Innych jako wartość w procesie edukacji międzykulturowej*. [W:] *Współczesne konteksty pedagogiki międzykulturowej*. Red. Marta Guziuk-Tkacz, Anna Józefowicz, Alicja Joanna Siegień- Matyjewicz. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2014, s.200.

⁴⁹⁴ Teresa Kostkiewiczowa: *Przekład intersemiotyczny*. [W:] *Słownik terminów literackich*. Red. Janusz Sławiński. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum, 2002, s.447.

HSW1.2 Zakłada się, że istnieje zauważalny wpływ zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego tekstu o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej na zmianę postaw dzieci pięcio-sześcioletnich wobec inności kulturowej, wskazujący na otwartość wobec różnic i akceptowanie odmienności.

HSW1.3 Zakłada się, że istnieje zauważalny wpływ zajęć prowadzonych metodą przekładu intersemiotycznego tekstu o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej na zmianę postaw dzieci pięcio-sześcioletnich wobec osób z niepełnosprawnością i osób poza kanonem cielesności, wskazujący na otwartość wobec różnic i akceptowania odmienności.

Hipotezy zostały nierozstrzygnięte, ze względu na ich ogólne stwierdzenie, szeroki zakres treściowy i rozbieżność występowania danej odmienności we wszystkich grupach badawczych (kulturowej, niepełnosprawności i poza kanonem cielesności). Rozbieżność ta była spowodowana dostępnością występowania odmienności w danej grupie badawczej. Powyższa decyzja była również uzależniona od złożoności pojmowania postawy człowieka wobec odmienności, którą należy rozpatrywać w komponencie poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. A więc:

W komponencie poznawczym najwyższy wynik uzyskała grupa eksperymentalna w zakresie zmian postaw z negatywnych na pozytywne wobec osób rasy czarnej, z krajów arabskich, kultury romskiej, osoby na wózku inwalidzkim, osoby z Zespołem Downa oraz osoby otyłej w aspekcie deklarowanych wyborów. Zmiana nie dokonała się względem grupy osób rasy żółtej i okularach, ponieważ deklaracje wyborów już w preteście były pozytywne.

Analizując komponenty postawy: emocjonalny i behawioralny, można powiedzieć, że zmiany wystąpiły w każdej z grup badawczych. W grupie eksperymentalnej dzieci zmieniły stosunek emocjonalny i zachowanie względem dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a ze względu na pozytywny wymiar postawy wobec dziewczynki w okularach w preteście, wynik zmienił się nieznacznie. Wystąpiła tu odmiennosc osób z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności. Podobną sytuację obserwuje się w grupie kontrolnej pierwszej, analizując postawę w komponencie emocjonalnym i behawioralnym względem dziewczynki w okularach oraz obserwujemy niewielką zmianę względem dziewczynki otyłej. Wystąpiła tutaj odmiennosc wyłącznie poza kanonem cielesności. W grupie kontrolnej drugiej zaś, niewielkie zmiany dokonały się zarówno w stosunku do dzieci z Ukrainy oraz dziewczynki- mulatki z Anglii (wyłącznie odmiennosc kulturowa).

HSW1.4 Zakłada się, że intersemiotyczne działania teatralizacyjne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, wpływają na zmianę postrzegania i ruchowego sposobu prezentowania w zabawach w role odmienności przez dzieci pięcio-sześćioletnie.

Podczas scenek dramowych dzieci wykazywały się emocjonalnym zaangażowaniem korespondującym z prezentowaną postacią, rozumiały odmiennosc, a ich wiedza poprzez przepracowanie tekstu literackiego na swój własny sposób wzbogaciła się. Zachowania ruchowe, odwaga i ekspansja były wyznacznikiem przy kolejnych odgrywanych scenkach dramowych. Dzieci wycofane, nieśmiałe stały się bardziej zaangażowane w zajęcia teatralne. Już pierwsza scenka dramowa, która została poddana analizie w preteście, ukazywała pozytywny stosunek do odmiennosci, spowodowany mądrością płynącą z przekazu dzieła literackiego. Im więcej scenek dramowych zostało przeprowadzonych, tym więcej pozytywnych wypowiedzi dzieci pojawiało się, a także zaangażowanie emocjonalne stało się bardziej wyraźne, znaczące i obejmowało całą mimikę i cielesność dziecka.

Odnosząc się również do grup kontrolnych, w których przeprowadzono scenkę dramową w preteście i postteście to zdecydowanie zaangażowanie emocjonalne nie było widocznie w żadnej z nich, a raczej wyrażało się płytkością wyrazu odgrywanej roli. Ponadto dzieci gorzej radziły sobie z odgrywaniem roli, bardziej przechwytywały ruch innych uczestników i oczekiwały pomocy ze strony nauczyciela. Dzieci z grupy eksperymentalnej radziły sobie coraz lepiej z każdą przeprowadzoną scenką dramową, których było w badanej grupie aż dziesięć. W grupie eksperymentalnej prowadząca wykonywała również szereg ćwiczeń dramowych oraz stwarzała okazję do odgrywania ról w scenkach dramowych z wykorzystaniem odmiennych jej technik o zróżnicowanej tematyce, co również mogło mieć odzwierciedlenie w kształtowaniu umiejętności emocjonalnego wyrażania siebie, świadomego uaktywnienia swojej cielesności, a także swobody ruchu i pomysłowości w tworzeniu postaci i całej scenki. Podczas obserwacji w grupach kontrolnych, aktywność teatralna miała podstawową formę, prostych ćwiczeń dźwiękonaśladowczych, kalamburów z wystąpieniem solowym bądź występowały ćwiczenia ruchowe, inicjowane przez nauczyciela. A zatem możemy pozytywnie zweryfikować hipotezę HSW1.4.

HSW1.5 Zakłada się, że intersemiotyczne działania plastyczne, indukowane tekstem o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej, wpływają na zmianę wizualnej prezentacji odmiennosci dokonywanej przez dzieci pięcio-sześćioletnie na zajęciach w przedszkolu.

Analizując postawioną hipotezę, należy powiedzieć, że ilustracje dziecięce w późniejszym etapie wdrożenia czynnika eksperymentalnego były bardziej bogate w szczegóły i zawierały więcej elementów estetycznych niż na początku drogi poznawania odmienności. Osoby odmienne były pokazywane na ilustracjach, jako szczęśliwe lub smutne, w zależności od kontekstu opowiadania bądź własnej interpretacji uczuć bohatera przez dziecko. Często dzieci dorysowywały elementy na ilustracjach, które miały pomóc osobom odmiennym w ich akceptacji, co było wyrazem empatii i wrażliwości w stosunku do nich. Postrzeganie osób odmiennych przez dzieci z grupy eksperymentalnej przede wszystkim pokazuje werbalna część zajęć. Porównując ilustracje grup kontrolnych, to zdecydowanie należy wskazać, że szczegółów było mniej, obrazki były ubogie w barwy i brakowało im dodatkowych elementów.

Grupy kontrolne raczej przedstawiały postacie na ilustracjach- wesołe, rysując członków swojej rodziny ze względu na specyfikę analizowanego tekstu. Jednak w wypowiedziach dzieci z grupy kontrolnej zabrakło wyciągania wniosków i analizowania tekstu literackiego, co miało miejsce w grupie eksperymentalnej. A zatem można pozytywnie zweryfikować hipotezę HSW1.5.

W kolejnym kroku omówię hipotezy weryfikacyjne do problemu drugiego głównego. I tak:

HSW2.1 Zakłada się, że zajęcia prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego o tematyce międzykulturowej i inkluzyjnej wpływają na ocenę myślenia dywergencyjnego u dzieci pięcio-sześciolletnich.

Hipotezę należy odrzucić, ponieważ analiza statystyczna nie wykazała istotności statystycznej, zmiany w poziomie myślenia dywergencyjnego wystąpiły w każdej z grup badawczych. Wyższe zmiany wystąpiły w grupie eksperymentalnej, jednak musimy uznać, że nie tylko metoda przekładu intersemiotycznego wpłynęła na kształtowanie myślenia dywergencyjnego u dzieci pięcio-sześciolletnich.

HSW2.1.1 Zakłada się, że działania teatralizacyjne i plastyczne wpływają na ocenę myślenia dywergencyjnego dzieci pięcio-sześciolletnich ujawnianego w czasie zabaw dowolnych oraz podczas zadań graficznych.

Analiza statystyczna nie wykazała w tym przypadku istotnych zależności. Wszystkie grupy badawcze uzyskały podobny wynik. Zmiany, które dokonały się w każdej z grup mogły

być spowodowane działaniami o twórczym charakterze. Przekład intersemiotyczny i inne działania kreatywne w grupie eksperymentalnej miały znaczenie w procesie kształtowania myślenia dywergencyjnego ujawnianego w czasie zabaw i podczas zadań graficznych, choć w grupach kontrolnych też mogły się pojawić takie działania, co świadczy o wyniku eksperymentu. Hipotezę odrzucam.

HSW2.1.2 Zakłada się, że działania teatralizacyjne i plastyczne wpływają na tworzenie przez dzieci pięcio-sześciolatek narracji opartej na stymulatorach.

Analiza wykazała występowanie istotnej zależności statystycznej. Dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały najwyższy wynik w zakresie tworzenia narracji opartej na stymulatorach w porównaniu do grup kontrolnych. Działania teatralizacyjne i plastyczne oparte na przekładzie intersemiotycznym tekstu literackiego wpłynęły na płynność wypowiedzi pięcio-sześciolatek w zakresie tworzenia narracji.

Działania realizowane w grupie eksperymentalnej z wdrożeniem czynnika eksperymentalnego i oddziaływanie edukacyjne w ciągu całego roku rozwinęły u dzieci twórcze myślenie nastawione na rozwiązywanie problemów. A zatem można rzec, że zajęcia teatralne i plastyczne, podczas których dzieci same inicjowały ruch, myślały nad przebiegiem scenki lub rysowały i zamieszczały swoją ilustrację tekstu na kartce papieru, wpłynęły na rozwój myślenia twórczego i radzenie sobie z zadaniami otwartymi, wymagającymi rozwiązania sytuacji problemowej. Hipotezę należy potwierdzić.

HSW2.2 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego wpływają na zmianę ruchowego zachowania dzieci pięcio-sześciolatek.

Hipotezę należy odrzucić, ze względu na brak istotności statystycznej spowodowanej ograniczoną ilością zachowań wyznaczonych w profilu ruchowym dziecka. Ponadto zachowania ruchowe większości dzieci z grupy eksperymentalnej już w preteście były ekspansywne.

HSW2.2.1 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na zmianę przestrzeni ćwiczebnej w prezentacji ruchowej dzieci pięcio-sześciolatek.

Analiza w tym przypadku wykazała istotną zależność statystyczną. Pod wpływem metody przekładu intersemiotycznego realizowanej teatralnie, dzieci zmieniły swoją przestrzeń

ćwiczebną w prezentacji ruchowej podczas odgrywanych ról w scenkach dramowych. W preteście niektórzy wychowankowie zajmowały jeszcze przestrzeń D i C, czyli taką, w której dominowało wycofanie, izolacja, nieporadność ruchowa, brak pomysłów na zaprezentowanie odgrywanej postaci. W postteście natomiast większość dzieci zajmowała przestrzeń A i B, czyli wykazywała się ruchem ekspansywnym, twórczym i swobodnym. Hipotezę należy zweryfikować pozytywnie.

HSW2.2.2 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na przejawy dywergencji dzieci pięcio-sześcioletnich w ruchowej prezentacji.

W tym przypadku analiza statyczna również wykazała istotną zależność. Działania teatralizacyjne wpłynęły na przejawy dywergencji dzieci podczas aktywności ruchowej. Pięcio-sześcioletki w grupie eksperymentalnej znacznie częściej wykazywały się pomysłowością i twórczym działaniem podczas prezentowanego ruchu niż aktywnością schematyczną i ograniczoną, tzw. algorytmicznością charakteryzująca się powielaniem zachowań innych uczestników zajęć. Hipotezę należy potwierdzić.

HSW2.2.3 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na przejawy aktywności dzieci pięcio-sześcioletnich w ruchowej prezentacji.

Działania teatralizacyjne również wpłynęły na aktywność dzieci podczas prezentowanych działań ruchowych, a ograniczyły zachowania bierne. Analiza statystyczna potwierdziła istotną zależność, a co za tym idzie, hipotezę weryfikuję pozytywnie.

HSW2.2.4 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na uaktywnienie i inicjację kontaktu dzieci pięcio-sześcioletnich w działaniu ruchowym.

Wchodzenie w rolę dzieci pięcio-sześcioletnich w postteście charakteryzowało się uaktywnieniem i inicjacją kontaktu w prezentacji ruchowej, a dokonało się to, za sprawą działań teatralizacyjnych podczas pracy metodą przekładu intersemiotycznego tekstu literackiego. Dzieci stały się pomysłowe, zabiegały o kontakt z innymi uczestnikami zajęć i potrafiły ze sobą współpracować. Hipoteza została potwierdzona.

HSW2.2.5 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na umiejętność zawłaszczania przestrzeni ruchowej przez dzieci pięcio-sześćioletnie.

Dzieci w prezentacji ruchowej częściej się przemieszczały w przestrzeni ćwiczebnej w postępie, zmieniając pozycje w obrębie głównie stref A i B. A zatem uwzględniając zarówno istotność statystyczną jak i wpływ działań teatralizacyjnych na umiejętność zawłaszczania przestrzeni ruchowej, weryfikują hipotezę pozytywnie.

HSW2.2.6 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na ujawnienie dominacji ruchowej przez dzieci pięcio-sześćioletnie.

Przeprowadzony cykl zajęć wykorzystujący wchodzenie w rolę w scenkach dramowych, przyniósł pozytywne zmiany w grupie eksperymentalnej w zakresie dominacji ruchowej przejawiającej się przyjmowaniem ról przywódczych, niechęcią do podporządkowania, ale definiowania własnej odrębności ruchu przy jednoczesnej umiejętności włączania się do aktywności innych osób. Uzyskany wynik pozwala na uznanie hipotezy.

HSW2.2.7 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na uruchomienie ruchowych zachowań ekspansywnych przez dzieci pięcio-sześćioletnie.

Postęp, który jest widoczny w grupie eksperymentalnej w zakresie zachowań ekspansywnych uaktywnionych podczas odgrywanych postaci w scenkach ruchowych pozwala na pozytywną weryfikację hipotezy. Dzieci znacznie wykraczały poza swoją kinesferę, a ich gesty były zamaszyste z ciągłą zmianą stref przestrzeni ćwiczebnej.

HSW2.2.8 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na twórczą werbalizację dzieci pięcio-sześćioletnich.

Przeprowadzone analizy statyczne potwierdzają, że wychowankowie z grupy eksperymentalnej rozwinęły twórczą werbalizację podczas prezentowanych scenek dramowych jak również przy wyciąganiu wniosków z tekstu literackiego po zakończonym działaniu ruchowym. Wypowiedzi dzieci stały się pełniejsze, ekspresywne, refleksyjne, rozbudowane i barwne, obejmujące różne elementy treściowe oraz opis całej sytuacji kluczowej dla prowadzonej tematyki. Korzystna zmiana pozwala na przyjęcie hipotezy.

HSW2.2.9 Zakłada się, że działania teatralizacyjne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na estetykę ruchu dzieci pięcio-sześciolletnich.

Dbalosc o estetyke ruchu podczas odgrywanych scenek dramowych przez wiekszosc dzieci wskazuje na wysoki poziom istotnosci statystycznej. Dzialania teatralne wplynely na dbalosc o kazdy ruch i gest podczas wcielania sie w role, co zdecydowanie pozwala zweryfikowac powyzsza hipoteze pozytywnie.

HSW2.3 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na poziom estetyczny wytworów dzieci pięcio-sześciolletnich.

Wytwory plastyczne dzieci w postescie byly na wyzszyz poziomie estetycznosci niz w preescie, co potwierdza takze, istotna zaleznosc statystyczna. Pięcio-sześciolatki pod wpływem dzialan plastycznych realizowanych w metodzie przekładu intersemiotycznego tekstow literackich, zwracaly wieksza uwage na estetyke pracy, prowadzenie linii, nie wyjezdzenie poza kontury narysowanego obrazka, przemyslana aranazacje, bez koniecznosci zmazywania nieudanego elementu na obrazie. Hipoteze nalezy potwierdzic.

HSW2.3.1 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na zwiększenie umiejętnosci odzwierciedlenia realnie istniejacych ksztaltow w wytworach dzieci pięcio-sześciolletnich.

Dzialania plastyczne wplynely takze na umiejtnosci odzwierciedlenia realnie istniejacych ksztaltow w wytworach dzieci w zakresie prowadzenia poprawnych linii, rysowania elementow na gorze, na dole lub w centrum, zgodnie z idea zaplanowanego obrazu oraz zwracania uwagi na elementy male i duze np. drzewo wieksze od czlowieka. Uzyskany wynik, wskazujacy na istotnosc statystyczna pozwala na pozytywne zweryfikowanie hipotezy.

HSW2.3.2 Zakłada się, że działania plastyczne dzieci pięcio-sześciolletnich, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na ich umiejtnosci komponowania elementow obrazu/wytworu.

Dzialania plastyczne realizowane poprzez przekład intersemiotyczny tekstu literackiego wplynely na umiejtnosci komponowania elementow na obrazie dzieci. Wychowankowie potrafili zagospodarowac swoje miejsce w taki sposob, aby kazdy element istotny z punktu widzenia interpretacji tekstu literackiego zostal w nim piktoralnie opowiedziany. Początkowo pięcio-sześciolatki mialy trudnosci z zamieszczeniem kazdego elementu na obrazie, który byl

istotny, jednak w postępie radziły sobie z tym zadaniem dużo lepiej. Analiza statystyczna w tym przypadku również wykazała istotną zależność, a zatem hipotezę zdecydowanie należy uznać za prawdziwą.

HSW2.3.3 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na rozwinięcie używanej palety barw w tym mieszaniu pigmentów przez dzieci pięcio-sześcioletnie.

Wytwory plastyczne dzieci pod wpływem czynnika eksperymentalnego stały się bardziej barwne, wyraziste i pełniejsze. Pięcio-sześcioletki wykorzystywały szeroką gamę barw w swoich wytworach ora umiejętnie dobierały kolory do prezentowanych elementów zawartych na kartce. Hipoteza została zweryfikowana pozytywnie i tutaj również wystąpiła istotna zależność statystyczna.

HSW2.3.4 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego, wpływają na poszukiwanie przez dzieci pięcio-sześcioletnie oryginalnych i nowych środków wyrazu w pracach wykonywanych w technikach płaskich i przestrzennych.

Dzieci podczas działań plastycznych, szczególnie w technikach asamblażu i kolażu posługiwały się szeroką gamą materiałów plastycznych i potrafiły je wkomponować w całą przestrzeń pracy plastycznej. Analiza statystyczna wykazała istotną zależność i tutaj również hipoteza okazała się prawdziwa.

HSW2.3.5 Zakłada się, że działania plastyczne, prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego wpływają na ogólny wyraz końcowy wypowiedzi wizualnej dzieci pięcio-sześcioletnich.

Cykl zajęć z wdrożeniem czynnika eksperymentalnego, wykorzystujący działania plastyczne pozytywnie wpłynął na umiejętności manualne dzieci, dlatego efekt końcowy ich wytworów był znacznie lepszy niż początku. Analiza statystyczna potwierdza istotną zależność i hipoteza została również w tym przypadku uznana za prawdziwą.

Przeprowadzone badania mają wysoką wartość naukową, większość hipotez została potwierdzona i stąd wniosek, że moc literatury jest ogromna, wpływa na postawy, zachowania, przekonania, wyrabia poczucie odpowiedzialności za drugiego człowieka, uczy wrażliwości i empatii. Wówczas zdobyta wiedza i mądrość literatury pozwoliła dzieciom na nowo spojrzeć na odmienność kulturową, osoby z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności.

Ponadto dzieci ukształtowały swoje myślenie dywergencyjne, stały się twórcze i pomysłowe, rozwinęły kompetencje manualne dotyczące komponowania elementów, kształtów, estetyki, użycia braw oraz teatralne w zakresie wchodzenia w rolę i planowania przebiegu scenki dramatycznej. Pięć-sześciolatki pozbyły się niepewności i zahamowań podczas odgrywania scenek. Werbalizacja wychowanków także uległa wysokiemu progresowi zarówno w trakcie prezentacji ruchowej jak i przy wyciąganiu wniosków z tekstu literackiego, które były refleksyjne.

Wagę postaw akceptujących dla odmienności doskonale puentuje Michel de Montaigne, w „Próbach”, i słowami tego wybitnego humanisty pragnę zamknąć całość moich rozważań:

„Nie mam tego w charakterze, aby mnie gniewało, gdy spotkam się z różnicą w zdaniach i abym nie mógł ścierpieć towarzystwa ludzi, dlatego, że myślą i rozumieją odmiennie niż ja. Raczej znajduje to bardziej osobliwym, gdy się trafi na zgodność w usposobieniach i zamiarach. I nigdy nie było na świecie dwóch mniemań jednakich, tak samo jak dwóch włosków i dwóch ziarn: najpowszechniejszą ich cnotą jest odmienność”⁴⁹⁵

⁴⁹⁵ Podaję za: <https://cytaty.pl/fragmenty-z-ksiazek/66500> [dostęp: 28.04.2024].

PODZIĘKOWANIA

Kończąc swoje rozważania, pragnę jeszcze, co jest dla mnie bardzo istotne, podziękować wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania niniejszej dysertacji. W pierwszej kolejności chciałabym serdecznie podziękować Pani Prof. dr hab. Katarzynie Krasoń, bez której nie powstałaby ta wieloetapowa praca doktorska. Dziękuję za nieocenioną pomoc, wsparcie, ukierunkowanie moich myśli i decyzji na właściwą drogę empiryczną oraz za wskazówki i doświadczenie w tworzeniu założeń metodologicznych i właściwym przeprowadzeniu badań. Działalność naukowa, literacka, artystyczna oraz pasja Pani Profesor, pokazały mi jak istotne jest rozwijanie postawy twórczej dziecka poprzez kontakt ze sztuką, poezją, teatrem i plastyką, co zostało również wkomponowane w cały proces kształtowania postaw wobec odmienności u dzieci w wieku przedszkolnym- dziękuję. Jestem szczerze zobowiązana.

Swoje podziękowania kieruję do Dyrektora Przedszkola Miejskiego nr 36 w Bytomiu i rodziców dzieci za umożliwienie przeprowadzenia badań w trzech grupach przedszkolnych.

Dziękuję sędziom kompetentnym: Pani dr Iwonie Tomas, Pani dr Aleksandrze Pyrzyk-Kucie oraz nauczycielom przedszkola Pani mgr Angelice Majchrzyk, Pani Annie Stalmach i Pani mgr Sylwii Wojdył za dokonanie rzetelnych i obiektywnych ocen prac plastycznych dzieci we wszystkich grupach badawczych, co przyczyniło się do stworzenia części empirycznej w pracy doktorskiej.

Podziękowania składam również Pani Agnieszce Botulińskiej, której wiedza i umiejętności pomogły w analizie, interpretacji i opracowaniu statystycznym wyników eksperymentu.

Dziękuję moim rodzicom za nieocenione wsparcie i pomoc na drodze opracowywania i analizy wyników badań eksperymentu.

Dziękuję każdej osobie, która ciepłym słowem, wsparciem i motywacją do dalszego działania, przyczyniła się do powstania tej wieloetapowej dysertacji. Dziękuję za wiarę, że podjęty przeze mnie problem badawczy dotyczący kształtowania postaw wobec odmienności dzieci pięcio-sześcioletnich w przedszkolu w ujęciu twórczo-artystycznym wpisał się w jeden ze sposobów, wpływających na zmianę myślenia, nastawienia i przekonań do Innego.

BIBLIOGRAFIA

Literatura podmiotowa

1. Antosiewicz A., „Mądre bajki”, Wydawnictwo Edukacyjne Greg, Kraków 2021.
2. Baniewicz-Kowalczyk K., „Wszyscy jesteśmy wyjątkowi”, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2019.
3. Grzybowski P.P., „Spotkania z Innymi”, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
4. Menendez-Ponte M., „Księga Emocji”, Wydawnictwo Debit, Katowice 2021.
5. Młynarczuk- Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K., „Przygody Innego”, Wydawnictwo Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011.
6. Nartowska J. „Łatki żyrafy Klementynki” [<https://bajki-zasypianki.pl/zyrafa-klementynka/>].
7. Nartowska J., „Bajki- pomagajki”, Wydawnictwo Borgis, Warszawa 2020.
8. Ortner G., „Bajki na dobry sen”, Wydawnictwo „Świat książka”, Warszawa 1995.
9. Szafrńska-Nowakowa I., „Dociekanki małej Janki”, Wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2014.

Literatura przedmiotowa

1. Adamczykowa Z.: Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2001.
2. Aguiar D.: Towards a model of intersemiotic translation „The International Journal of the Arts in Society” 2009, vol.4.
3. Amabile T.: The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, nr 2.
4. Antczak M.: Techniki dramy w teorii i praktyce, nie tylko dla nauczycieli bibliotekarzy. Łódź: Wydawnictwo „Sukurs”, 2014.
5. Babbie E.: Podstawy badań społecznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
6. Baluch A.: Nauka lektury. [W:] Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1987.
7. Bałachowicz J.: Praca z tekstem. [W:] Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3. Red. Marian Lelonek, Tadeusz Wróbel. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.

8. Bargielska A.: Pedagogika dramy w pokonywaniu trudności komunikacyjnych uczniów. [W:] Trudności szkolne dziecka. Wybrane zagadnienia. Red. Genowefa Pańtak, Ewa Słodownik- Rycaj. „Zeszyty Naukowe” 2015, nr 1.
9. Basadur M., Basadur T.: Attitudes and Creativity „Encyclopedia of Creativity” 2011.
10. Batelaan P., Coomans F.: The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education. „International Bureau of Education and the Council of Europe” 1999, vol.2.
11. Bauman Z.: Kultura jako praxis. Tłum. Jerzy Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
12. Bauman Z.: Socjologia. Tłum. Jerzy Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1996.
13. Bernacka R. E.: Konformizm i neokonformizm a twórczość. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, 2004.
14. Betancourt M.: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Americana: Coordinador y Asesor de la 2a Edición, 2009.
15. Bettelheim B.: Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 1996.
16. Białoostocki J.: Sztuka cenniejsza niż złoto. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2023.
17. Bień M.: Twórczość jako proces umysłowy- o myśleniu dywergencyjnym. [W:] Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju. Red. Katarzyna Krason, Beata Mazepa-Domagala, Arkadiusz Wąsiński. Bielsko-Biała- Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji, 2009.
18. Bilewicz-Kuźma B.: Pobudzanie dyspozycji twórczych dzieci. „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8.
19. Bilik G.: Sztuka jako wymiar afirmacji świata za pośrednictwem ciała. Ujęcie Maurice’a Merleau-Ponty’ego. „Logos i Ethos” 2012, nr 1.
20. Bobeł B.: Udział środowiska lokalnego w rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych. [W:] Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych. Red. Andrzej Pielecki. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002.

21. Bobryk J., Dobrowolski R.: Z badań nad psychosemantyczną reprezentacją tekstu. [W:] *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Red. Ida Kurcz. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.
22. Bochner G., Wanke M.: *Postawy i zmiana postaw*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
23. Boden M.: *The creative mind: Myths and mechanisms*. London: Routledge, 2004.
24. Borkowska E.: *Interpretacja literatury a przypominanie*. [W:] *Literatura w kształceniu i wychowaniu. Z teorii i praktyki*. Red. Teresa Pyzik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
25. Braun D., Boll A., Krause S.: *Handbuch Kreativitätsförderung Didaktik und Methodik in der Frühpädagogik*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2019.
26. Brzezińska A.: *Amatorski ruch artystyczny w małym mieście, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale kultury popularnej*. „Kultura i Edukacja” 2011, nr 2.
27. Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004.
28. Buehmann D., Seto M., Maitre J.: *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. France: Guidelines, 2006.
29. Bujanowska A., Palak Z., Pawlak A.: *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
30. Caillois R.: *Podaję za Bogusławem Żurakowskim: W świecie poezji dla dzieci*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 1999.
31. Chodakowska M., Kazanowski Z.: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007.
32. Christov T.: *Jedno ciało dwa umysły*. „Gestalt. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków” 1994, nr 14.
33. Chrzanowska I.: *Edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. [W:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. Red. Urszula Bartnikowska, Czesław Kossakowski, Amadeusz Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2008.
34. Chrzastowska B.: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.

35. Cieślukowski J.: Słowo-obraz-gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych. [W:] Sztuka dla najmłodszych. Teoria-recepcja-oddziaływanie. Red. Maria Tyszkowa. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1977.
36. Cropley A.: Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using. „Roeper Review”, 2000, vol.23.
37. Cropley A.: Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using? „Roeper Review” 2000, vol.23.
38. Csikszentmihalyi M.: Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Collins, 1999.
39. Czechowski J.: Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży. „Kultura i Edukacja”, 2007, nr 2.
40. Czelakowska D.: Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2007.
41. Czerwisz Z.: Dzieci lubią rysować. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1974.
42. Dągiel M.: Relacje komunikacyjne w klasie na zajęciach z poezją współczesną. [W:] Komunikacja- dialog- edukacja. Cz. 1. Red. Wojciech Kojs, Robert Mrózek przy udziale Łukasza Dawid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
43. Dănescu E.: Intercultural Education from the Perspective of Training Didactic Competences. „Education Facing Contemporary World Issues” 2014 nr 1.
44. Dobrzyńska T.: Metafora. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1984.
45. Dobrzyńska T.: Od słowa do sensu. Studia o metaforze. Red. Marzena Chrobak. Liszki: Wydawnictwo Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2012.
46. Domosławski A., Kapuściński R.: Nasz kruchy świat. Rozmowa z Ryszardem Kapuścińskim. [W:] Artur Domosławski: Świat nie na sprzedaż. Rozmowy o globalizacji i kontestacji. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2002.
47. Douglas M.: Profile kultury. [W:] Marian Kempy, Ewa Nowicka: Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Tłum. Ewa Klekot. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
48. Drzał E., Iwona Skibińska- Czechowicz: Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2000.
49. Drzał I., Skibińska-Czechowicz E.: Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”, 2000.

50. Drzazga M.: Możliwości ekspresji w dramie. „Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji” 2003, nr 1.
51. Dudzikowa M.: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
52. Dueñas Buey L.: Educacion Inclusiva. „Revista Española de Orientación y Psicopedagogía” 2010, vol.21, nr 2.
53. Dusi N., Intersemiotic translation: Theories, problems, analysis „Semiotica” 2015.
54. Dutka E.: O przekładzie intersemiotycznym. [W:] Anna Gomóła, Elżbieta Dutka: Wiedza o kulturze w szkole. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
55. Dyduch B.: O potrzebie dystansu wobec metod intuicyjnych. [W:] Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1196. Red. Bożena Chrzęstowska. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
56. Eco U.: Lector in fabula. Tłum. Piotr Salwa. Warszawa: Wydawnictwo PIW, 1994.
57. Elliott A.: New evidence linking the arts and learning in early childhood. „Every Child” 2005, vol.11, nr 2.
58. Fairbairn G., Fairbairn S.: Integracja problemem etycznym? [W:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Red. Gavin Fairbairn, Susan Fairbairn. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.
59. Fastyn B.: Teatr w pracy z dziećmi. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.
60. Firkowska-Mankiewicz A.: Edukacja- narzędziem przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych. [W:] Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych. Red. Lucyna Frąckiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, 2008.
61. Fisher R.: Uczymy się myśleć. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.
62. Francuz P., Mackiewicz P.: Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce, nie tylko dla psychologów. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2005.
63. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D.: Metody badawcze w naukach społecznych. Tłum. Elżbieta Hornowska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2001.
64. Fromm E.: Zapomniany język. Tłum. Józef Marzęcki. Wyd. 3. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995.

65. Gałązka A.: Drama kreatywna a inteligencja emocjonalna: przykład wykorzystania wybranego modelu badań empirycznych. „Chowanna” 2011, t.1.
66. Gałązka A.: Drama w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. „Chowanna” 2019, t. jubileuszowy.
67. Gałązka A.: Drama: metodą twórczej edukacji. „Chowanna” 1999, t.1-2.
68. Gardner H.: *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books 1983.
69. Gillert A., Haji-Kella M., Guedes M., Raykova A., Schachinger C., Taylor M.: *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Publisher Council of Europe and European Commission, 2000.
70. Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Tłum. Irena Wojnar. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.
71. Głodkowska J.: *A socially inclusive culture as a source of the model of educational changes from the perspective of teaching according to differences*. [W:] *Inclusive Education*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2020.
72. Golka M.: *Oblicza wielokulturowości*. [W:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Red. Marian Kempny, Alina Kapciak, Sławomir Łodziński. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1997.
73. Golka M.: *Socjologia sztuki*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Doradztwa i Informacji „Difin”, 2008.
74. Gołębniewska M.: *Koncepcje metafory i metaforyzacji a pojęcie- komentarz do stanu badań*. [W:] *Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych*. Białystok: Wydawnictwo „Idea”, 2017.
75. Gołębniewska M.: *Sens a ekspresja według Maurice’a Merleau-Ponty’ego*. „Sztuka i Filozofia” 2008, nr 33.
76. Gombrich E.: *O sztuce*. Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 1997.
77. Górniewicz J.: *Edukacja teatralna dzieci w placówkach kulturalno-oświatowych*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury, 1990.
78. Grafwallner R.: *Creative connections young children and the arts*. United States: Maryland State Department of Education, 2013.
79. Grigoryan L., Schwartz S.: *Values and attitudes towards cultural diversity: Exploring alternative moderators of the value–attitude link*. „Group Processes & Intergroup Relations” 2020.

80. Grochulska J.: Granice możliwości edukacyjnych człowieka. Kraków: Wydawnictwo Staromiejska Oficyna Wydawnicza, 1994.
81. Grzybowski P. P., Idzikowski G.: Inni, Obcy ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2018.
82. Grzybowski P. P.: Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2012.
83. Grzybowski P. P.: Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2011.
84. Gudro-Homicka M.: Jak rozwijać aktywność twórczą dzieci i młodzieży. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, 2015.
85. Guilford J. P.: Natura inteligencji człowieka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.
86. Hamerski O.: Improwizacja według Keitha Johnstone’a. Kraków: Biblioteka Zeszytów Naukowych Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. L. Solskiego w Krakowie, 2014.
87. Han K., Marvin Ch.: Multiple creativities? Investigating domain-specyfyty of creativity in young children. „Gifted Child Querterly” 2002, nr 2.
88. Han K., Marvin Ch.: Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children. „Gifted Child Quarterly” 2002, nr 2.
89. Heijnen-Maathuis E.: Inclusive Education: What, why, and how? A Handbook for Program Implementers. London: Save the Children, 2016.
90. Horbowski A.: Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych: analiza systemowa. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze, 2000.
91. Horbowski A.: Kultura wartością edukacji. „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1-2.
92. Ingarden R.: O dziele architektury. [W:] Roman Ingarden: Studia z estetyki. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1958.
93. İşyar Ö., Akay C.: The Use of „Drama in Education” in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research. „Journal of Education and Practice” 2017, vol.8, nr 28.
94. Jarymowicz M.: Poznać siebie-zrozumieć innych. [W:] Humanistyka przełomu wieków. Red. Józef Koziński. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999.
95. Jasiulewicz A.: Konwergencyjny charakter pytań jako jeden z inhibitorów twórczości. Wrocław: Wydawnictwo „Facta Ficta”, 2021.

96. Jąder M.: Techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2005.
97. Jeżewska N., Rajda-Marek D.: Kontakt z dziełem literackim a potrzeby dziecka w wieku wczesnoszkolnym. „Wychowanie Na Co Dzień” 2018, nr 1.
98. Jeżewska N.: Dziedzictwo kulturowe- literatura dla dzieci we współczesnej edukacji- nuda czy rutyna?- sposoby zmiany horyzontów. [W:] Kultura w Polsce w XXI wieku, Konteksty społeczne, kulturowe i medialne. Red. Ewa Dąbrowska-Pokorowska, Patrycja Goryń, Martyna Faustyna Zaniewska. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2020.
99. Jeżewska N.: Zrozumieć Innego- edukacja międzykulturowa realizowana w klasach młodszych szkoły podstawowej. „Wychowanie Na Co Dzień” 2018, nr 2-3.
100. Jędrzejowska E.: Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym. Wybrane aspekty. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2014.
101. Jouffrey P.M.: Psychologia dziecka. Tłum. Aneta Bassa. Paryż: Wydawnictwo Livra, 1996.
102. Juszczyk S.: Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
103. Kaczyńska L.: Od tekstu do przedstawienia, czyli jak sztuka słowa staje się teatrem. [W:] Między słowem a ciałem. Red. Lidia Wiśniewska. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001.
104. Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B.: Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2011.
105. Karolczak-Biernacka B.: Postawy młodzieży wobec mniejszości. [W:] Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów. Red. Jerzy Nikitorowicz. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 1995.
106. Karwowski M.: Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009.
107. Kaur K.: Ancient Civilizations Influence on Art History. „Journal of Critical Reviews” 2021, vol.8.
108. Kazanowski Z.: Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie, 2011.
109. Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M.: Dziecko w kontakcie z literaturą. Przegląd problemów badawczych. [W:] Dziecko jako odbiorca literatury. Red. Maria

- Kielar-Turska, Maria Przetacznik-Gierowska. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
110. Kintsch W.: Teun van Dijk: Strategies of discourse comprehension. Academic Press. [W:] Language. New York: Linguistic Society of America, 1983.
111. Kirenko J., Korczyński M.: Wobec niepełnosprawności, Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSSP, 2008.
112. Kłoskowska A.: Kultura masowa. Krytyka i obrona. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1980.
113. Kmita J.: Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
114. Kołodziejska T.: Proces autoedukacji i jej realizacja poprzez sztukę. [W:] Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna. Red. Dzierżymir Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1996.
115. Konarzewski K.: Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
116. Kosewska J.: Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000.
117. Kossewska J.: Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000.
118. Kostkiewiczowa T.: Przekład intersemiotyczny. [W:] Słownik terminów literackich. Red. Janusz Sławiński. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum, 2002.
119. Kowalska M.: Relacja cielesność-rzeczywistość jako rodzaj doświadczenie w filozofii Maurice'a Ponty'ego i jego odniesienie do widzenia obrazu malarskiego. „Humaniora. Czasopismo Internetowe” 2014, nr 1 (5).
120. Krasoń K., Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Kraków: Wydawnictwo „Universitas”, 2013.
121. Krasoń K., Konieczna- Nowak L.: Sztuka, Terapia, Poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016.
122. Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: Przestrzeń sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej. Katowice: Oficyna Wydawnicza „Librus”, 2003.

123. Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: Wstęp. [W:] Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty-inspiracje-obszary realizacji. Red. Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa-Domagała. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2004.
124. Krasoń K., Szafraniec G.: Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja- odkrywanie- poznawanie. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2000.
125. Krasoń K.: Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka. [W:] Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia. Red. Joanna Papuzińska, Grzegorz Leszczyński. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, 2002.
126. Krasoń K.: Ekspresja twórcza i artystyczna jako pola namysłu i empirycznych penetracji pedagogiki wczesnoszkolnej. „Chowanna” 2019, tom jubileuszowy.
127. Krasoń K.: Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne- Kraków, 2005.
128. Krasoń K.: Ocena myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4-6 lat. [W:] Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym: polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania. „Chowanna” 2002, nr 2.
129. Krasoń K.: Poczucie własnego ciała i przestrzeni a rozwój modalności kinestetycznej dziecka 5-6 letniego. [W:] Edukacja dla rozwoju. Red. Henryk Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.
130. Krasoń K.: Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka. [W:] Dziecięcy teatr ruchu. Kinestetyczna strategia poznania („Profil Ruchowego Zachowania się Dziecka” – ujęcie sygnałne). „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3.
131. Krasoń K.: Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych. [W:] Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji. Red. Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Irena Socha. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.
132. Krasoń K.: Układ przestrzenno-ruchowy jako element intersemiotycznego przekładu tekstu literackiego. [W:] Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej. Red. Jan Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
133. Krasoń K.: Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny. [W:] Komunikacja, dialog, edukacja. Red. Wojciech Kojs, Robert Mrózek, Łukasz Dawid. Cz. 1. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

134. Krauze-Sikorska H.: Graficzny świat dziecka. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1998.
135. Kroeber A.: Istota kultury. Tłum. Piotr Sztompka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
136. Królicka M.: Teatr we wczesnej edukacji dziecka. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2008, nr 4.
137. Kwiatowska M.: Podstawy pedagogiki przedszkolnej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
138. Lewicki Cz., Błażejowski W.: Metody i techniki gromadzenia, opisu i analizy wyników badań empirycznych w naukach społecznych ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki. Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej, 2013.
139. Lewowicki T.: Wielokulturowość i edukacja. „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3-4.
140. Lewowicki T.: Wprowadzenie. [W:] Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie. Red. Tadeusz Lewowicki. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
141. Limont W.: Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego. „Nowa Poliszczyna”, nr 3, 1997.
142. Limont W.: Uzdolnienia plastyczne w świetle koncepcji Howarda Gardnera. [W:] W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej. Red. Stanisław Popek, Romuald Tarasiuk. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, 1995.
143. Lipman M.: Myślenie w edukacji. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2021.
144. Longhino M., Christina Pölzler: Inklusive Bildung - Wege in die Zukunft Positionspapier. „Inclusive Bildung” 2016, Berlin.
145. Lowenfeld V., Brittain L. W.: Twórczość a rozwój umysłowy dziecka. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1977.
146. Łabęcka G.: Wykorzystanie ćwiczeń dramowych w nauczaniu wczesnoszkolnym. „Życie Szkoły” 2000, nr 8.
147. Łapot-Dzierwa K.: Czy śnieg jest biały? Czyli o kreacyjnych wartościach edukacji plastycznej. [W:] Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej. Red. Maciej Kołodziejwski. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, 2009.

148. Łapot-Dzierwa K.: Techniki plastyczne w pracy z dziećmi. Inspirujące propozycje dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kraków: Wydawnictwo „Bliżej Przedszkola” 2018.
149. Łągowa-Szelągowska E.: Z dziejów teatru szkolnego. „Scena” 2000, nr 9.
150. Łobocki M.: Metody i techniki badań pedagogicznych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010.
151. Łobocki M.: Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2001.
152. Łodziński S., Nowicka E.: U progu otwartego świata. Poczucie polskości i nastawienia Polaków wobec cudzoziemców w latach 1998-1998. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, 2001.
153. Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J.: Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach IV-VI. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
154. Machulska H.: Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania. „Drama” 1992, nr 4.
155. Majewski T.: Wstęp do dyskusji. Migranci, ksenologia, prawo gościnności-zaproszenie do dyskusji. „Kultura Współczesna” 2015, nr 4.
156. Malicka M.: Uroki i trudy twórczego życia. Warszawa: Wydawnictwo „Nasza księgarnia”, 1982.
157. Mangwaya E., Ndlovu E.: Creative Arts and the Development of Early Childhood Learners. „Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences” 2014, vol.3.
158. Marciniak T.: Plastyka zwierciadłem i wizją świata w życiu dziecka. [W:] Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria-recepcja-oddziaływanie. Red. Maria Tyszkowa. Warszawa- Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1979.
159. Maritsas C.: Civilization and Art. „International Journal of Arts and Sciences” 2010, nr 3.
160. Maurya A., Parasar A.: Attitudes toward Persons with Disabilities: A Relationship of Age, Gender, and Education of Students. „The International Journal of Indian Psychology” 2017, vol.4.
161. Mazepa-Domagala B.: Dziecięce spotkania ze sztuką. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk, 2009.

162. Mazepa-Domagala B.: Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie ilustracji literackich. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.
163. Mądrzycki T.: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa: Wydawnictwo PZWS, 1977.
164. Mądrzycki T.: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1977.
165. Menzer M.: The arts in early childhood: social and emotional benefits of arts participation. Washington: National Endowment for the arts, 2015.
166. Mika S.: Psychologia społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1982.
167. Mils H.: The importance of creative arts in early school classrooms. „Texas Child Care Quarterly” 2014, vol.38, nr 1, s.2 (wersja pdf: https://www.childcarequarterly.com/pdf/summer14_arts.pdf).
168. Mitchel D.: Inclusive education. [W:] Education for respect and understanding – inclusion and equity. New Zealand: Commonwealth Education Partnerships, 2009.
169. Mitchel D.: Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. [W:] Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives. Abington: Routledge, 2005.
170. Młynarczuk- Sokołowska A.: Intercultural Education: from Theory to Practice. [W:] Social Contexts of Child Development. Red. Janina Uszyńska-Jarmoc, Barbara Dudel. Białystok: Trans Humana, 2013.
171. Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K.: Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej. Białystok: Wydawnictwo Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku, 2011.
172. Młynarczuk-Sokołowska A.: Uczenie się z Innymi i od Innych jako wartość w procesie edukacji międzykulturowej. [W:] Współczesne konteksty pedagogiki międzykulturowej. Red. Marta Guziuk-Tkacz, Anna Józefowicz, Alicja Joanna Siegień-Matyjewicz. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2014.
173. Moon-Ho R.S., Ho R., Li H., Kumkale T.: Cultural Differences in Attitudes Toward Action and Inaction, The Role of Dialecticism. „Social Psychological and Personality Science” 2012, vol.4.
174. Motylewicz B.: Kształcenie sfery języka dzieci poprzez literaturę. [W:] Noosfera Literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci. Red. Alicja

- Ungeheuer- Gołąb, Małgorzata Chrobak. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012.
175. Muszyńska M.: *Metafory w edukacji prymarnej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1999.
176. Nations U.: *Convention on the Rights of Person with Disabilities*. „General Comment” 2016, nr 4.
177. Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 1995.
178. Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.
179. Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2020.
180. Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
181. Nikitorowicz J.: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2001.
182. Nikitorowicz J., Guziuk-Tkacz M.: *Wielokulturowość-międzykulturowość-transkulturowość w kontekście pedagogicznym*. „Edukacja międzykulturowa” 2021, nr 2.
183. Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2020.
184. Nikitorowicz J.: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
185. Nikitorowicz J.: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 1995.
186. Nowak J.: *Rozwijanie myślenia dywergencyjnego u dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2008.
187. Nowak S.: *Teorie postaw*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.
188. Nowak-Wolna K.: *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej, [W:] Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*. Red. Wiesław Sikorski, Aneta Sikroska. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, 2014.

189. Nowak-Wolna K.: W kręgu edukacji, teatru i sztuki żywego słowa, Studia i szkice. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005.
190. Nutbrown C.: Recognising Early Literacy Development. Assesing Children's Achievements. London: University of Sheffield UK,1997.
191. Oelkers J.: Die Entdeckung der Kreativität des Kindes. „Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug” 2009.
192. Ogłóza E.: Metody nauczania w kształceniu literackim. [W:] Interpretacje i szkoła. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
193. Ogrodzka- Mazur E.: Intercultural Education in Poland: Current Problems and Research Orientations. „Kultura i Edukacja” 2001, vol.2.
194. Ogrodzka-Mazur E.: Intercultural Education in Poland: Experiences, Problems and Prospects. [W:] New Pedagogical Challenges in the 21st Century. London: IntechOpen, 2018.
195. Pankowska K.: Drama. Konteksty teoretyczne. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.
196. Pankowska K.: Edukacja przez dramę. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s.28.
197. Pankowska K.: Pedagogika dramy. Teoria i praktyka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.
198. Papuzińska J.: Dziecięce spotkania z literaturą. Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej w Warszawie, 2007.
199. Papuzińska J.: Dziecko w świecie emocji literackich. Warszawa Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy polskich, 1996.
200. Papuzińska J.: Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
201. Papuzińska J.: Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
202. Penagoz- Corzo J.C.: Creativity as an attitude: an approach to the origins of creativity. [W:] Creativity in Business. Red. Friderica Reisman. „KIE. Conference Book Series” 2014.
203. Pielasińska W.: Wstęp. [W:] Ekspresja- jej wartość i potrzeba. Red. Wiesława Pielasińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.

204. Pielecki A.: Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, 2013.
205. Pilch T., Bauman T.: Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001.
206. Pilch T.: Refleksje wokół „modernizacji” edukacji. [W:] Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Red. Ewa Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
207. Piotrowski E.: Operatywność wiedzy uczniów. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1988.
208. Polakowski J.: Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowych. „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 17.
209. Polański E., Krystyna Orłowa: Kształcenie literackie w klasach 4-8. Poradnik metodyczny. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.
210. Polus-Rogalska K.: Czy myśleć znaczy tylko racjonalnie. Bydgoszcz: Wydawnictwo Argonex, 2002.
211. Popek S.: Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999.
212. Popek S.: Słownik nazw, pojęć, czynności i przedmiotów. [W:] Plastyka w klasach początkowych, materiały metodyczne do wychowania plastycznego w szkole podstawowej. Red. Łucja Bobrowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975.
213. Popek S.: Twórczość- natura zjawiska i płaszczyzny jego rozpatrywania. [W:] Hominem Quero. Red. Stefan Symotiuk. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999.
214. Portera A., Grant C.A.: Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World. „Cambridge Scholars Publishing” 2017.
215. Prengel A.: Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt: Grundschulverband Frankfurt am Main, 2013.
216. Przetacznik-Gierowska M.: Świat dziecka. Aktywność- Poznanie-Środowisko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1993.
217. Przybylski K.: Warunki do nauki uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. „Refleksje” 2018, nr 2.
218. Rabczuk W.: Meandry edukacji międzykulturowej. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium, 2017.

219. Rajput A.K.: Inclusion in Education. A manual for school Management Committee. Agrahayana: National Council of Educational Research and Training, 2020.
220. Ratyńska H.: Literatura dziecięca w pracy przedszkola. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
221. Read H.: Wychowanie przez sztukę. Tłum. Anna Trojanowska- Kaczmarska. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum, 1976.
222. Reber A.S.: Słownik psychologii. Warszawa: Wydawnictwo Penguin Books, 2000.
223. Rey R.: Gearing up for inclusive education. Red. Prashant Sharma. New Delhi: Makes Yada, 2007.
224. Ricoeur P.: Język, tekst, interpretacja. Wybór pism. Tłum. Piotr Graff, Katarzyna Rosner. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989, s.178-179.
225. Roy D., Drama theory and primary school learning „Journal of Education in the Dramatic Arts” 2013, vol. 19.
226. Rybotycka L.: Gry dramatyczne. Teatr młodzieży. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Upowszechniania Kultury, 1990.
227. Sani S.: The Importance of Intercultural Education in Developmental Age. „Social and Behavioral Sciences”, Greece 2015.
228. Schultz R.: Twórczość: Społeczne aspekty zjawiska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990.
229. Sękowski A.: Tendencje integracyjne a postawy wobec osób niepełnosprawnych. [W:] Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie. Red. Zofia Palak. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.
230. Sękowski A.: Wybrane koncepcje teoretyczne postaw wobec osób niepełnosprawnych. [W:] Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania. Red. Maria Chodakowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1994.
231. Sharp C.: Developing Young Children’s Creativity Through the Arts: What Does Research Have to Offer? London: Publisher Chadwick Street Recreation Centre, 2001.
232. Sikorska- Żyrek B.: Drama w edukacji wczesnoszkolnej. „Życie Szkoły” 1997, nr 2.
233. Skowrońska A.: Formy ekspresyjne jako przejaw aktywności twórczej dziecka, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2008.

234. Słodowski W.: Dzieło literackie w szkole. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, 1972.
235. Soborski W.: Postawy ich badanie i kształtowanie. Kraków: Wydawnictwo WSP, 1987.
236. Sołowiej J.: Rozwój zdolności twórczych. [W:] Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji: Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia. Red. Katarzyna Krasoń. Katowice: Zespół Katolickich Szkół Ogólnokształcących, 2003.
237. Sönke A.: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. „Sonderpädagogische Förderung” 2011.
238. Starzec H.: Kultura literacka- wychowanie literackie. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1981.
239. Stasiak M.K.: Twórczy i harmonijny rozwój człowieka. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno- Ekonomicznej w Łodzi, 2000.
240. Surma B.: Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 4.
241. Szafrąska A.: Jerzy Niktorowicz. Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur. „Edukacja Międzykulturowa” 2021, nr 15.
242. Szczołka M., Katarzyna Szewczuk: Kompetencje plastyczne dzieci 4- i 5-letnich raport z badań. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2018, nr 13.
243. Szeliga K.: Historia Guziołka, czyli jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywność twórczej dziecka w wieku przedszkolnym. Poradnik dla dzieci, rodziców i nauczycieli. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
244. Szerląg A.: Polacy na wileńskim pograniczu kultur: przestrzenie (nie) porozumienia a budowa międzykulturowej wspólnoty. [W:] Konflikty i wspólnota kultur, przestrzenie doświadczania i międzykulturowej edukacji. Red. Alicja Szerląg. „Multicultural Studies” 2016, t. I.
245. Szewczuk W.: Słownik psychologiczny. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1985.
246. Szmidt K.J.: ABC kreatywności. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Doradztwa i Informacji „Difin”, 2010.
247. Szmidt K.J.: Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji. [W:] Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – Wsparcie. Red.

- Krzysztof J. Szmidt, Wojciech Ligeza. Kraków: Ośrodek Twórczej Edukacji, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, 2009.
248. Szmidt K.J.: Pedagogika twórczości. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
249. Sztumski J.: Wstęp do metod i technik badań społecznych. Katowice: Wydawnictwo Naukowe, 2005.
250. Szumski G.: Edukacja inkluzyjna- geneza, istota, perspektywy. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, Warszawa.
251. Szuścik U., Linkiewicz E.: Sztuka-edukacja-kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej. Wstęp. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.
252. Szuścik U.: Edukacja kulturalna a edukacja przez sztukę. „Chowanna ” 2013, nr 2.
253. Szuścik U.: Ocena prac plastycznych formą komunikatu pedagogicznego. [W:] Komunikacja Dialog Edukacja. Część II. Red. Wojciech Kojs, Robert Mrózek, przy współudziale Łukasza Dawid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
254. Szuścik U.: Sztuka a wychowanie- przyczynki. „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2018, nr 5.
255. Szymik E.: Metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1.
256. Taraszkiewicz M.: Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu. Warszawa: Wydawnictwo: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2000.
257. Tęcza B.: Postawa twórcza a percepcja ekspresji emocjonalnej w muzyce. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, 2007.
258. Tomas I.: Zajęcia plastyczne w aktualizowaniu potencjalności twórczej dzieci. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2020.
259. Topińska Z.: Organizacyjne formy procesu kierowania rozwojem dzieci. [W:] Podstawy pedagogiki przedszkolnej. Red. Maria Kwiatowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
260. Trojanowska A.: Dziecko i sztuka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.
261. Trojanowska-Kaczmarek A.: Dziecko i twórczość. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy Ossolińskich, 1971.

262. Truskolaska J.: Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice. Tychy: Wydawnictwo Maternus Media, 2007.
263. Ungeheuer-Gołąb A.: Poezja dzieciństwa czyli droga ku wrażliwości. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999.
264. Ungeheuer- Gołąb A.: Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2012.
265. Ungeheuer- Gołąb A.: Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka. „Chowanna” 2011, nr 151-161.
266. Ungeheuer- Gołąb A.: Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2009.
267. Ungeheuer-Gołąb A.: „Śpiew i skowyt”. Autorefleksja o odbiorze i tworzeniu liryki. [W:] Ekspresja Ruchu. Ciało. Kreacja. Komunikat. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.
268. Ungeheuer-Gołąb A.: Integracja sztuk. Liryka w edukacji dziecka. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2021.
269. Ungeheuer-Gołąb A.: Lektura literatury dziecięcej jako sposób na egzystencjalne niepokoje. [W:] Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce. Red. Zofia Frączek, Beata Szluz. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006.
270. Ungeheuer-Gołąb A.: Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2011.
271. Uryga Z.: Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
272. Uszyńska-Jarmoc J.: Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2007.
273. Uszyńska-Jarmoc J.: Twórcze zdolności potencjalne i realizacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Analiza różnic indywidualnych. [W:] Dylematy edukacji artystycznej. Tom 2. Red. Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2006.
274. Vilchinsky N., Wemer S., Fidler L.: Attitudes Toward People With Disabilities: The Perspective of Attachment Theory. „Rehabilitation Psychology” 2010, vol.55, nr 3.
275. Wallis M.: Przeżycie i wartość. Pisma z estetyki i nauki o sztuce 1931-1949. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1968.

276. Walther-Müller P.: European Agency for Development in Special Needs Education. Belgium: Inclusive Education and Classroom Practice, Denmark, 2003.
277. Water M.: Why drama is necessary „Education and City” 2021.
278. Way B.: Drama in education and its effectiveness in English Second. Malaysia: Foreign Language Classes, 2004.
279. Way B.: Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży. Tłum. Krystyna Pankowska, Elżbieta Nerwińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
280. Way B.: Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży. Tłum. Krystyna Pankowska, Elżbieta Nerwińska. Wyd.2 zmienione i uzupełnione. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
281. Weber G.: Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. Strategie und Positionspapier des Consulting Board, Wien: Wissenschaft und Forschung eingerichtet, 2021.
282. Webster T.: The inclusive Classroom. „BU Journal of Graduate Studies in Education” 2014, vol.6, nr 2.
283. Wereszczyńska K.: Importance of and need for intercultural education according to students: future teachers. „Polish Journal of Educational Studies” 2018, vol.4.
284. Wilk S.: Chrześcijaństwo w dialogu kultur na ziemiach Rzeczypospolitej. Materiały Międzynarodowego Kongresu Lublin, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.
285. Wilk T.: Kultura i sztuka jako narzędzie/ przestrzeń edukacji w obszarze zróżnicowania kulturowego. [W:] Edukacja, kultura, sztuka- spoistość a integracja. Red. Agata Rzymelka- Frąckiewicz, Teresa Wilk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.
286. Witerska K.: Drama na różnych poziomach kształcenia. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2010.
287. Witerska K.: Drama procesualna w pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, 2020.
288. Witerska K.: Drama. Przewodnik po koncepcjach, przewodnikach, miejscach. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, 2014.
289. Właźnik B.: Twórczość plastyczna w edukacji przedszkolnej. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2017.
290. Włodarski Z.: Psychologia uczenia się. Tom 1. Wyd. 2 rozszerzone i zmienione. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.

291. Wojciechowski A.: Piękno osoby niepełnosprawnej. [W:] Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych. Red. Irena Jajte-Lewkowicz. Łódź: Wydawnictwo Poleski Ośrodek Sztuki, 1999.
292. Wojciechowski J.: Czytelnictwo. Wyd. 6 poprawione. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
293. Wojciszke B.: Postawy i ich zmiana. [W:] Jan Strelau: Psychologia. Podręcznik Akademicki. Tom 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
294. Wojnar I.: Społeczna obecność sztuki a wychowanie człowieka. [W:] Teoria wychowania estetycznego. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997.
295. Wojnar I.: Sztuka i wychowanie. [W:] Człowiek w kulturze. Red. Irena Wojnar. Tom 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Most”, 1993.
296. Wojnar I.: Trwała obecność pedagogiki kultury. [W:] Irena Wojnar, Humanistyczne intencje edukacji. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, 2000.
297. Wojnar-Pleszka A.: Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich Gardnera w programach nauczania zintegrowanego: „Państwo i Społeczeństwo” 2022, nr 2.
298. Wysłouch S.: Integracja dyscyplin zdradą literatury? „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 5.
299. Zieliński A.: Problematyka kompetencji czytelniczych- perspektywa typologii publiczności czytającej. [W:] Książka i biblioteka w społeczeństwie. Międzynarodowe seminarium. Warszawa: Wydawnictwo Biblioteka Narodowa, Instytut Książki i Czytelnictwa, 1980.
300. Zilliacus H.: Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? Berlin: Peter Lang, 2009.
301. Zwolińska K., Malicki Z.: Słownik terminów plastycznych. Wyd. 5. Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, 1999.
302. Żardecki W.: Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2012.
303. Żelazny W.: Etniczność. Ład- konflikt-sprawiedliwość. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2004.
304. Żuk G.: Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, 2016.
305. Żurkowski B.: Problemy komunikacyjne literatury dla dzieci. [W:] Miejsce dziecka w komunikacji literackiej. Red. Bogusław Żurkowski. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989.

SPIS SCHEMATÓW, TABEL, WYKRESÓW

Schematy

Schemat 1. Struktura prowadzenia zajęć metodą przekładu intersemiotycznego	48
Schemat 2. Kluczowe elementy dramy	56
Schemat 3. Droga prowadząca do ukształtowania jednostki twórczej	80
Schemat 4. Etapy badań realizowanego eksperymentu pedagogicznego	147
Schemat 5. Ujęcie struktury eksperymentu, prezentujące grupy badawcze za pomocą schematu	149
Schemat 6. Mechanizmy zmiany postaw wobec Innego	150
Schemat 7. Etapy realizacji zajęć warsztatowych w grupie eksperymentalnej metodą przekładu intersemiotycznego	151

Tabele

Tabela 1. Analiza porównawcza dramy i zabawy	60
Tabela 2. Postawy wobec T. Mądrzyckiego	121
Tabela 3. Zmienne, wskaźniki i narzędzia badawcze charakteryzujące hipotezy robocze (pierwszy obszar badań)	134
Tabela 4. Zmienne, wskaźniki i narzędzia badawcze charakteryzujące hipotezy robocze w drugim obszarze badań	135
Tabela 5. Wskazania dzieci- osób dorosłych, którzy czytają im książki	222
Tabela 6. Ulubione książki dzieci pięcioletnich	222
Tabela 7. Bajki, filmy lub przedstawienia oglądane przez dzieci	225
Tabela 8. Wskazania dzieci dotyczące uczęszczania z rodziną do miejsc propagujących kulturę	227
Tabela 9. Wskazania dzieci pięcioletnich dotyczące oglądanych animacji w telewizji	227
Tabela 10. Ranking głosów dzieci we wszystkich grupach badawczych dotyczący oglądanych animacji	228
Tabela 11. Wskazania dzieci pięcioletnich dotyczące oglądanych filmów w telewizji	229
Tabela 12. Sposób ubierania się dzieci pięcioletnich –prezentacja wszystkich grup badawczych	231
Tabela 13. Preferowane potrawy dzieci pięcioletnich –analiza odpowiedzi wszystkich grup badawczych	232
Tabela 14. Ranking głosów dotyczący wskazań potraw dzieci pięcioletnich w każdej grupie badawczej	234
Tabela 15. Nazywanie dań przez dzieci pięcioletnie –prezentacja odpowiedzi we wszystkich grupach badawczych	235
Tabela 16. Osoby ważne z punktu widzenia dzieci pięcioletnich	235
Tabela 17. Odpowiedzi dzieci dotyczące znajomości odmienności kulturowej w najbliższym środowisku	236
Tabela 18. Pochodzenie potraw- odpowiedzi wszystkich grup badawczych w pretestie i posttestie	240
Tabela 19. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie poszczególnych zadań testujących wiedzę o potrawach a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat	241
Tabela 20. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku ogólnego dla wiedzy o potrawach a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat	243
Tabela 21. Znajomość książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych- grupa GE (pretest i posttest)	244
Tabela 22. Znajomość książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych- grupa K1 (pretest i posttest)	244
Tabela 23. Znajomość książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych- grupa K2 (pretest i posttest)	245
Tabela 24. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie znajomości książek, tekstów i opowiadań międzykulturowych oraz inkluzyjnych a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat	245
Tabela 25. Definicja osoby z niepełnosprawnością- odpowiedzi grupy GE (pretest i posttest)	246
Tabela 26. Definicja osoby z niepełnosprawnością- odpowiedzi grupy K1 (pretest i posttest)	246
Tabela 27. Definicja osoby z niepełnosprawnością- odpowiedzi grupy K2 (pretest i posttest)	247

Tabela 28. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie znajomości definicji osoby z niepełnosprawnością a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat	248
Tabela 29. Deklarowane postawy dzieci wobec rasy czarnej, porównanie grup badawczych w preteście i postteście.....	249
Tabela 30. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw dzieci wobec rasy czarnej.....	249
Tabela 31. Zależność dotycząca rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie deklarowanych postaw wobec osób rasy czarnej a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat.....	250
Tabela 32. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec rasy czarnej.....	251
Tabela 33. Deklarowane postawy dzieci wobec osób z krajów arabskich.....	254
Tabela 34. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw dzieci wobec osób z krajów arabskich	254
Tabela 35. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób z krajów arabskich a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat	255
Tabela 36. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osób z krajów arabskich	256
Tabela 37. Deklarowane postawy dzieci wobec osób rasy żółtej	258
Tabela 38. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw dzieci wobec osób rasy żółtej	259
Tabela 39. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób rasy żółtej – wyniki testu chi kwadrat.	259
Tabela 40. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec rasy żółtej.....	260
Tabela 41. Deklarowane postawy dzieci wobec Romów	262
Tabela 42. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw dzieci wobec Romów	263
Tabela 43. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób kultury romskiej – wyniki testu chi kwadrat	264
Tabela 44. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec Romów	264
Tabela 45. Postawa deklarowana wobec osoby na wózku inwalidzkim – porównanie grup badawczych w preteście i postteście	268
Tabela 46. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw wobec osoby na wózku inwalidzkim – porównanie grup badawczych	269
Tabela 47. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób z niepełnosprawnością (osoba na wózku inwalidzkim) a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat.....	270
Tabela 48. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osoby na wózku inwalidzkim.....	270
Tabela 49. Deklarowane postawy wobec dziecka z Zespołem Downa- porównanie grup badawczych w preteście i postteście.....	273
Tabela 50. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw wobec dziecka z Zespołem Downa– porównanie grup badawczych	274
Tabela 51. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób z niepełnosprawnością (osoba z Zespołem Downa) a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat.....	275
Tabela 52. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osoby z Zespołem Downa.....	275
Tabela 53. Deklarowane postawy wobec osoby w okularach – porównanie grup badawczych w preteście i postteście.....	279
Tabela 54. Zmiana lub stagnacja deklarowanych postaw wobec osoby w okularach– porównanie grup badawczych	279
Tabela 55. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osoby w okularach.....	280
Tabela 56. Deklarowane postawy wobec osoby z widoczną otyłością– porównanie grup badawczych w preteście i postteście.....	282
Tabela 57. Zmiana lub stagnacja deklarowanej postawy wobec osoby z widoczną otyłością– porównanie grup badawczych	283
Tabela 58. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie postaw wobec osób poza kanonem cielesności (osoba otyła) a grupą badaną.....	284
Tabela 59. Deklarowane postawy dzieci z grupy eksperymentalnej wobec osoby z widoczną otyłością	284
Tabela 60. Stosunek emocjonalny wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniu mowy- grupa eksperymentalna	289
Tabela 61. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy	290
Tabela 62. Zmiana lub stagnacja postawy wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna	290

Tabela 63. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxona, porównujących główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej.....	291
Tabela 64. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej	292
Tabela 65. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy- emocje pozytywne.....	293
Tabela 66. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy- emocje negatywne.....	294
Tabela 67. Punktacja finalna i postawy grupy eksperymentalnej w komponencie emocjonalnym wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy –pretest i posttest.....	295
Tabela 68. Stosunek emocjonalny wobec dziecka noszącego okulary- grupa eksperymentalna	297
Tabela 69. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej wobec dziewczynki noszącej okulary	298
Tabela 70. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki noszącej okulary-grupa eksperymentalna	298
Tabela 71. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej.....	299
Tabela 72. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej.....	299
Tabela 73. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej wobec dziecka noszącego okulary- emocje pozytywne.....	300
Tabela 74. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej wobec dziecka noszącego okulary- emocje negatywne	301
Tabela 75. Punktacja finalna i postawy grupy eksperymentalnej w komponencie emocjonalnym wobec dziecka noszącego okulary –pretest i posttest.....	302
Tabela 76. Stosunek emocjonalny wobec dziecka z wyraźną otyłością - grupa kontrolna pierwsza	304
Tabela 77. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej wobec dziecka z otyłością	305
Tabela 78. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziecka z otyłością-grupa kontrolna pierwsza.....	306
Tabela 79. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziewczynki z otyłością w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej	306
Tabela 80. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziewczynki z otyłością w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej	307
Tabela 81. Stosunek emocjonalny wobec dziecka noszącego okulary - grupa kontrolna pierwsza	308
Tabela 82. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki noszącej okulary	309
Tabela 83. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki w okularach-grupa kontrolna pierwsza.....	309
Tabela 84. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxona, porównujących główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej.....	310
Tabela 85. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej	310
Tabela 86. Stosunek emocjonalny wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	311
Tabela 87. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej wobec rodzeństwa z Ukrainy	313
Tabela 88. Zmiana lub stagnacja postawy wobec rodzeństwa z Ukrainy-grupa kontrolna druga	313
Tabela 89. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec rodzeństwa z Ukrainy w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej.....	314
Tabela 90. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec rodzeństwa z Ukrainy w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej	315
Tabela 91. Stosunek emocjonalny wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga.....	316

Tabela 92. Postawa w komponencie emocjonalnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej wobec dziewczynki- mulatki z Anglii.....	317
Tabela 93. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki- mulatki z Anglii-grupa kontrolna druga.....	318
Tabela 94. Wyniki testu <i>t</i> Studenta dla prób zależnych, porównującego główne skale dotyczące komponentu emocjonalnego wobec dziewczynki z Anglii w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej.....	318
Tabela 95. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych emocji pozytywnych i negatywnych odczuwanych wobec dziewczynki z Anglii w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej.....	318
Tabela 96. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniu mowy-grupa eksperymentalna.....	321
Tabela 97. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy.....	324
Tabela 98. Zmiana lub stagnacja postawy wobec chłopca z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy grupa eksperymentalna.....	324
Tabela 99. Wyniki testu <i>t</i> Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxon, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej.....	325
Tabela 100. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej.....	326
Tabela 101. Nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna.....	328
Tabela 102. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna.....	329
Tabela 103. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna.....	330
Tabela 104. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna.....	331
Tabela 105. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna.....	332
Tabela 106. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna.....	333
Tabela 107. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna.....	334
Tabela 108. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i globalnym opóźnieniem mowy- grupa eksperymentalna.....	335
Tabela 109. Punktacja finalna i postawy grupy eksperymentalnej w komponencie behawioralnym wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i globalnym opóźnieniem mowy –pretest i posttest.....	336
Tabela 110. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziewczynki noszącej okulary –grupa eksperymentalna.....	337
Tabela 111. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej wobec dziewczynki noszącej okulary.....	339
Tabela 112. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki noszącej okulary -grupa eksperymentalna.....	340
Tabela 113. Wyniki testu <i>t</i> Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxon, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej.....	341
Tabela 114. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej.....	342
Tabela 115. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa eksperymentalna.....	344
Tabela 116. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa eksperymentalna.....	344
Tabela 117. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa eksperymentalna.....	345
Tabela 118. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa eksperymentalna.....	346

Tabela 119. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa eksperymentalna	347
Tabela 120. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa eksperymentalna	348
Tabela 121. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa eksperymentalna	349
Tabela 122. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa eksperymentalna	350
Tabela 123. Punktacja finalna i postawy grupy eksperymentalnej w komponencie behawioralnym wobec dziewczynki noszącej okulary–pretest i posttest.....	351
Tabela 124. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziecka z otyłością–grupa kontrolna pierwsza	352
Tabela 125. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki z otyłością.....	355
Tabela 126. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza	356
Tabela 127. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziewczynki z otyłością w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej	356
Tabela 128. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziewczynki z otyłością w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej	357
Tabela 129. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziewczynki noszącej okulary–grupa kontrolna pierwsza...	359
Tabela 130. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki noszącej okulary	361
Tabela 131. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza..	361
Tabela 132. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxona, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie kontrolnej 1	362
Tabela 133. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziecka noszącego okulary w preteście i postteście w grupie kontrolnej 1	362
Tabela 134. Stosunek behawioralny dzieci wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	364
Tabela 135. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej wobec rodzeństwa z Ukrainy	366
Tabela 136. Zmiana lub stagnacja postawy wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga	366
Tabela 137. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxona, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec rodzeństwa z Ukrainy w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej	367
Tabela 138. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec rodzeństwa z Ukrainy w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej	368
Tabela 139. Stosunek behawioralny dzieci wobec dziewczynki, mulatki z Anglii–grupa kontrolna druga	370
Tabela 140. Postawa w komponencie behawioralnym w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej wobec dziewczynki- mulatki z Anglii.....	372
Tabela 141. Zmiana lub stagnacja postawy wobec dziewczynki z Anglii- grupa kontrolna druga.....	373
Tabela 142. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych i testu Wilcoxona, porównujących główne skale dotyczące komponentu behawioralnego wobec dziewczynki z Anglii w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej	373
Tabela 143. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych zachowań wobec dziewczynki z Anglii w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej	374
Tabela 144. Zmiana lub stagnacja poziomu myślenia dywergencyjnego (różnica w punktacji pretestu i posttestu)- porównanie wszystkich grup badawczych.....	377
Tabela 145. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego ocenę poziomu myślenia dywergencyjnego w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej.....	378
Tabela 146. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych zabaw dowolnych i zajęć kierowanych w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej	378
Tabela 147. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego ocenę poziomu myślenia dywergencyjnego w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej.....	379
Tabela 148. Wyniki testu Wilcoxona, porównującego wyniki dla poszczególnych zabaw dowolnych i zajęć kierowanych w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej	379

Tabela 149. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego ocenę poziomu myślenia dywergencyjnego w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiejj	380
Tabela 150. Wyniki testu Wilcoxon, porównującego wyniki dla poszczególnych zabaw dowolnych i zajęć kierowanych w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiejj.....	380
Tabela 151. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie oceny poziomu myślenia dywergencyjnego – wyniki testu chi kwadrat	381
Tabela 152. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci w grupie eksperymentalnej- wynik finalny ze wszystkich zadań w teście.....	382
Tabela 153. Podejmowanie przez dzieci pięcioletnie zabaw samorządnych w grupie podczas zabaw dowolnych- porównanie wszystkich grup badawczych	384
Tabela 154. Przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego podczas zabaw dowolnych- porównanie wszystkich grup badawczych	385
Tabela 155. Przejmowanie pomysłów innych podczas zabaw dowolnych- porównanie wszystkich grup badawczych	386
Tabela 156. Przedmiotowa specyfika zabawy- porównanie wszystkich grup badawczych.....	387
Tabela 157. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku dotyczącego zabaw dowolnych – wyniki testu chi kwadrat	388
Tabela 158. Obserwacja dzieci w grupie eksperymentalnej podczas zabaw dowolnych – ujęcie indywidualizujące oraz wynik końcowy z tego obszaru	388
Tabela 159. Rozpoznanie przedmiotu w zadaniu i wymyślenie innych rozwiązań- porównanie wszystkich grup badawczych	390
Tabela 160. Przykładowe rozwiązania dzieci w pierwszym zadaniu podczas zajęć kierowanych.....	391
Tabela 161. Układanie dowolnej kompozycji z figur- porównanie wszystkich grup badawczych	392
Tabela 162. Kontynuacja szlaczka, tak, aby miał powtarzający się wzór-(gotowy przykład)- porównanie wszystkich grup badawczych	393
Tabela 163. Kontynuacja szlaczka, tak, aby miał powtarzający się wzór-(własny przykład)- porównanie wszystkich grup badawczych	394
Tabela 164. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku dotyczącego zajęć kierowanych – wyniki testu chi kwadrat	394
Tabela 165. Zmiana lub stagnacja oceny myślenia dywergencyjnego podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych (różnica w punktacji pretestu i posttestu)- porównanie wszystkich grup badawczych	395
Tabela 166. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku dotyczącego zabaw dowolnych i zajęć kierowanych – wyniki testu chi kwadrat.....	396
Tabela 167. Ocena myślenia dywergencyjnego podczas zajęć kierowanych- grupa eksperymentalna w ujęciu indywidualizującym.....	397
Tabela 168. Wyniki finalne w preteście i postteście grupy eksperymentalnej ustalone na podstawie punktacji w zadaniach podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych	398
Tabela 169. Tworzenie narracji opartej na stymulatorach- porównanie wszystkich grup badawczych	400
Tabela 170. Zmiana lub stagnacja oceny myślenia dywergencyjnego- tworzenie narracji opartej na stymulatorach (różnica w punktacji pretestu i posttestu)- porównanie wszystkich grup badawczych.....	400
Tabela 171. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie wyniku dotyczącego narracji opartej na stymulatorach – wyniki testu chi kwadrat.....	401
Tabela 172. Tworzenie narracji opartej na stymulatorach- zestawienie grupy eksperymentalnej	402
Tabela 173. Zestawienie zbiorcze preferowanego miejsca badanych w przestrzeni ćwiczebnej	404
Tabela 174. Zmiana lub stagnacja strefy badanych w przestrzeni ćwiczebnej – zestawienie wszystkich grup badawczych	405
Tabela 175. Zależność między rodzajem zmiany odnotowanej w preteście a postteście w zakresie przestrzeni ćwiczebnej we wszystkich grupach badanych– wyniki testu chi kwadrat.....	405
Tabela 176. Miejsce zajmowane przez badanych w przestrzeni ćwiczebnej- zestawienie grupy eksperymentalnej w preteście i postteście.....	406
Tabela 177. Dywergencja i algorytmiczność– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście	407
Tabela 178. Dywergencja i algorytmiczność– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście	408
Tabela 179. Aktywność i bierność– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście	409
Tabela 180. Aktywność i bierność– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście	409
Tabela 181. Kontakt i izolacja– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście.....	410
Tabela 182. Kontakt i izolacja– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście.....	410

Tabela 183. Zawłaszczanie i statyczność– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście.....	411
Tabela 184. Zawłaszczanie i statyczność– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście.....	411
Tabela 185. Dominowanie i podporządkowanie– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście	412
Tabela 186. Dominowanie i podporządkowanie– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście	413
Tabela 187. Ekspansja, gest globalny i Gest ograniczony, zahamowany– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście.....	413
Tabela 188. Ekspansja, gest globalny i Gest ograniczony, zahamowany wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście.....	414
Tabela 189. Werbalizacja rozbudowana i ograniczona– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście....	415
Tabela 190. Werbalizacja rozbudowana i ograniczona –wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście....	415
Tabela 191. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego zachowania ruchowe w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej.....	416
Tabela 192. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego zachowania ruchowe w preteście i postteście w grupie kontrolnej pierwszej.....	417
Tabela 193. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego zachowania ruchowe w preteście i postteście w grupie kontrolnej drugiej	417
Tabela 194. Dbalność o estetykę gestu/ niestaranność estetyczna gestu– wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście.....	418
Tabela 195. Zależność między rodzajem zmiany między pretestem a posttestem w zakresie przestrzeni ćwiczebnej a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat.....	419
Tabela 196. Zmiana lub stagnacja skali- zestawienie finalne we wszystkich grupach badawczych w preteście i postteście.....	419
Tabela 197. Zmiana punktacji skali- zestawienie finalne we wszystkich grupach badawczych w preteście i postteście.....	421
Tabela 198. Zmiana lub stagnacja punktacji w każdej skali – zestawienie indywidualizujące grupy eksperymentalnej.....	422
Tabela 199. Kategorie ruchowe, zestawienie finalne – wszystkie grupy badawcze w preteście i postteście.....	446
Tabela 200. Zmiana lub stagnacja kategorii ruchowej- zestawienie finalne we wszystkich grupach badawczych w preteście i postteście	447
Tabela 201. Zależność rodzaju zmiany między pretestem a posttestem w zakresie kategorii ruchowych a grupą badaną – wyniki testu chi kwadrat.....	447
Tabela 202. Kategorie zachowań ruchowych w ujęciu indywidualizującym- zestawienie grupy eksperymentalnej	448
Tabela 203. Porównanie poziomów estetyczności prac plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – wszystkie grupy w preteście i postteście	450
Tabela 204. Zmiana lub stagnacja punktacji estetyczności prac plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich w ocenie sędziów kompetentnych analiza trzech grup badawczych.....	451
Tabela 205. Analiza estetyczności prac plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji -grupa eksperymentalna.....	452
Tabela 206. Analiza komponowania elementów w pracach plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – wszystkie grupy w preteście i postteście	454
Tabela 207. Zmiana lub stagnacja punktacji kompozycji elementów prac plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych.....	455
Tabela 208. Analiza komponowania elementów na obrazkach dzieci pięcio-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji– grupa eksperymentalna	456
Tabela 209. Analiza rysowania kształtów w pracach plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – porównanie wszystkich grup w preteście i postteście.....	457
Tabela 210. Zmiana lub stagnacja punktacji rysowania kształtów w pracach plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych.....	458
Tabela 211. Analiza rysowania kształtów na obrazkach dzieci pięcio-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji– grupa eksperymentalna	459
Tabela 212. Analiza używanych barw w pracach plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – porównanie wszystkich grup w preteście i postteście.....	460
Tabela 213. Zmiana lub stagnacja punktacji używania barw w pracach plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych.....	461

Tabela 214. Używanie barw na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji– grupa eksperymentalna	462
Tabela 215. Analiza środków wyrazu w pracach plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – porównanie wszystkich grup w preteście i postteście	464
Tabela 216. Zmiana lub stagnacja punktacji użycia środków wyrazu w pracach plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych.....	465
Tabela 217. Środki wyrazu na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji– grupa eksperymentalna.....	466
Tabela 218. Ogólny wyraz końcowy w pracach plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych – porównanie wszystkich grup w preteście i postteście	467
Tabela 219. Zmiana lub stagnacja punktacji ogólnego wyrazu końcowego prac plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich w ocenie sędziów kompetentnych- analiza trzech grup badawczych.....	468
Tabela 220. Ogólny wyraz końcowy prac plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji– grupa eksperymentalna	470
Tabela 221. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego oceny prac plastycznych w preteście i postteście w grupie GE	471
Tabela 222. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego oceny prac plastycznych w preteście i postteście w grupie K1	472
Tabela 223. Wyniki testu t Studenta dla prób zależnych, porównującego oceny prac plastycznych w preteście i postteście w grupie K2	472
Tabela 224. Wyniki analizy zgodności sędziów w zakresie ocen prac plastycznych.....	473
Tabela 225. Wyniki analizy zgodności sędziów w zakresie kategorii różnic między pretestem a posttestem w ocenach prac plastycznych	474
Tabela 226. Arkusz obserwacji zachowań dzieci pięć-sześciolletnich wobec osób odmiennych kulturowo....	529
Tabela 227. Arkusz obserwacji zachowań dzieci pięć-sześciolletnich wobec osób z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności	530
Tabela 228. Arkusz obserwacji dzieci podczas prowadzonych zajęć	532
Tabela 229. Arkusz analizy ilustracji dziecięcych	533
Tabela 230. Deklarowane postawy wobec rasy czarnej - zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej	601
Tabela 231. Deklarowane postawy wobec rasy czarnej- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej.....	601
Tabela 232. Deklarowane postawy wobec osoby z krajów arabskich- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej	602
Tabela 233. Deklarowane postawy wobec osoby z krajów arabskich- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej	602
Tabela 234. Deklarowane postawy wobec osoby rasy żółtej- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej	603
Tabela 235. Deklarowane postawy wobec osoby rasy żółtej- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej	603
Tabela 236. Deklarowane postawy wobec osoby kultury rromskiej- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej	604
Tabela 237. Deklarowane postawy wobec osoby kultury rromskiej - zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej.	604
Tabela 238. Deklarowane postawy wobec osoby z niepełnosprawnością (na wózku inwalidzkim) - zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej	605
Tabela 239. Deklarowane postawy wobec osoby z niepełnosprawnością (na wózku inwalidzkim) - zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej.....	605
Tabela 240. Deklarowane postawy wobec osoby z niepełnosprawnością (chłopca z Zespołem Downa) - zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej.....	606
Tabela 241. Deklarowane postawy wobec osoby z niepełnosprawnością (chłopca z Zespołem Downa) - zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej.....	606
Tabela 242. Deklarowane postawy wobec osoby w okularach- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej....	607
Tabela 243. Deklarowane postawy wobec osoby w okularach- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej	607
Tabela 244. Deklarowane postawy wobec osoby otyłej- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej.....	608
Tabela 245. Deklarowane postawy wobec osoby otyłej- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej	608
Tabela 246. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej wobec dziecka z otyłością - emocje pozytywne	609
Tabela 247. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej wobec dziecka z otyłością- emocje negatywne.....	609

Tabela 248. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej pierwszej w komponencie emocjonalnym wobec dziecka z otyłością–pretest i posttest	610
Tabela 249. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki noszącej okulary- emocje pozytywne	611
Tabela 250. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki noszącej okulary- emocje negatywne.....	612
Tabela 251. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej pierwszej w komponencie emocjonalnym wobec dziewczynki noszącej okulary–pretest i posttest.....	612
Tabela 252. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej wobec rodzeństwa z Ukrainy - emocje pozytywne.....	613
Tabela 253. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej wobec rodzeństwa z Ukrainy- emocje negatywne.....	614
Tabela 254. Punktacja finalna postawy grupy kontrolnej drugiej w komponencie emocjonalnym wobec rodzeństwa z Ukrainy–pretest i posttest.....	614
Tabela 255. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej wobec dziewczynki, mulatki z Anglii- emocje pozytywne	615
Tabela 256. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej wobec dziewczynki, mulatki z Anglii- emocje negatywne	616
Tabela 257. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej drugiej w komponencie emocjonalnym wobec dziewczynki- mulatki z Anglii –pretest i posttest	616
Tabela 258. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziecka z otyłością- grupa kontrolna pierwsza	617
Tabela 259. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza	618
Tabela 260. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza	618
Tabela 261. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza	619
Tabela 262. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza	619
Tabela 263. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością – grupa kontrolna pierwsza	620
Tabela 264. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością – grupa kontrolna pierwsza	621
Tabela 265. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza	621
Tabela 266. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej pierwszej w komponencie behawioralnym wobec dziecka z otyłością–pretest i posttest	622
Tabela 267. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza.....	623
Tabela 268. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa kontrolna pierwsza.....	623
Tabela 269. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza.....	624
Tabela 270. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza.....	624
Tabela 271. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa kontrolna pierwsza.....	625
Tabela 272. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary– grupa kontrolna pierwsza.....	625
Tabela 273. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary– grupa kontrolna pierwsza.....	626
Tabela 274. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza.....	627
Tabela 275. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej pierwszej w komponencie behawioralnym wobec dziewczynki noszącej okulary–pretest i posttest.....	627

Tabela 276. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	628
Tabela 277. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	629
Tabela 278. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	629
Tabela 279. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	630
Tabela 280. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	630
Tabela 281. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	631
Tabela 282. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	631
Tabela 283. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga.....	632
Tabela 284. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej drugiej w komponencie behawioralnym wobec rodzeństwa z Ukrainy- pretest i posttest.....	633
Tabela 285. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga.....	634
Tabela 286. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga.....	634
Tabela 287. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga.....	635
Tabela 288. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga.....	635
Tabela 289. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga.....	636
Tabela 290. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki- mulatki- Anglii- grupa kontrolna druga.....	636
Tabela 291. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki- mulatki z Anglii - grupa kontrolna druga.....	637
Tabela 292. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga.....	638
Tabela 293. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej drugiej w komponencie behawioralnym wobec dziewczynki- mulatki z Anglii -pretest i posttest.....	638
Tabela 294. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci w grupie kontrolnej pierwszej- wynik finalny ze wszystkich zadań w teście.....	639
Tabela 295. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci w grupie kontrolnej drugiej- wynik finalny ze wszystkich zadań w teście.....	640
Tabela 296. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zabaw dowolnych- grupa kontrolna pierwsza.....	640
Tabela 297. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zabaw dowolnych- grupa kontrolna druga..	641
Tabela 298. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zajęć kierowanych- grupa kontrolna pierwsza.....	641
Tabela 299. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zajęć kierowanych- grupa kontrolna druga .	642
Tabela 300. Wyniki finalne w preteście i postteście grupy kontrolnej pierwszej ustalone na podstawie punktacji w zadaniach podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych.....	643
Tabela 301. Wyniki finalne w preteście i postteście grupy kontrolnej drugiej ustalone na podstawie punktacji w zadaniach podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych.....	643
Tabela 302. Tworzenie narracji opartej na stymulatorach- zestawienie grupy kontrolnej pierwszej.....	644
Tabela 303. Tworzenie narracji opartej na stymulatorach- zestawienie grupy kontrolnej drugiej.....	644
Tabela 304. Miejsce zajmowane przez badanego w przestrzeni ćwiczebnej- zestawienie grupy kontrolnej pierwszej w preteście i postteście.....	645
Tabela 305. Miejsce zajmowane przez badanego w przestrzeni ćwiczebnej- zestawienie grupy kontrolnej drugiej w preteście i postteście.....	645

Tabela 306. Zachowania ruchowe dzieci z grupy kontrolnej pierwszej- ujęcie indywidualizujące	646
Tabela 307. Zachowania ruchowe dzieci z grupy kontrolnej drugiej- ujęcie indywidualizujące	646
Tabela 308. Zmiana lub stagnacja punktacji w każdej skali – zestawienie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej	647
Tabela 309. Zmiana lub stagnacja punktacji w każdej skali – zestawienie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej	648
Tabela 310. Kategorie zachowań ruchowych w ujęciu indywidualizującym- zestawienie grupy kontrolnej pierwszej	648
Tabela 311. Kategorie zachowań ruchowych w ujęciu indywidualizującym- zestawienie grupy kontrolnej drugiej	649
Tabela 312. Analiza estetyczności prac plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji -grupa kontrolna pierwsza.....	649
Tabela 313. Analiza estetyczności prac plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji -grupa kontrolna druga.....	650
Tabela 314. Analiza komponowania elementów na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza.....	651
Tabela 315. Analiza komponowania elementów na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga.....	651
Tabela 316. Analiza rysowania kształtów na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza	652
Tabela 317. Analiza rysowania kształtów na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga.....	652
Tabela 318. Używanie barw na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza	653
Tabela 319. Użycie barw na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga	654
Tabela 320. Środki wyrazu na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza.....	654
Tabela 321. Środki wyrazu na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga	655
Tabela 322. Ogólny wyraz końcowy prac plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza	655
Tabela 323. Ogólny wyraz końcowy prac plastycznych dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga.....	656

Wykresy

Wykres 1. Częstotliwość czytania książek przez osoby dorosłe w domu.....	224
Wykres 2. Uczęszczanie dzieci do kina, teatru i opery	225
Wykres 3. Częstotliwość oglądania animacji i filmów we wszystkich grupach badawczych	230
Wykres 4. Wskazania dzieci dotyczące sugerowanej listy potraw.....	233
Wykres 5. Uczęszczanie dzieci pięć-sześciolletnich do kościoła.....	237
Wykres 6. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Alan- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	423
Wykres 7. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Amelia- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	424
Wykres 8. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Emilka- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	425
Wykres 9. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Filip- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	426
Wykres 10. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Grzegorz- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej.....	427
Wykres 11. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Hania- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	428
Wykres 12. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Igor- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	429

Wykres 13. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Jasiu- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	431
Wykres 14. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Julia S. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	432
Wykres 15. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Julia Z. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	433
Wykres 16. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Kasia - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	434
Wykres 17. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Kuba - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	435
Wykres 18. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Leon - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	436
Wykres 19. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Liliana L. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	437
Wykres 20. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Liliana P. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	438
Wykres 21. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Marcel D. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	439
Wykres 22. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Marcel K. - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	440
Wykres 23. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Michasia - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	441
Wykres 24. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Mikołaj - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	442
Wykres 25. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Wiktoria - ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	443
Wykres 26. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Zosia- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	444
Wykres 27. Profil Ruchowy Zachowania się Dziecka- Zuzia- ujęcie indywidualizujące grupy eksperymentalnej	445

ANEKS

Kwestionariusz ankiety dla dzieci pięcio-sześcioletnich w przedszkolu –preferencje kulturowe i komponent poznawczy

Imię dziecka

1. Czy ktoś w domu czyta ci książki? Jeśli tak, to kto? (mama, tata, babcia, dziadek, ciocia, wujek itp.) Jeśli nie, może ktoś czyta ci w innym miejscu? (w przedszkolu, w krainie zabaw itp.)

.....

2. Lubisz gdy (np. mama, tata, babcia, dziadek) czytają Ci książki?

a) tak

b) nie

Jeśli tak, to powiedź jakie książki podobają ci się najbardziej? Podaj tytuł ulubionej książki i opowiedz o niej.

.....
.....

3. Dlaczego lubisz słuchać jak ktoś czyta ci książki? Czy sprawia ci to przyjemność? Jak się wtedy czujesz?

.....
.....

4. Jak często rodzice czytają ci książki/bajki/wiersze w domu?

a) często

b) rzadko

c) wcale

5. Czy znasz opowiadania lub wiersze dotyczące osób z innych narodów lub osób niepełnosprawnych?

.....
.....

6. Chodzisz z kimś z rodziny do kina, teatru czy opery?

a) tak

b) nie

Jeśli tak, powiedź krótko co ostatnio oglądałeś?

.....
.....

7. Jakie ubranie lubisz nosić na sobie?

.....
.....

8. Jakie bajki lub filmy oglądasz? Podaj tytuły i opowiedz o nich.

.....
.....

9. Jak często oglądasz filmy/ bajki w telewizji ?

a) często

b) rzadko

c) wcale

10. Co lubisz jeść? Pokaż, jakie danie byś wybrał. Spróbuj nazwać te dania. Zastanów się, w jakim kraju są spożywane takie posiłki?



a)⁴⁹⁶



b)⁴⁹⁷



c)⁴⁹⁸



d)⁴⁹⁹

⁴⁹⁶ https://cdn.galleries.smcloud.net/t/galleries/gf-wesc-FeiF-UE6t_spaghetti-bolognese-przepis-na-wloskie-danie-dla-4-osob-664x442-nocrop.jpg [dostęp 29.12.2021.]

⁴⁹⁷ https://katalogmarzen.pl/img/products/1/2019_08/kilka-rolek-sushi-z-lososiem-jpg-1.jpg [dostęp 29.12.2021.]

⁴⁹⁸ https://zosnekwpomidorach.pl/wp-content/uploads/2016/07/ma%C5%82%C5%BCe_3.jpg [dostęp 29.12.2021.]

⁴⁹⁹ <https://www.pinesska.pl/wp-content/uploads/2020/03/tradycyjna-wloska-pizza.png> [dostęp 29.12.2021.]



e)⁵⁰⁰



f)⁵⁰¹

11. Co lub kto jest dla ciebie najważniejsze?

.....

12. Chodzisz do kościoła?

a) tak

b) nie

13. Znasz osoby z innych krajów?

a) tak

b) nie

Jeśli tak, to kogo?

14. Kto to jest osoba z niepełnosprawnością? Co o takiej osobie myślisz?

.....

⁵⁰⁰ <https://www.poezja-smaku.pl/wp-content/uploads/2016/05/kluski-slaskie-idealne-2.jpg> dostęp [29.12.2021.]

⁵⁰¹ <https://f.wszelkieprzepisy.pl/images/zzce5rli/devolay-z-maslem-ziolowym-orig.png> dostęp [29.12.2021.]

15. Z którą z poniższych osób chciałbyś usiąść przy stoliku w przedszkolu?



a)⁵⁰²



b)⁵⁰³



c)⁵⁰⁴



d)⁵⁰⁵

Dlaczego tak wybrałeś?

.....

⁵⁰² https://www.brandvital.eu/wp-content/uploads/2019/06/produkty_dla_dzieci_mod3.jpg dostęp [29.12.2021.]

⁵⁰³ https://static3.netmoda.pl/pol_il_Szaro-zolty-t-shirt-dla-chlopca-DODO-KIDS-361460.jpg dostęp [29.12.2021.]

⁵⁰⁴ <https://bi.im-g.pl/im/7f/b2/13/z20655487V,Antek.jpg> dostęp [29.12.2021.]

⁵⁰⁵ https://pl.123rf.com/photo_75380768_%C5%9Bliczna-ma%C5%82a-dziewczynka.html dostęp [29.12.2021.]

16. Z którą z osób chętnie byś się zaprzyjaźnił?



a)⁵⁰⁶



b)⁵⁰⁷



c)⁵⁰⁸



d)⁵⁰⁹

Dlaczego tak wybrałeś ?

.....

⁵⁰⁶ <https://przedszkole2tg.pl/wp-content/uploads/2020/06/dzieciswiata19.jpeg> dostęp [29.12.2021.]

⁵⁰⁷ https://img.pakamera.net/i1/1/809/chlopiec-12377077_7787471809.jpg dostęp [29.12.2021.]

⁵⁰⁸ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/80/Bozo_girl.jpg/220px-Bozo_girl.jpg dostęp [29.12.2021.]

⁵⁰⁹ https://img.pakamera.net/i1/1/240/sukienki-12203587_6317286240.jpg dostęp [29.12.2021.]

17. Z którą z tych osób chciałbyś pojechać na wycieczkę ?



a)⁵¹⁰



b)⁵¹¹



c)⁵¹²



d)⁵¹³

Dlaczego tak wybrałeś ?

.....

⁵¹⁰ <https://image.shutterstock.com/image-photo/arabic-little-boy-reading-doing-260nw-177431507.jpg> dostęp [08.01.2022.]

⁵¹¹ <https://bi.im-g.pl/im/bd/3b/fe/z16661437V,Romska-dziewczynka.jpg> dostęp [08.01.2022.]

⁵¹² <https://krainadzieci.com.pl/wp-content/uploads/2018/08/prywatne-przedszkole-poznan.jpg> dostęp [08.01.2022.]

⁵¹³ <https://s.mamotoja.pl/i/urocza-dziewczynka-BIG-119681.jpg> dostęp [08.01.2022.]

18. Z którą z osób chciałbyś się pobawić?



a)⁵¹⁴



b)⁵¹⁵



c)⁵¹⁶



d)⁵¹⁷

Dlaczego tak wybrałeś?

.....

⁵¹⁴ https://s3.wizaz.pl/newsy/-3938796913-3_4.png dostęp [08.01.2022.]

⁵¹⁵ <https://img-ovh-cloud.zszywka.pl/0/0100/7500-ladna-dziewczynka-.jpg> [dostęp 08.01.2022.]

⁵¹⁶ <https://optique.pl/data/include/cms/blog-insane/chlopiec-w-okularach.jpg> [dostęp 08.01.2022.]

⁵¹⁷ https://img.freepik.com/darmowe-zdjecie/maly-chlopiec-5-lat-w-studio-na-bialym-tleusmiechniety_497171-1006.jpg?size=626&ext=jpg dostęp [08.01.2022.]

19. Z którą z osób chciałbyś porozmawiać?



a)⁵¹⁸



b)⁵¹⁹



c)⁵²⁰



d)⁵²¹

Dlaczego tak wybrałeś?

.....

⁵¹⁸ <https://i.pinimg.com/originals/c1/47/9b/c1479bc2f8d012073e259f915ba78a8a.jpg> dostęp [08.01.2022.]

⁵¹⁹ https://www.tapeciarnia.pl/tapety/normalne/147290_dziewczynka_leticia_usmiech_oczy_kitki.jpg dostęp [08.01.2022.]

⁵²⁰ <https://img.styl.fm/resize/w1280/newsy/wp-content/uploads/2021/03/zespol-downa-chlopiec-1.jpg> dostęp [08.01.2022.]

⁵²¹ <https://mamatu.pl/img/cms/Blog/artykuly/usmiechniety%20chlopiec.jpg> dostęp [08.01.2022.]

Arkusze obserwacji zachowań dzieci pięcioletnich w przedszkolu

Liczba uczestnikówData

Osoby odmienne kulturowo

Tabela 226. Arkusz obserwacji zachowań dzieci pięcioletnich wobec osób odmiennych kulturowo

Zachowania uczniów	Podczas zajęć			Podczas zabawy			Uwagi/wnioski
	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale	
Zachowania dzieci wobec osób odmiennych kulturowo – komponent behawioralny							
Zachowania uczniów wobec inności kulturowej: akceptacja - rozmawianie - bawienie się - koleżeństwo/przyjaźń - wzajemna pomoc - tworzenie kącików koleżeńskich odrzućcie: - odtrącenie - brak chęci rozmowy - brak zainteresowania - niechęć do zabawy							
Sposób wypowiadania się o osobach innych kulturowo akceptacja: - chęć rozmowy - miły sposób komunikacji - zachęcenie do zabawy lub nauki - spontaniczne rozmowy odrzućcie: - niewłaściwe wypowiedzi - krótkie rozmowy							
Gestykulacja, mimika w kontakcie z osobą odmienną akceptacja: - przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy - przytulanie - podanie sobie ręki - pomachanie - gest wparcia odrzućcie: - wytykanie palcem - skrzywiona mina - odsunięcie od rozmowy/ zabawy gestem ręki - brak gestu przywitania i pożegnania - odmawianie zabawy w parze							
Używanie przemocy słownej: - ośmieszanie - krzyki - wyzywanie fizycznej: - niszczenie przedmiotów							

- zabieranie zabawek, wrywanie - popychanie - uderzanie zabawkami - bicie			
Stosunek emocjonalny dzieci do osób odmiennych kulturowo – komponent emocjonalny			
Emocje pozytywne dzieci: - podziw - zachwyty - radość - troska - zaufanie Emocje negatywne dzieci: - niechęć - nieufność - ignorowanie - obrzydzenie - panika - strach - zazdrość			

Osoby z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności

Tabela 227. Arkusz obserwacji zachowań dzieci pięć-sześciolletnich wobec osób z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności

Zachowania uczniów	Podczas zajęć			Podczas zabaw			Uwagi/wnioski
	często	rzadko	wcale	często	rzadko	wcale	
Zachowania dzieci wobec osób z niepełnosprawnością i osób poza kanonem cielesności – komponent behawioralny							
Zachowanie uczniów wobec osób z niepełnosprawnością i poza kanonem cielesności: akceptacja - rozmawianie - bawienie się - koleżeństwo/przyjaźń - wzajemna pomoc - tworzenie kącików koleżeńskich odrzućenie: - odtrącenie - brak chęci rozmowy - brak zainteresowania - niechęć do zabawy							
Sposób wypowiadania się o osobach niepełnosprawnych akceptacja: - chęć rozmowy - miły sposób komunikacji - zachęcenie do zabawy lub nauki - spontaniczne rozmowy odrzućenie: - niewłaściwe wypowiedzi - krótkie rozmowy							
Gestykulacja, mimika w kontakcie z osobą niepełnosprawną akceptacja: - przyjacielskie/koleżeńskie uśmiechy							

<ul style="list-style-type: none"> - przytulanie - podanie sobie ręki - pomachanie - gest wparcia <p>odrzucenie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wytykanie palcem - skrzywiona mina - odsunięcie od rozmowy/ zabawy gestem ręki - brak gestu przywitania i pożegnania - odmawianie zabawy w parze 			
<p>Używanie przemocy słownej:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ośmieszanie - krzyki - wyzywanie <p>fizycznej:</p> <ul style="list-style-type: none"> - niszczenie przedmiotów - zabieranie zabawek, wrywanie - popychanie - uderzanie zabawkami - bicie 			
<p>Stosunek emocjonalny dzieci do osób z niepełnosprawnością i osób poza kanonem cielesności – komponent emocjonalny</p>			
<p>Emocje pozytywne dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - podziw - zachwyt - radość - troska - zaufanie <p>Emocje negatywne dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - niechęć - nieufność - ignorowanie - obrzydzenie - panika - strach - zazdrość 			

Arkusz obserwacji dzieci podczas prowadzonych zajęć

Temat zajęć

Czas trwania zajęć:.....Data:.....Liczba uczestników:

Tabela 228. Arkusz obserwacji dzieci podczas prowadzonych zajęć

Kryteria podlegające obserwacji:	Uwagi/Wnioski
Praca z tekstem literackim	
Zaangażowanie dzieci w trakcie trwania zajęć	
Skupienie na zajęciach	
Uczucia towarzyszące czytaniu tekstowi	
Zainteresowanie dzieci tekstem literackim	
Wypowiedzi dzieci dotyczące treści tekstu	
Rozumienie tekstu literackiego	
Odszukiwanie odmienności w tekście literackim	
Pytania uczniów dotyczące treści	
Prezentacja ruchowa utworu	
Przestrzeń ruchowa preferowana przez dzieci	
Częstotliwość zmiany pozycji ruchowej	
Wybrana rola przez dzieci	
Użycie rekwizytów przez dzieci	
Wybranie lidera	
Wchodzenie w rolę	
Identyfikacja siebie z postacią w tekście	
Uczucia towarzyszące podczas prezentacji	
Użycie gestów	
Mimika twarzy	
Użyte zwroty	
Prezentowane figury	
Pokazanie niepełnosprawności lub odmienności kulturowej	
Omówienie sposobu prezentacji	
Odczytanie kontekstu prezentacji przez inne grupy	
Zaangażowanie aktorów	
Współpraca pomiędzy dziećmi	
Prezentacja wizualna utworu	
Zaangażowanie w tworzeniu pracy plastycznej	
Prezentacja odmienności lub niepełnosprawności	
Odmiennosc ukazywana w centrum rysunku czy w planie pobocznym	
Pomysł dziecka	
Wyobrażenia	
Interpretacja tekstu	
Samodzielność/ współpraca	
Rozumienie prezentacji na rysunku przez innych – pomysły	

Analiza ilustracji dziecięcych

522

Tabela 229. Arkusz analizy ilustracji dziecięcych

Kryteria oceny	Punktacja 1-2 (poziom niski)	Punktacja 3-4 (poziom średni)	Punktacja 5-6 (poziom wysoki)
Poziom estetyczny wytworu	Praca jest poprawna, występują jednak pewne niedociągnięcia: np. zachłapanie kartki farbą, niestaranność, niedokończenie pracy, zamazanie istotnych faktur. Praca jest pośpiesznie finalizowana, niedbała.	Praca jest staranna, występują niewielkie niedociągnięcia np. wymazywanie elementów, pogrubione linie, występują elementy nieistotne.	Praca jest estetyczna, przemyślana, poza ważnymi elementami przekazu brakuje elementów „bazgrania” i niedociągnięć.
Kształt	Dziecko wykonuje proste kształty, stosując figury geometryczne, proste ujęcie rysunku człowieka, standardowe wzory różnych przedmiotów i zjawisk.	Dziecko wykonuje bardziej złożone kształty, postać człowieka jest mocniej zarysowana, występują wzory niestandardowe.	Praca ma w sobie tajemniczość, figury są abstrakcyjne, nie do końca zrozumiane, przekaz jest pośredni.
Komponowanie	Wąska perspektywa przekazu. Trudności w rozmieszczeniu elementów na kartce. Nieproporcjonalne wymiary elementów.	Praca ma przekaz, brak jeszcze zachowania realnej wielkości przedmiotów, ludzi, poprawne rozmieszczenie elementów na kartce.	Tworzenie ciekawych kompozycji, wykorzystanie szerokiego wachlarza materiałów, proporcjonalne rozłożenie elementów na kartce oraz zachowanie ich realnej wielkości.
Użycie barw	Użycie prostych barw, brak ich łączenia. Używanie jednolitych kolorów, przeważają kolory tylko jasne, lub tylko ciemne, użycie tylko jednego koloru.	Użycie kilku barw, łączenie ich w sposób nieadekwatny do wybranego przedmiotu, człowieka, zwierzęcia czy rośliny.	Użycie różnorodnych barw, mieszanie barw, łączenie barw ciemnych lub jasnych.
Środki wyrazu	Proste linie, brak tonacji kolorów, użycie barw niepasujących do siebie.	Linie odpowiadające proporcjom wybranej rzeczy, użycie różnych barw pasujących do obrazu.	Ciekawie poprowadzona kreska, zastosowanie tonacji kolorów zgodnie z ich przeznaczeniem.
Ogólny wyraz końcowy	Rysunek prosty, niestaranny, brak zamieszczenia całej faktury, użycie wąskiej gamy materiałów.	Rysunek złożony, zawierający wiele elementów, użycie wąskiej gamy materiałów, rysowanie jednego elementu tak obszernego, że pozostałe elementy są pomniejszone, z racji braku miejsca.	Rysunek ciekawy, użycie różnorodnych materiałów, zawierający głębie, tajemniczość, abstrakcyjność.

⁵²² Analiza ilustracji jest autorska, ale przy jej konstruowaniu skorzystano z następujących publikacji:

1. Urszula Szuścik, Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka, wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
2. Beata Mazepa-Domagala, Dziecięce spotkania ze sztuką, wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2009.

Warsztaty zajęć –wdrożenie czynnika eksperymentalnego

Scenariusz zajęć nr 1 ⁵²³

Temat: Czuję się wykluczony, czyli jak żyć wśród ludzi różnych ras

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześciolatnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie dzieci na odmienność kulturową
- uświadomienie różnic i podobieństw pomiędzy ludźmi
- wdrażanie do rozpoznawania odmiennych wartości i sposobu postępowania
- kształtowanie umiejętności wcielania się w role
- kształtowanie kompetencji manualnych
- kształtowanie twórczości i wyobraźni
- rozwijanie obcowania z tekstem literackim

Cele operacyjne:

- ilustruje tekst literacki przy pomocy ruchu i obrazu
- uważnie słucha opowiadania
- próbuję pokazać osobę odmienną kulturowo
- odpowiada na pytania dotyczące tekstu
- wykonuje wachlarz
- wie, na jakie rasy dzielimy ludzkość
- wymyśla afrykańskie imię
- pokazuje ruchem swoje imię
- współpracuje w grupie

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- „wejście w rolę”

Technika plastyczna:

- rysowanie kredkami ołówkowymi

⁵²³ Przedstawione scenariusze są autorskie, jak również zabawy w nich zawarte.

Formy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

obrazy (kolor skóry), opowiadanie, kredki, białe kartki, piosenka, wieża

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Przywitanie dzieci

Rozmowa na temat różnic między ludźmi (koloru oczu, koloru skóry, kultury, religii, kuchni, języka itd.) Oglądanie poniższych obrazków, wskazywanie różnic pomiędzy kolorami skóry ludzi.



Rasa biała⁵²⁴

Rasa czarna⁵²⁵

Rasa żółta⁵²⁶

2. Wymyśl afrykańskie imię

Dzieci wymyślają afrykańskie imię oraz ruch do jego ilustracji, który będzie ich charakteryzował. Inne dzieci powtarzają imię poprzednika oraz jego wymyślony ruch, następnie pokazują swój ruch itd.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci wcielają w się ludność zamieszkującą Afrykę i tańczą w rytm muzyki „Jambo Afryka. Bębny dla dzieci”. Nauczyciel tańczy wraz z dziećmi, prosi jednak, aby ich ruch był indywidualny.

II. Wysłuchanie tekstu literackiego

Wysłuchanie przez dzieci opowiadania „Wyobraźnia” oraz „Świat” z książki Ireny Szafrąńskiej-Nowakowej

⁵²⁴ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e7/Lucy_Merriam.jpg dostęp [09.01.2022.]

⁵²⁵ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/80/Bozo_girl.jpg/220px-Bozo_girl.jpg dostęp [09.01.2022.]

⁵²⁶ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2e/Asian_girl_with_dimples.jpg [dostęp 09.01.2022.]

„Dociekanki małej Janki”, wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2014. s. 13-19.

III. Pokaż interpretację tekstu

Dzieci mają za zadanie pokazać interpretację tekstu literackiego przy pomocy scenki dramowej. Nauczyciel dzieli dzieci na grupy:

grupa 1 ilustruje rozmowę lalki Kiriku z małą Janką

grupa 2 ilustruje sytuację w piaskownicy: mama i Bob, panowie, inne dzieci

grupa 3 ilustruje wyobrażone sytuacje Janki: klaun Wojtek, Tania, koń, Pierrot

grupa 4 ilustruje rozmowę mamy i Janki

IV. Interpretacja plastyczna

Na kolejnych zajęciach dzieci przypominają sobie przytoczony tekst i przy pomocy kredek ołówkowych ilustrują wybrany przez siebie fragment opowiadania.

V. Rozmowa po ilustracji

Po odegranej scenie dramowej dzieci wypowiadają się jak się czuli w odrywanych rolach: mężczyzn, czarnoskórego chłopca, jego mamy, Janki, jej mamy lub lalki. Wyciągają również wnioski z tekstu literackiego oraz różnicują zachowania pozytywne i negatywne.

Podsumowanie

I. Po samodzielnej interpretacji tekstu i wysunięcia przez dzieci wniosków, nauczyciel dodaje jeszcze od siebie dzieciom, że jeśli ktoś ma inny kolor skóry lub wygląda inaczej niż my, wcale nie oznacza, że jest od nas gorszy. Wszyscy są wyjątkowi na swój własny sposób. Każdy ma prawo do swojej religii, przekonań czy ubioru. Nie możemy oceniać innych lub się z nich wyśmiewać. Zastanówmy się, jak byśmy się czuli na ich miejscu.

II. Wachlarz

Dzieci wykonują wachlarz z białej kartki papieru. Nauczyciel prezentuje krok po kroku jak go wykonać. Każdy wachlarz dzieci ozdabiają samodzielnie według własnego pomysłu. Nauczyciel, tłumaczy, że wszystkie złożone białe wachlarze są takie same. Za chwilę każdy ozdobi swój wachlarz, według własnego pomysłu. Wówczas każdy wachlarz będzie inny, kolorowy, wyjątkowy. Podobnie jak ludzie, każdy jest inny i wyjątkowy.

Scenariusz zajęć nr 2

Temat: Jestem Inna, czyli o niepełnosprawności ruchowej

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie na potrzeby osób z niepełnosprawnością
- kształtowanie postaw moralnych, etycznych
- dostrzeganie różnic w wyglądzie między innymi
- kształtowanie umiejętności manualnych
- kształtowanie twórczości i kreatywności

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- rysuje wizerunek innych dzieci
- rysuje interpretację tekstu według własnego pomysłu
- omawia swój rysunek
- wyciąga wnioski z tekstu literackiego

Metoda:

- przekład intersemiotyczny

Technika plastyczna:

- rysowanie kredkami ołówkowymi

Formy:

- indywidualna
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

białe kartki, kredki ołówkowe, opowiadanie

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Jaki jestem?

Nauczyciel podpisuje każdą białą kartkę imionami dzieci. Następnie dzieci w kole podają sobie kartki i rysują twarz swojego kolegi/koleżanki. Każda osoba dorysowuje kolejny element twarzy na rysunku. Po sfinalizowaniu obrazu twarzy, dzieci dorysowują pozytywne cechy, zalety tej osoby. Praca kończy się w momencie, gdy każdy narysuje element na wszystkich kartkach. Kartki wracają do właścicieli. Na końcu rozmawiają na temat odczuć

dzieci po zobaczeniu swojego portretu.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci maszerują lub biegają w kole w rytm tamburyna. Gdy uderzenie instrumentu ucichnie, nauczyciel prosi chętne dziecko, żeby pokazało jakąś czynność, którą można wykonywać w przedszkolu. Inne dzieci powtarzają ruch wymyślony przez daną osobę.

II. Wysłuchanie tekstu literackiego

Wysłuchanie przez dzieci opowiadania pod tytułem „Akceptacja” autorstwa Ireny Szafrąńskiej-Nowakowej „Dociekanki małej Janki”, wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2014, s. 43-48.

III. Narzysuj interpretację tekstu

Dzieci przy pomocy kredek ołówkowych i pastelii rysują odzwierciedlenie wybrany przez siebie fragment tekstu. Nauczyciel tłumaczy, że dzieci mają narysować przedstawiony tekst tak jak go rozumieją i jakie ma dla nich znaczenie.

IV. Rozmowa

Rozmowa na temat rysunków dzieci. Wyciąganie wniosków z tekstu literackiego.

Podsumowanie

Każdy uczestnik zajęć mówi coś miłego osobie siedzącej obok niego.

Scenariusz zajęć nr 3

Temat: Nie mam rąk, ale mam talent – czyli o dziewczynce, która chciała uszczęśliwić świat

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie dzieci na odmienność osób z niepełnosprawnością
- kształtowanie postaw etycznych i moralnych
- kształtowanie umiejętności manualnych
- kształtowanie kreatywności i twórczości

Cele operacyjne:

- słucha uważnie opowiadania
- odpowiada na pytania
- rysuje interpretacje tekstu literackiego
- potrafi dokończyć zdanie
- potrafi podnieść przedmiot z podłogi nie używając rąk
- pokazuje swój talent
- omawia swój rysunek

Metoda:

- przekład intersemiotyczny

Technika plastyczna:

- rysowanie kredkami ołówkowymi

Formy:

- indywidualna
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

opowiadanie, białe kartki, kredki ołówkowe

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Powitanie

Powitanie w kole dzieci przez nauczyciela. Każda osoba po kolei kończy zdanie:

Najbardziej lubię (wymienia swoje hobby).

II. Umiejętności i talenty

Dzieci mają za zadanie przed grupą przedstawić swój talent na ochotnika. Mogą pokazać np.: taniec, zaśpiewać piosenkę, zagrać na instrumencie, pokazać umiejętność sportową, zrobić ciekawą dekorację plastyczną itp.

III. Spróbuj inaczej...

Dzieci próbują podnieść przedmiot z podłogi, lub przenieść go w wybrane miejsce bez użycia rąk.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci przedstawiają wybrany przez siebie ruch, który ich charakteryzuje. Następnie wszyscy przechwytyją jego ruch. Kolejne osoby pokazują swój ruch, a dzieci go przechwytyją, do momentu, kiedy każdy pokaże swój wybrany ruch.

II. Wysłuchanie tekstu literackiego

Wysłuchanie przez dzieci opowiadania Ireny Szafrąńskiej-Nowakowej „Dociekanki małej Janki” pod tytułem „Talent”, wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2014, s. 57-61.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci przy pomocy kredek ołówkowych rysują interpretację tekstu literackiego. Nauczyciel tłumaczy dzieciom, że mogą narysować dowolny fragment opowiadania, który był dla nich ważny, który im się najbardziej podobał, jak sobie wyobrażają tą scenę i bohaterów.

IV. Rozmowa

Omówienie obrazków przez dzieci. Wyciąganie wniosków z tekstu literackiego.

Podsumowanie

Dzieci dzielą się spostrzeżeniami na temat zajęć, opowiadają co im się najbardziej podobało.

Scenariusz zajęć nr 4

Temat: O inności w wyglądzie zewnętrznym- spotkanie z niesamowitą żyrafą Klementyną i jej przyjacielem Tari

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie dzieci na potrzeby innych ludzi
- kształtowanie postaw moralnych i etycznych
- poznawanie przez dzieci osób odmiennych
- kształtowanie wyobraźni i kreatywności
- kształtowanie umiejętności wcielania się w role
- doskonalenie percepcji słuchowej
- doskonalenie wiedzy o świecie

Cele operacyjne:

- wczuwa się w zwierzę o odmiennym wyglądzie
- rozumie potrzeby osób odmiennych
- potrafi zainicjować scenkę w grupie
- uważnie słucha opowiadania
- odpowiada na pytania
- pokazuje interpretacje tekstu przy pomocy scenki dramatycznej
- współpracuje w grupie
- wyciąga wnioski z tekstu literackiego
- wymyśla sposoby zachowania kolegów i koleżanek z klasy żyrafy
- prezentuje ruchem afrykańskie zwierzęta
- dzieli wyrazy na sylaby
- dzieli wyrazy na głoski
- nazywa zwierzęta afrykańskie, wie gdzie żyją

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- „wejdźcie w rolę”

Formy:

- indywidualna
- grupowa

-zbiorowa

Środki dydaktyczne:

opowiadanie, obrazki ze zwierzętami do losowania, duże ilustracje zwierząt, ilustracja sawanny

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Na sawannie..

Rozmowa na temat sawanny i afrykańskich zwierząt. Nazywanie ilustracji, dzielenie wyrazów na sylaby i prostych wyrazów na głoski.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci przedstawiają ruchem, mimiką i gestem zwierzę afrykańskie wylosowane na małych karteczkach. Pozostałe dzieci zgadują jakie to zwierzę.

II. Czytanie opowiadania

Wysłuchanie opowiadania pod tytułem „Łatki żyrafy Klementynki” autorstwa Jolanty Nartowskiej [<https://bajki-zasypianki.pl/zyrafa-klementynka/>] dostęp na dzień 20.08.2022.

III. Interpretacja tekstu literackiego

Dzieci podzieleni na grupy ilustrują fragmenty opowiadania. Nauczyciel dzieli dzieci na kilka grup:

grupa 1 ilustruje spędzanie czasu żyrafy ze swoją rodziną, zawody w spożywaniu liści akacjowych, marzenie o łątkach, których jej brakowało

grupa 2 ilustruje scenę w szkole, gdy inne zwierzęta wyśmiewają żyrafę za jej brak łątek

grupa 3 ilustruje drogę Klementynki do szkoły, rozmowę z mamą, śmiechy i rozmowy kolegów/ koleżanek z klasy na jej temat

grupa 4 ilustruje wizytę małego gościa i pani zebry w klasie, opowiadanie pani zebry

grupa 5 ilustruje tłumaczenia pani zebry na temat różnic w wyglądzie zwierzątek, opowiadania zwierzątek o swoich talentach, podarowanie prezentu Tari dla Klementynki, przyjaźń

IV. Rozmowa po przedstawionej scenie

-jak czuliście się odgrywając przedstawione role?

-czy łatwo było się odnaleźć żyrafie w klasie?

-jak inaczej można przekonać uczniów w klasie do akceptacji żyrafy? Dzieci wyciągają wnioski z tekstu literackiego. Czego uczy nas opowiadanie?

Podsumowanie

Dzieci wymyślają zdanie z wyrazami: dobro, miłość, pomoc, uczucie, przyjaźń, koleżeństwo, szacunek, życzliwość, szczęście.

Scenariusz zajęć nr 5

Temat: Życie w ciemności, czyli o niepełnosprawności wzrokowej

Grupa odbiorców: dzieci pięcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- kształtowanie postaw tolerancyjnych wśród dzieci
- kształtowanie postaw etycznych, moralnych
- kształtowanie wrażliwości wobec dzieci z niepełnosprawnością
- kształtowanie wyobraźni i twórczego myślenia

Cele operacyjne:

- uważnie słucha bajki i poleceń nauczyciela
- jest aktywny podczas zajęć
- wciela się w osobę niewidomą
- rozumie potrzeby osób z niepełnosprawnością
- odgrywa scenkę przy pomocy gestów i mimiki
- pokazuje treść utworu przy pomocy ruchu
- wie, że należy pomagać osobom z niepełnosprawnością w trudnych dla nich sytuacjach
- potrafi przy pomocy dotyku odgadnąć przedmioty
- potrafi przy pomocy zmysłu węchu odgadnąć przyprawy
- potrafi przy pomocy zmysłu smaku odgadnąć owoce
- wie, jak wygląda pismo Braille
- współpracuje w grupie

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- pantomima

Formy:

- indywidualna
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

- przyprawy, przedmioty, owoce

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Spróbuj i poznaj...

Dzieci zbierają się w kręgu. Nauczyciel zawiązuje każdemu dziecku oczy. Zadanie odbywa się w trzech częściach:

-rozpoznawanie przy pomocy zmysłu dotyku przedmiotów, np. myszka do komputera, rzeźba anioła, pudełeczko z kredkami, widelec, łyżka, spinacz.

-rozpoznawanie przy pomocy zmysłu węchu przypraw, ziół: np. ziele angielskie, bazylia, oregano, liść laurowy, majeranek.

-rozpoznawanie przy pomocy zmysłu smaku owoców: banan, jabłko, cytryna, kiwi, melon.

II. Przeprowadzka wśród ciemności

Zadanie w parach. Nauczyciel zawiązuje oczy wybranemu dziecku. Zadaniem drugiego dziecka jest przeprowadzenie swojego kolegi/koleżanki bezpiecznie z jednego punktu do drugiego.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Zadaniem dzieci było wymyślenie swojego własnego ruchu. Każdy po kolei prezentuje swój ruch, następnie inni go przechwytyją.

II. Słuchanie tekstu literackiego

Wysłuchanie treści utworu: „Inny i strach przed ciemnością” w: „Przygody Innego” autorstwa Anny Młynarczuk-Sokołowskiej, Katarzyny Potoniec, Katarzyny Szostak-Król, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2011, s.32-34].

III. Przedstawienie treści utworu przy pomocy pantomimy

Dzieci prezentują interpretację tekstu przy pomocy scenki z użyciem gestów i mimiki, wybranego ruchu. Współpracują między sobą, wyznaczają role jakie będą pełnić podczas odgrywania scenki. Wybrane fragmenty podczas prezentacji:

grupa 1 ilustruje rozmowę chłopca z mamą podczas obiadu

grupa 2 ilustruje awarię prądu w domu chłopca

grupa 3 ilustruje wizytę niewidomej dziewczynki i jej mamy w domu chłopca

grupa 4 ilustruje rozmowę i zabawę chłopca z niewidomą dziewczynką

IV. Rozmowa

Rozmowa po przeprowadzonej scenie interpretacji tekstu:

-jak czuliście się podczas odgrywania scenki?

-jakie emocje wywołało w was przedstawienie tematu?

-opowiedzcie o tym jak rozumiecie tekst i co zostało przedstawione?

-czy zaprzyjaźnilibyście się z osobą niewidomą?

Podsumowanie

I. Pismo Braille

Nauczyciel pokazuje dzieciom pismo Braille. Wyjaśnia zasady jego funkcjonowania.

Scenariusz zajęć nr 6

Temat: Każdy z nas jest Inny, ale jesteśmy przyjaciółmi

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie dzieci na potrzeby i problemy Innego
- poznanie problemów innych natury fizjologicznej
- kształtowanie postaw moralnych i etycznych wobec Innego
- kształtowanie wyobraźni i twórczego myślenia
- kształtowanie umiejętności wcielania się w role

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- potrafi wymyślić i zorganizować scenkę dramową
- wyciąga wnioski z tekstu literackiego
- wypowiada się na zadany temat
- współpracuje w grupie
- rysuje laurkę dla przyjaciela
- potrafi dokończyć zdanie
- współpracuje w grupie

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- „wejście w rolę”

Formy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

Opowiadanie, białe kartki, kredki, ołówki, gumki

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Tolerancja

Sluchanie o tolerancji i wypowiedzanie sie dzieci na jej temat.

II. Dlaczego warto pomagac innym i byc dobrym?

Dokończ zdanie: Pomaganie innym sprawia mi przyjemność, poniewaz....

Część główna, właściwa:

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci dobieraja sie w pary. Jedna osoba z pary wykonuje różne ruchy ciałem, druga powtarza. Później następuje zmiana.

II. Sluchanie opowiadania

Wysluchanie opowiadania pod tytułem „Kajtek, Grubas i Tyczka” autorstwa Gerlinde Ortner „Bajki na dobry sen”, wydawnictwo „Świat książka”, Warszawa 1995, s. 124-125.

III. Przedstawienie interpretacji tekstu

Dzieci podzielone na grupy, przedstawiają interpretacje tekstu wcielając się w wybrane role wykorzystując scenkę dramową. Rozkład grup i fragmentów opowiadań prezentuje się następująco:

grupa 1 ilustruje scenę w szkole: Kajtka, dzieci, nauczyciela

grupa 2 ilustruje rozmowę Kajtka z Grubasem

grupa 3 ilustruje spotkanie Kajtka, Grubasa i Tyczki

grupa 4 wyśmiewanie chłopców przez dzieci i zrozumienie ich przyjaźni

IV. Rozmowa

Dzielenie się odczuciami podczas odgrywania ról w inscenizacji. Swobodne wypowiedzi dzieci i wyciąganie wniosków płynących z tekstu literackiego.

Podsumowanie

Rysowanie laurki dla przyjaciela.

Scenariusz zajęć nr 7

Temat: Wartość materialna nie odzwierciedla wartości wewnętrznej człowieka

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześciolatnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- kształtowanie postaw moralnych i etycznych
- poznanie nowej techniki plastycznej: kolażu
- uwrażliwianie na odmienne życie innych osób
- wdrażanie do braku krytyki wobec osób o różnym statusie materialnym
- kształtowanie wyobraźni i twórczości
- kształtowanie umiejętności posługiwania się różnymi materiałami plastycznymi
- kształtowanie umiejętności wchodzenia w rolę

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- wie, jak wykonać pracę plastyczną o charakterze kolażu
- interpretuje tekst
- korzysta z różnych materiałów plastycznych
- omawia swoją pracę plastyczną
- ilustruje tekst przy pomocy ruchu w teatrze cieni
- mówi o swoich skarbach
- rozumie, że nie należy oceniać ludzi ze względu na ich status materialny

Metoda:

- przekład intersemiotyczny

Technika plastyczna:

- kolaż

Formy:

- indywidualna
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

skarby dzieci, opowiadanie, obrazy Kamerunu, różne materiały plastyczne, nożyczki, klej, kredki, bibuła, pomponiki, koraliki, wstążki, projektor, sznurek, materiał, piosenka, wieża

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Opowiedz o sobie

Dzieci opowiadają o sobie i swojej rodzinie, czy mają rodzeństwo itp. Opowiadają, jeżeli mają rodzeństwo, jak wygląda ich wspólny pokój, dzielenie się zabawkami itp.

II. Twoje skarby

Nauczyciel prosi dzieci o zaprezentowanie skarbów, które przynieśli - co oznaczają i dlaczego są dla nich ważne.

III. Kamerun

Prezentacja wyglądu państwa Kamerun. Oglądanie zdjęć domów, w których mieszkają tamtejsi ludzie, poznanie ich religii i sposobu funkcjonowania.



Flaga Kamerunu⁵²⁷



Rodzina w Kamerunie⁵²⁸



⁵²⁷ <https://flagipanstw.info.pl/flagi-panstw/flaga-kamerunu.png> dostęp [09.01.2022.]

⁵²⁸ <https://przegladziennikarski.pl/wp-content/uploads/2010/01/Kamerun-5-e1477414602451.jpg> dostęp [09.01.2022.]

Mapa położenia Kamerunu⁵²⁹



Dzieci z Kamerunu⁵³⁰

Ubogie domy w Kamerunie⁵³¹

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci tańczą do piosenki „Jerusalema Dance”, która wprowadza ich w afrykański klimat. Wymyślają własny ruch lub przechwytyją ruchy od innych osób. Mogą też wymyślić ruch w parze, grupkach.

II. Czytanie tekstu literackiego

Wysłuchanie treści utworu „Inny i poszukiwanie skarbów” w: „Przygody Innego” autorstwa Anny Młynarczuk-Sokołowskiej, Katarzyny Potoniec, Katarzyny Szostak- Król, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2011, s.36-38.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci odzwierciedlają interpretacje opowiadania przy użyciu techniki kolażu– z wykorzystaniem różnych materiałów plastycznych.

IV. Rozmowa

Dzielenie się odczuciami i refleksjami. Wyciąganie wniosków płynących z utworu.

⁵²⁹ <https://www.globtroter.pl/przewodnik/gfx/kamerunmap.jpg> dostęp [09.01.2022.]

⁵³⁰ <https://api.ngo.pl/media/get/155153?w=934&h=688> dostęp [09.01.2022.]

⁵³¹ <https://api.ngo.pl/media/get/155153?w=934&h=688> dostęp [09.01.2022.]

Scenariusz zajęć nr 8

Temat: Wizyta Innego w cygańskim taborze – o kulturze romskiej

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- poznanie kultury romskiej
- uwrażliwianie dzieci na potrzeby i problemy Innych
- rozumienie, że różni ludzie mogą być wyznawcami różnych kultur i religii
- rozumie, że każdy człowiek ma swoje przyzwyczajenia i sposoby zachowania się
- kształtowanie umiejętności manualnych
- kształtowanie twórczości i wyobraźni

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- wykonuje pracę plastyczną: kolaż
- interpretuje tekst literacki
- zna kulturę i obyczaje Romów
- wypowiada się na zadany temat
- korzysta z różnych materiałów plastycznych
- współpracuje w grupie
- wyciąga wnioski z tekstu literackiego

Metoda:

- przekład intersemiotyczny

Technika plastyczna:

- kolaż

Formy:

- indywidualna
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

obrazy kultury romskiej, opowiadanie, różne materiały plastyczne: klej, nożyczki, kolorowe kartki, kokardki, koraliki, pompony, kredki, bibuła marszczona, piosenka, wieża

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Co robisz w wolnym czasie?

Rozmowa wprowadzająca z dziećmi, o tym w jaki sposób spędzają czas w soboty, co robią ich dziadkowie, gdzie mieszkają, co u nich robią, czy często im się nudzi.

II. Wóz cygański i flaga

Prezentacja wozu cygańskiego i flagi. Omówienie kultury Romskiej oraz ich historii. Oglądanie zdjęć wyglądu Romów i ich zainteresowań.



Wóz cygański⁵³²



Flaga romska⁵³³



Dzieci romskie⁵³⁴



Cygańskie stroje⁵³⁵

Część główna, właściwa

⁵³² https://chata-w-rabce.pl/wp-content/uploads/2019/03/20160812_144844-e1476456051623-1.jpg [dostęp 09.01.2022.]

⁵³³ <https://globalquiz.org/media/pic/400/13256.jpg> [dostęp 09.01.2022.]

⁵³⁴ <https://bi.im-g.pl/im/95/67/15/z22443413IBG,Romskie-dzieci-w-koczowisku-przy-ul--Paprotnej--Wr.jpg> [dostęp 09.01.2022.]

⁵³⁵ <https://mokjzefow.pl/wp-content/uploads/2021/06/romano-ilo-wpissss.jpg> [dostęp 09.01.2022.]

I. Sytuacja przedreceptyjna

Wymyślanie własnego ruchu do piosenki „My Cyganie”. Tworzenie ruchu w dwójkach, grupkach według inwencji twórczej dzieci.

II. Czytanie tekstu literackiego

Wysłuchanie treści utworu „Wizyta Innego w cygańskim taborze” w: „Przygody Innego” autorstwa Anny Młynarczuk-Sokołowskiej, Katarzyny Potoniec, Katarzyny Szostak-Król, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2011, s.43-45.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci samodzielnie przedstawiają swoją interpretację fragmentu tekstu z użyciem techniki kolażu i różnych materiałów plastycznych. Nauczyciel tłumaczy dzieciom, że mogą narysować taką scenę, taki fragment, który najlepiej zapamiętali, jest dla nich ważny.

IV. Rozmowa

Wyciąganie wniosków z tekstu literackiego. Omówienie prac plastycznych przez dzieci.

Podsumowanie

Wystawa prac. Wskazanie najważniejszych cech Romów.

Scenariusz zajęć nr 9

Temat: Kultura Chin – podróż do Krainy Smoka

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- poznanie kultury Chin
- poznanie sposobu zachowania ludzi kultury chińskiej
- rozumienie, że występują różnice pomiędzy ludźmi
- kształtowanie wyobraźni i twórczości
- kształtowanie umiejętności manualnych
- uwrażliwianie na potrzeby Innych
- kształtowanie pozytywnego stosunku do Innych

Cele operacyjne:

- słucha uważnie opowiadania
- wymyśla sposób prezentacji pracy plastycznej
- interpretuje tekst według własnego pomysłu i rozumienia
- opowiada o podróżach
- zna kulturę Chin, symbole i kuchnię
- posługuje się różnymi środkami plastycznymi
- doskonali swoje prace plastyczne

Metoda:

- przekład intersemiotyczny

Technika plastyczna:

- kolaż

Formy:

- indywidualna
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

ryż prażony, pałeczki, opowiadanie, różne materiały plastyczne: nożyczki, klej, kolorowe kartki, bibuła, koraliki, pompony, wstążki, tasiemki, obrazy charakteryzujące Chiny, piosenka, wieża

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Podróże

Rozmowa na temat podróży. Swobodne wypowiedzi dzieci, o tym, gdzie były lub gdzie chciałyby pojechać/polecieć, opisywanie kultur i zwyczajów innych krajów, które dzieci zobaczyły.

II. Spróbuj...

Wprowadzenie do podróży ze Smokiem. Przy pomocy pałeczek dzieci próbują spożyć ryż prażony. Dziеля się swoimi spostrzeżeniami.

III. Kultura Chin

Prezentacja symbolu – chińskiego smoka. Pokazanie Wielkiego Muru Chińskiego. Omówienie zwyczajów, cech charakterystycznych, kultury Chin. Wskazywanie Chin na mapie świata.



Wielki Mur Chiński⁵³⁶



Smok chiński⁵³⁷



Rodzina chińska⁵³⁸



Pismo chińskie⁵³⁹

⁵³⁶ https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/pressland-cms/cache/article_show_cover/tv/shutterstock-324699287.jpeg dostęp [09.01.2022.]

⁵³⁷ <https://blog.otylia.pl/wp-content/uploads/2019/10/horoskop-chinski-smok.png> dostęp [09.01.2022.]

⁵³⁸ <https://img.redro.pl/obrazy/portret-chinskih-rodzina-relaks-w-parku-razem-400-2543491.jpg> [dostęp 09.01.2022.]

⁵³⁹ https://szkolnictwo.pl/rysunkihasla/12/22512_1.png dostęp [09.01.2022.]

IV. Kuchnia chińska

Omówienie z dziećmi kuchni chińskiej. Prezentacja różnych potraw. Swobodne wypowiedzi, na temat kuchni chińskiej a kuchni śląskiej. Przypasowywanie potraw do krajów z których pochodzą: spaghetti- Włochy, sushi- Chiny, mule/małże- Australia/Indochiny/Japonia, pizza- Włochy, kluski z mięsem i kapustą- Polska/Śląsk, frytki z mięsem i surówką- Belgia.



Kuchnia chińska⁵⁴⁰

541



Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci wymyślają ruch do piosenki „W Wielkich Chinach”. Mogą prezentować swój ruch samodzielnie lub w parach, grupach.

II. Czytanie tekstu literackiego

Przeczytanie przez nauczyciela opowiadania pod tytułem „Podróż Innego do Krainy Smoka” w: „Przygody Innego” autorstwa Anny Młynarczuk-Sokołowskiej, Katarzyny Potoniec, Katarzyny Szostak-Król, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2011, s.53-46.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci wykorzystując technikę plastyczną – kolaż, przedstawiają interpretacje tekstu literackiego. Rysują taki fragment tekstu, który był dla nich ważny, najlepiej go zapamiętali.

IV. Rozmowa

Po wykonaniu prac dzieci prezentują je na tle całej grupy. Dzieli się swoimi spostrzeżeniami, tłumaczą co oznaczają ich wytwory plastyczne. Wyciągają wnioski płynące z tekstu literackiego.

Podsumowanie

Powtórzenie tańca, wymyślenie ruchów do piosenki „W Wielkich Chinach”.

⁵⁴⁰ <https://mojakosmetyczka.pl/wp-content/uploads/2019/10/kuchnia-chinska.jpg> dostęp [09.01.2022.]

⁵⁴¹ <https://i.iplsc.com/-/0009K88KNYWNM4PB-C122-F4.jpg> dostęp [09.01.2022.]

Scenariusz zajęć nr 10

Temat: Islam – o kulturze i religii muzułmanów

Grupa odbiorców: pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie dzieci na potrzeby Innego
- poznanie kultury muzułmanów
- poznanie religii: islamu
- kształtowanie postaw moralnych i etycznych
- kształtowanie umiejętności wcielania się w rolę
- kształtowanie wyobraźni i kreatywności
- kształtowanie umiejętności ustalania strategii
- kształtowanie umiejętności współpracy w grupie

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- odpowiada na pytania
- współpracuje w grupie
- odgrywa scenkę
- obmyśla strategię prezentacji
- wciela się w wybraną rolę
- zna kulturę muzułmanów
- zna religię: islam
- opisuje swój wygląd

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- pantomima

Formy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

duży arkusz papieru, marker, opowiadanie, obrazy kultury i religii muzułmanów, chustki

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Opisz swój wygląd

Zadaniem dzieci jest opisać swój wygląd na co dzień, czyli jakie ubrania lubią nosić.

II. Dom

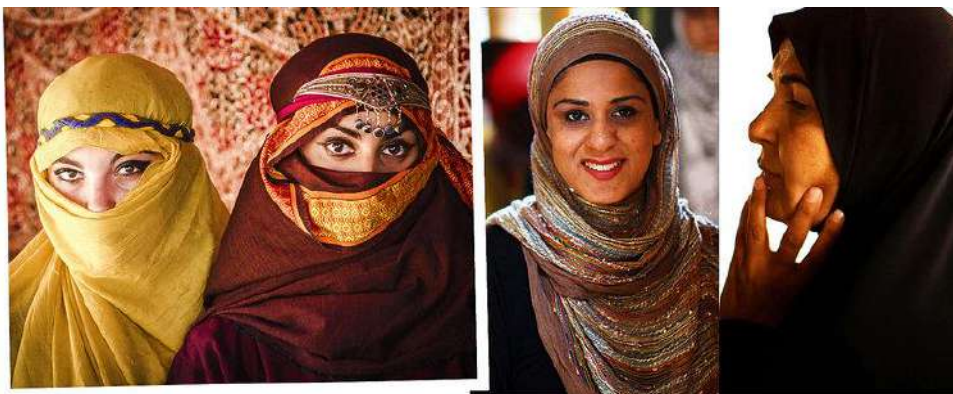
Na dużym arkuszu papieru nauczyciel przykleja obrazki wybrane przez dzieci, które kojarzą im się ze słowem dom. Omówienie skojarzeń i wyciągnięcie wspólnych wniosków.

III. Kultura i religia

Omówienie przez nauczyciela kultury muzułmanów oraz ich religii – islamu. Przebieranie chętnych dziewczynek w strój muzułmanki- chustki na głowę.



Meczet – świątynia islamu⁵⁴²



Muzułmanki⁵⁴³

⁵⁴² https://www.transpomat.pl/sites/default/files/listings-gallery/shutterstock_509755213-miniatura.jpg dostęp [10.01.2022.]

⁵⁴³ https://s3.viva.pl/newsy/-413357-GALLERY_BIG.jpg dostęp [10.01.2022.]

Część właściwa, główna

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci przy pomocy ruchów pokazują czynności związane z dniem codziennym. Pozostałe dzieci zgadują.

II. Czytanie tekstu literackiego

Wysłuchanie treści utworu pod tytułem: „Fatima” - P.P. Grzybowski „Spotkania z Innymi”, wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s.45-48.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci prezentują interpretacje tekstu literackiego przy pomocy scenki dramowej. Utworzone grupy prezentują fragmenty tekstu literackiego:

grupa 1 ilustruje spotkanie dziadka z Fatimą

grupa 2 ilustruje zabawy Fatimy z dziewczynką

grupa 3 ilustruje scenę zamieszek w Ameryce

grupa 4 ilustruje atak panów na rodzinę Fatimy

IV. Rozmowa

Omówienie scenek i tekstu literackiego. Wyciąganie wniosków z utworu.

Podsumowanie

Przypomnienie religii islamu. Swobodne wypowiedzi dzieci.

Scenariusz zajęć nr 11

Temat: Życ z chorobą – czyli o trudzie funkcjonowania człowieka w społeczeństwie

Grupa odbiorców: pięć-sześćletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie na potrzeby osób dotkniętych chorobą
- poznanie choroby jaką jest AIDS
- kształtowanie kreatywności i wyobraźni
- kształtowanie umiejętności stosowania strategii działania
- kształtowanie umiejętności wcielania się w role

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- wciela się w wybraną rolę
- rozumie, że między ludźmi istnieją różnice
- współpracuje w grupie
- rozumie, że nie należy krytykować i unikać osób dotkniętych chorobą
- rysuje Innego według własnego wyobrażenia
- wypowiada się na zadany temat
- opisuje odczucia po zaprezentowanej scenie

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- pantomima

Formy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

białe kartki, kredki, opowiadanie

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Powitanie

Witam wszystkich, którzy ... (lubią lato, są ubrani na fioletowo, lubią długo spać, lubią jeść lody itp.)

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci zamieniają w klaunów, których zadaniem jest rozweselić inne dzieci przy pomocy ruchów, gestów, mimiki, żartów, tańca.

II. Czytanie tekstu literackiego

Przeczytanie przez nauczyciela treści utworu literackiego pod tytułem „Marko i Gabriela”- P.P. Grzybowski „Spotkania z Innymi”, wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s.81-84.

III. Interpretacja tekstu.

Dzieci w małych grupach prezentują utwór literacki stosując scenkę dramową.

grupa 1 ilustruje rodzinę sąsiada dziadka Kamili

grupa 2 ilustruje zabawianie Marka i Gabrieli w szpitalu przez klaunów

grupa 3 scenę chorych osób na AIDS lub HIV i zachowanie względem nich innych osób

IV. Rozmowa

Dzielenie się odczuciami, rozumieniem scenek dramowych. Wyciąganie wniosków płynących z utworu.

Podsumowanie

Nauczyciel krótko omawia z dziećmi, że HIV to wirus, natomiast AIDS jest chorobą, którą wywołuje ten wirus.

Scenariusz zajęć nr 12

Temat: Jak żyć z chorobą nowotworową i się nie poddać – potrzeba wsparcia

Grupa odbiorców: dzieci pięcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie na potrzeby innych osób dotkniętych chorobą
- rozumienie, że istnieją różnice między ludźmi
- kształtowanie umiejętności manualnych
- kształtowanie postaw moralnych i etycznych
- wdrażanie do interpretacji tekstu i przedstawienie go językiem plastyki
- kształtowanie wyobraźni i kreatywności

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- przedstawia interpretację tekstu za pomocą obrazu
- potrafi dokończyć zdanie
- maluje według własnego pomysłu
- współpracuje z grupą
- omawia swoją pracę
- wypowiada się na zadany temat
- wyciąga wnioski z tekstu literackiego

Metoda:

- przekład intersemiotyczny

Technika plastyczna:

- malowanie farbami plakatowymi

Formy:

- indywidualna
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

szary papier z narysowanym dużym człowiekiem, marker, opowiadanie, białe kartki, kubki z wodą, pędzle, farby

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Dokończ zdanie

Powiedź, co lub kto jest dla ciebie najważniejsze i dlaczego?

II. Szary człowiek

Nauczyciel pokazuje dzieciom narysowanego człowieka na szarym papierze. Nauczyciel zapisuje na dużym arkuszu jakieś przykre, nieprzyjemne słowa, wyśmiewające inną osobę (pomysły dzieci). Następnie każdy z dzieci po kawałku niszczy szary papier. Wyjaśnienie dzieciom, że przykre słowa i wyśmiewanie innych nie jest przyjemne dla tej osoby i nie powinniśmy się zachowywać w taki sposób.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Ćwiczenia w przyjmowaniu ruchów precyzyjnych, dokładnych i przemyślanych. Wykonywanie różnych ruchów według poleceń nauczyciela np. siad skrzyżny z wyciągniętymi rękoma do góry, prostowanie sylwetki oraz uginanie itp. Wymyślanie własnych ruchów dopracowanych i dokładnych przedstawiających różne sytuacje np. pobyt w szpitalu, złamana noga, przeżywanie bólu, choroby itp. Staranie się odchodzenia od stereotypów zachowań.

II. Czytanie tekstu literackiego

Wysłuchanie opowiadania pod tytułem „Robert”- P.P. Grzybowski „Spotkania z Innymi”, wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s.93-95.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci przedstawiają treść utworu przy pomocy obrazu. Używając farb plakatowych malują własną interpretację tekstu.

IV. Rozmowa

Omówienie prac plastycznych dzieci. Wyciąganie wniosków, dzielenie się refleksjami, odkrywanie tekstu literackiego.

Podsumowanie

Każda osoba po kolei pokazuje przy pomocy gestów i mimiki jak się czuje po zakończonych zajęciach.

Scenariusz zajęć nr 13

Temat: Zrozumieć niepełnosprawność – o Panu Pawlaku i Katarynce

Grupa odbiorców: pięcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie na problemy ludzi z niepełnosprawnością
- kształtowanie postaw moralnych i etycznych
- kształtowanie wyobraźni i kreatywności
- kształtowanie umiejętności manualnych
- kreowanie pozytywnych nawyków wobec osób odmiennych

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- rysuje interpretacje tekstu
- doskonali swoje umiejętności plastyczne
- obmyśla plan rysunku
- współpracuje z innymi dziećmi
- rozumie, że nie należy bać się osób z niepełnosprawnością
- omawia swoją pracę plastyczną
- wyciąga wnioski z tekstu literackiego
- doskonalenie precyzyjnych ruchów ciała
- dbanie o estetykę ruchu i odchodzenie o zachowań stereotypowych

Metoda:

- przekład intersemiotyczny

Technika plastyczna:

- rysowanie kredkami ołówkowymi

Formy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

piłka, różne przedmioty, opowiadanie, białe kartki, kredki ołówkowe

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Zadanie w parach

Dzieci siedząc na krzesłach naprzeciwko siebie próbują rzucać sobie piłkę. Nie mogą wstać z krzesel. Jeśli piłka im spadnie, proszą o pomoc pozostałe dzieci. Później następuje zmiana chętnych do tego ćwiczenia.

II. Jak się czuje osoba z niepełnosprawnością?

Dzieci próbują podnieść wybrane przedmioty z podłogi przy pomocy nóg nie wstając z krzesła.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Wymyślanie własnych ruchów i gestów na wybrany przez siebie temat. Następnie przechwytywanie tych ruchów przez inne osoby z grupy. Chętne dzieci wymyślają swój ruch do wybranego przez siebie tematu. Starają się dbać o estetykę gestu, ich ruch jest przemyślany.

II. Czytanie tekstu literackiego

Wysłuchanie opowiadania pod tytułem „Pan Pawlak i Katarynka”- P.P. Grzybowski „Spotkania z Innymi”, wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s.51-54.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci przedstawiają interpretacje tekstu literackiego w formie rysunku. Wybierają fragment, który był dla nich ważny i przedstawiają go w taki sposób, jak czują i jak go rozumieją.

IV. Rozmowa

Omówienie prac plastycznych dzieci. Dzielenie się swoimi spostrzeżeniami i uwagami. Wyciąganie wniosków z tekstu literackiego.

Podsumowanie

Kończenie zdania przez dzieci: Lubię (imię dziecka) za(dzieci mówią za co).

Scenariusz zajęć nr 14

Temat: Osoby starsze i schorwane zasługują na szacunek

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- kształtowanie postaw moralnych i etycznych
- wdrażanie do rozumienia problemów i trosk osób starszych
- kształtowanie umiejętności wcielania się w rolę
- kształtowanie umiejętności stosowania strategii działania
- kształtowanie wyobraźni i kreatywności
- wzbogacanie wiedzy dzieci o nowe pojęcie: choroba Alzheimera

Cele operacyjne:

- wie jaką chorobą jest Alzheimer
- uważnie słucha tekstu
- prezentuje krótką scenkę fragmentu opowiadania
- wciela się w rolę
- obmyśla plan działania
- prezentuje treść opowiadania przy pomocy scenki dramowej
- rozumie problemy i potrzeby osób starszych
- wie, że nie należy wyśmiewać osób starszych, ale służyć im pomocą
- rysowanie sposobu spędzania czasu wolnego z dziadkami
- pokazuje ruchem sposobu spędzania czasu wolnego z dziadkami

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- „wejście w rolę”

Formy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

opowiadanie, białe kartki, kredki, karteczki z obrazkami

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Choroba Alzheimera

Nauczyciel krótko omawia, czym jest choroba Alzheimera i w jaki sposób należy się zachowywać wobec osób starszych.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci losują różne sytuacje spędzania czasu wolnego z dziadkami. Ich zadaniem jest pokazać wylosowaną sytuację według własnego pomysłu przy pomocy ruchu.

II. Czytanie tekstów literackich

Wysłuchanie treści utworu „Niewidoma staruszka” - M. Menendez-Ponte „Księga Emocji”, wydawnictwo Debit, Katowice 2021, s.54-59.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci przedstawiają treść utworu przy pomocy scenki dramowej. Wcielają się w wybrane przez siebie role w utworzonych grupach:

grupa 1 ilustruje odwiedzin dzieci u niewidomej staruszki

grupa 2 ilustruje plany i przygotowania organizacji urodzin dla staruszki

grupa 3 ilustruje urodziny pani Heleny.

IV. Rozmowa

Omówienie przedstawionych scenek dzieci. Porównanie w jaki sposób dzieci przedstawili osobę straszącą oraz inne elementy z opowiadania. Wyciąganie wniosków z tekstu literackiego.

Podsumowanie

Rysowanie ilustracji: Jak spędzam wolny czas z dziadkami?

Scenariusz zajęć nr 15

Temat: Wartość materialna nie pokrywa się ze szczęśliwym życiem

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- rozumienie znaczenia pojęć: przyjaźń i koleżeństwo
- wdrażanie do wskazywania różnic między pojęciami
- rozumienie, że „przyjaźni nie da się kupić za pieniądze”
- rozumienie, że osoby o wysokim statusie materialnym mogą być nieszczęśliwe
- kształtowanie kreatywności i wyobraźni
- kształtowanie umiejętności manualnych
- wdrażanie do ukazywania treści utworu językiem plastyki

Cele operacyjne:

- wypowiada się na zadany temat
- wyciąga wnioski z tekstu literackiego
- uważnie słucha opowiadania
- maluje według własnego pomysłu treść opowiadania
- różnicuje pojęcia: przyjaźń, koleżeństwo
- omawia swoje dobre uczynki
- omawia swój obraz
- ilustruje prezent dla koleżanki/kolegi ruchem

Metoda:

- przekład intersemiotyczny

Technika plastyczna:

- malowanie farbami plakatowymi

Formy:

- indywidualna
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

duży arkusz papieru, czarny marker, białe kartki A4, długopisy, opowiadanie, kartki A3, farby plakatowe, kubeczki z wodą, pędzle

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Przyjaźń a koleżeństwo

Nauczyciel nakleja na dużym arkuszu wyrazy: przyjaźń i koleżeństwo. Dzieci mówią skojarzenia z tymi dwoma określeniami. Nauczyciel zapisuje pomysły dzieci po jednej lub drugiej stronie arkusza. Wskazują różnice i podobieństwa.

II. Narysuj na kartce

Dzieci rysują na kartce dobry uczynek w stosunku do drugiej osoby, koleżanki, kolegi, rodzeństwa, rodziców, dziadków. Na drugiej stronie rysują nieprawidłowe zachowania. Przekreślają rysunek z niewłaściwym zachowaniem i starają się już więcej nie powtórzyć podobnych zachowań. Wypowiedzi grupy dotyczące wymienionych uczynków oraz odczuć innych osób podczas ich realizacji.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Przedstawienie przez dzieci ruchem prezentu, który chciałaby podarować swojej koleżance lub koledze. Dzieci mówią dla kogo ma być prezent, a wybrana osoba odgaduje.

II. Czytanie utworu

Wysłuchanie treści utworu „Edyta” - P.P. Grzybowski „Spotkania z Innymi”, wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s.87-90.

III. Interpretacja tekstu

Przedstawienie wybranego fragmentu tekstu przy pomocy techniki plastycznej: malowanie farbami.

IV. Rozmowa

Rozmowa na temat prac plastycznych dzieci. Określenie nastroju, odczuć i spostrzeżeń. Wyciąganie wniosków z tekstu literackiego, wypowiedzi dzieci.

Podsumowanie

Rozmawianie o swoich uczuciach po zakończonych zajęciach.

Scenariusz zajęć nr 16

Temat: Nie oceniaj książki po okładce – o wyjątkowym tygrysku

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześciolatnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- kształtowanie pozytywnego stosunku względem innych
- rozumienie, że ludzie i zwierzęta różnią się wyglądem i charakterem
- kształtowanie umiejętności wcielania się w role
- kształtowanie umiejętności stosowania strategii
- kształtowanie kreatywności i wyobraźni

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- wciela się w rolę
- obmyśla plan strategii działania
- prezentuje treść utworu przy pomocy scenki dramowej
- omawia scenkę dramową
- wyciąga wnioski z tekstu literackiego
- wie, że nie należy oceniać innych po wyglądzie
- ilustruje ruchem i głosem wylosowane zwierzę
- tańczy do muzyki według własnego pomysłu

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- „wejście w rolę”

Formy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

- opowiadanie, karteczki z obrazkami zwierząt, muzyka, wieża

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Rozmowa na temat zwierząt w zoo, jak należy się zachować w omawianym miejscu, jakie możemy tam zobaczyć zwierzęta, co jedzą, jak się zachowują itp. Swobodne wypowiedzi na temat swojej wizyty w zoo.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci losują karteczki z obrazkami różnych zwierząt mieszkających w zoo. Ich zadaniem jest ruchem i głosem pokazać wylosowane zwierzę według własnego pomysłu, a inne dzieci odgadują. Następnie dzieci tańczą według własnego pomysłu do piosenki Dziecięce przeboje- „Idziemy do zoo”.

II. Czytanie tekstu literackiego

Odczytanie przez nauczyciela treści utworu zatytułowanego „Wyjątkowy tygrysek” – A. Antosiewicz, „Mądre bajki”, wydawnictwo Greg, Kraków 2021, s.49-51.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci przedstawiają treść utworu przy pomocy scenki dramatycznej. Wybrane zespoły dzieci przedstawiające konkretne fragmenty opowiadania:

grupa 1 ilustruje rozmowę zwierząt w zoo

grupa 2 ilustruje przybycie zwierząt na narodziny małego tygrysa

grupa 3 ilustruje rozmowę zwierząt dotyczącą braku pasków u tygrysa

grupa 4 ilustruje sytuację uratowania małego borsuka przez tygrysa, pogodzenie się ze zwierzętami

IV. Rozmowa

Omówienie przebiegu wszystkich scenek teatralnych. Swobodne wypowiedzi dzieci na temat ich odczuć. Wyciąganie wniosków.

Podsumowanie

Określanie nastroju związanego z zakończeniem zajęć, refleksje i przemyślenia. Rysowanie ulubionego zwierzątka z zoo.

Scenariusz zajęć nr 17

Temat: Ty myślisz, że to wada, a dla kogoś będzie to zaletą- o kompleksie jeża

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześciolatnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- kreowanie pozytywnego stosunku do wszystkich osób
- kształtowanie umiejętności wcielania się w rolę
- kształtowanie wyobraźni i kreatywności
- kształtowanie umiejętności ustalania strategii działania
- wzbogacenie wiedzy dzieci na temat inności
- wdrażanie do czynnego obcowania z dziełem literackim

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- prezentuje treść opowiadania przy pomocy scenki dramowej
- omawia prezentowaną scenkę
- wciela się w rolę
- mówi o swoich odczuciach
- rozumie, że nie należy krytykować i wyśmiewać innych osób
- zna zwierzęta mieszkające w lesie
- naśladuje zwierzęta przy pomocy ruchu i głosu
- potrafi narysować las i zwierzęta

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- „wejście w rolę”

Formy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

- opowiadanie, karteczki z obrazkami zwierząt

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Jak się dzisiaj czujesz?

Chętne dzieci mówią o swoim nastroju. Opisują jak się czują i tłumaczą dlaczego. Na kartce rysują wesołą lub smutną buzię.

II. Jakie zwierzęta mieszkają w lesie?

Oglądanie ilustracji zwierząt w lesie. Rozmawianie na ich temat.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Losowanie karteczek ze zwierzętami mieszkającymi w lesie: wiewiórka, lis, wilk, dzik, jeź, zając itp. Pokazywanie własnym wymyślonym ruchem i głosem wylosowanego zwierzęcia. Pozostałe dzieci odgadują.

II. Czytanie tekstu literackiego

Przeczytanie przez nauczyciela opowiadania pod tytułem „Jeżynka” – K. Baniewicz-Kowalczyk „Wszyscy jesteśmy wyjątkowi” wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2019, s.45-51.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci pokazują treść opowiadania wykorzystując scenkę dramową. Ilustrują poszczególne fragmenty opowiadania:

grupa 1 ilustruje samopoczucie Jeżynki w domu

grupa 2 ilustruje rozmowę wiewiórki z Jeżynką

grupa 3 ilustruje rozmowę dzięcioła z jenotem z opowiadań wiewiórki

grupa 4 ilustruje rozmowę wiewiórki z Jeżynką o swoich wadach i zaletach

IV. Rozmowa

Wypowiedzi dzieci dotyczące scenek dramowych, wyciąganie wniosków z tekstu literackiego.

Podsumowanie

Rysowanie lasu i zwierząt w nim mieszkających.

Scenariusz zajęć nr 18

Temat: O Bartusiu i jego za krótkiej nóżce- akceptowanie osób z niepełnosprawnością

Grupa odbiorców: dzieci pięcio-sześcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie dzieci na potrzeby i problemy osób z niepełnosprawnością
- kształtowanie kreatywności i wyobraźni
- rozwijanie postaw etycznych i moralnych
- kształtowanie umiejętności wchodzenia w rolę
- doskonalenie precyzyjności ruchów podczas ilustracji
- kształtowanie myślenia dywergencyjnego

Cele operacyjne:

- jest wrażliwe na potrzeby osób z niepełnosprawnością
- ilustruje ruchem treść piosenki
- uważnie słucha opowiadania
- odpowiada na pytania
- przedstawia treść opowiadania językiem teatru
- omawia swoją scenkę
- zna nazwy zwierząt afrykańskich
- wie, co jedzą poznane zwierzęta i gdzie żyją
- wyciąga wnioski z tekstu literackiego

Metody:

- przekład intersemiotyczny
- drama

Technika teatralna:

- „wejście w rolę”

Formy:

- indywidualna
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

Ilustracje, piosenka, opowiadanie

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Na sawannie

Rozmowa na temat zwierząt afrykańskich. Przypomnienie zwierząt roślinożernych, mięsożernych oraz wszystkożernych. Dzielenie wyrazów na sylaby i głoski.

II. Tak jak zwierzę afrykańskie..

Zadaniem dzieci jest poruszać się tak jak wybrane przez siebie zwierzę afrykańskie. Pozostałe dzieci zgadują jaką rolę przyjął ochotnik, a on potwierdza lub odrzuca ich rozwiązanie.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedrecypyjna

Wymyślanie własnego ruchu do piosenki „W podróży do Afryki. W pustyni i w puszczy”.

II. Czytanie tekstu literackiego

Przeczytanie przez nauczyciela opowiadania pod tytułem „Bajka o słoniku Bartusiu i jego krótszej nóżce”- J. Nartowska „Bajki pomagajki”, wydawnictwo Borgis, Warszawa 2020, s. 9-27.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci pokazują interpretację tekstu literackiego przy pomocy scenki dramowej w wyznaczonych grupach:
grupa 1 ilustruje zabawy słonika z jego siostrą i kolegą Trąbikiem oraz spacer z rodzicami, poruszanie się słonika z krótszą nóżką
grupa 2 ilustruje rozmowę Bartusia z rodzicami oraz pierwszy dzień w przedszkolu
grupa 3 ilustruje rozmowę Bartusia z mamą, zabawy z Justynką i Trąbikiem, odbiór butów
grupa 4 ilustruje drugi dzień w przedszkolu, zabawy i rozmowy w grupie rówieśników

IV. Rozmowa

Omówienie wszystkich scenek dramowych, odczuć aktorów. Wyciąganie wniosków na podstawie własnych przemyśleń.

Podsumowanie

Rysowanie tematyki spędzania czasu ze swoimi przyjaciółmi w przedszkolu.

Scenariusz zajęć nr 19

Temat: Rodzina – podobieństwa i różnice

Grupa odbiorców: dzieci pięcioletnie w przedszkolu

Prowadząca: Natalia Jeżewska

Cele ogólne:

- uwrażliwianie na problemy i trudności innych osób
- kształtowanie pozytywnego stosunku do innego
- kształtowanie kreatywności i wyobraźni
- kształtowanie umiejętności stosowania strategii
- poznanie terminu: poligamia
- rozumienie, że każda rodzina jest inna

Cele operacyjne:

- uważnie słucha opowiadania
- rozumie znaczenie słowa: poligamia
- rozumie, że rodziny różnią się między sobą
- wypowiada się na zadany temat
- prezentuje treść utworu językiem plastyki
- ustala strategię działania
- rysuje interpretacje tekstu
- przy pomocy pantomimy ukazuje sytuacje spędzania czasu z rodzicami

Metoda:

- przekład intersemiotyczny

Technika plastyczna:

- rysowanie kredkami ołówkowymi

Formy:

- indywidualna
- grupowa
- zbiorowa

Środki dydaktyczne:

zdjęcia dzieci z albumów rodzinnych, opowiadanie, obrazki, kredki, kartki, ołówki

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

I. Opowiedz o swojej rodzinie

Dzieci przynoszą zdjęcia swoich najbliższych osób. Opisują członków rodziny, mówią o ich pasjach i zainteresowaniach.

II. Rodziny...

Rozmowa na temat różnych rodzin zamieszkujących świat. Przybliżenie terminu: poligamia. Omówienie rejonów, gdzie ona występuje.

Część główna, właściwa

I. Sytuacja przedreceptyjna

Dzieci mają za zadanie przy pomocy pantomimy ukazać sytuacje, jak spędzają czas wolny z rodzicami w ciągu dnia. Inne dzieci odgadują jaka sytuacja jest prezentowana, ponieważ dzieci nie mogą używać słów, a gestów, ruchu i mimiki ciała.

II. Czytanie tekstu literackiego

Przeczytanie przez nauczyciela opowiadania pod tytułem „Panie Olga i Teresa” - P.P. Grzybowski „Spotkania z Innymi”, wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s.63-65.

III. Interpretacja tekstu

Dzieci przedstawiają interpretację tekstu korzystając z kredek ołówkowych. Rysują fragment tekstu, który był dla nich ważny.

IV. Rozmowa

Omówienie rysunków dzieci. Wyciąganie wniosków, swobodne wypowiedzi dzieci.

Podsumowanie

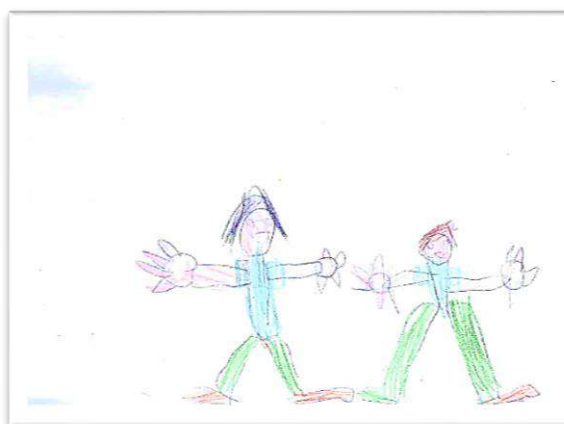
Kończenie zdania: W domu pomagam rodzicom w (mówią w czym pomagają rodzicom).

Ilustracje grup badawczych w preteście i postteście poddane ocenie sędziów kompetentnych

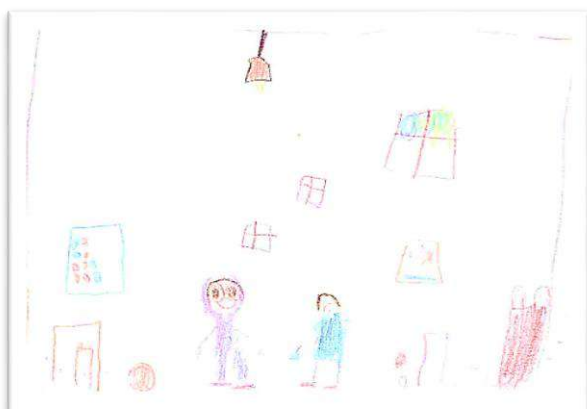
➤ **Grupa eksperymentalna**



Praca plastyczna 47. Alan- pretest



Praca plastyczna 48. Alan- posttest



Praca plastyczna 49. Amelia- pretest



Praca plastyczna 50. Amelia- posttest



Praca plastyczna 51. Emilka- pretest



Praca plastyczna 52- Emilka posttest



Praca plastyczna 53. Filip- pretest



Praca plastyczna 54. Filip- posttest



Praca plastyczna 55. Grzegorz- pretest



Praca plastyczna 56. Grzegorz- posttest



Praca plastyczna 57. Hania- pretest



Praca plastyczna 58. Hania- posttest



Praca plastyczna 59. Igor- pretest



Praca plastyczna 60. Igor- posttest



Praca plastyczna 61. Jasiu- pretest



Praca plastyczna 62. Jasiu- posttest



Praca plastyczna 63. Julia S.- pretest



Praca plastyczna 64. Julia S.-posttest



Praca plastyczna 65. Julia Z.- pretest



Praca plastyczna 66. Julia Z.- posttest



Praca plastyczna 67. Kasia- pretest



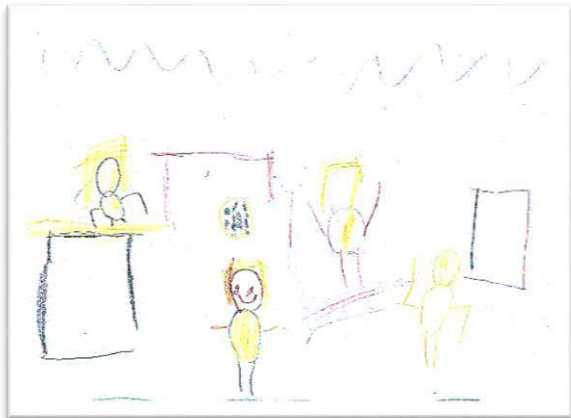
Praca plastyczna 68. Kasia- posttest



Praca plastyczna 69. Kuba- pretest



Praca plastyczna 70. Kuba- posttest



Praca plastyczna 71. Leon- pretest



Praca plastyczna 72. Leon- posttest



Praca plastyczna 73. Liliana L.-pretest



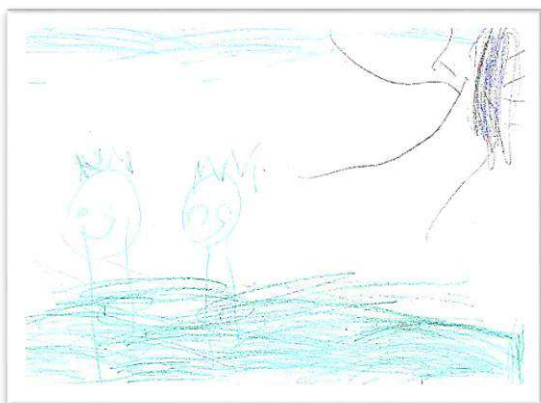
Praca plastyczna 74. Liliana L.- posttest



Praca plastyczna 75. Liliana P.- pretest



Praca plastyczna 76. Liliana P.- posttest



Praca plastyczna 77. Marcel D.- pretest



Praca plastyczna 78. Marcel D.- posttest



Praca plastyczna 79. Marcel K.- pretest



Praca plastyczna 80. Marcel K.- posttest



Praca plastyczna 81. Michasia- pretest



Praca plastyczna 82. Michasia- posttest



Praca plastyczna 83. Mikolaj- pretest



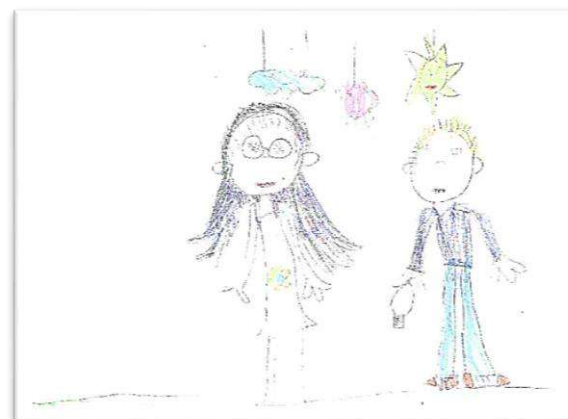
Praca plastyczna 84. Mikolaj- posttest



Praca plastyczna 85. Wiktoria- pretest



Praca plastyczna 86. Wiktoria- posttest



Praca plastyczna 87. Zosia- pretest



Praca plastyczna 88. Zosia- pretest



Praca plastyczna 89. Zuzia- pretest



Praca plastyczna 90. Zuzia- posttest

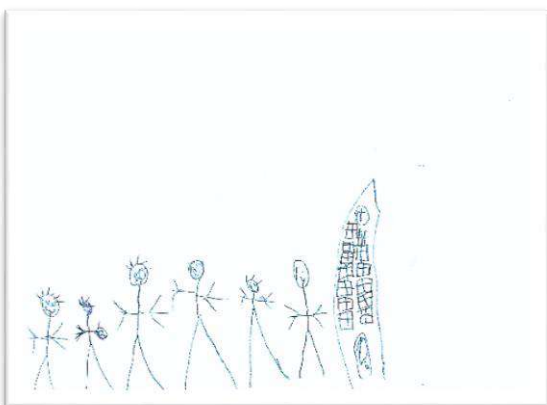
➤ Grupa kontrolna pierwsza



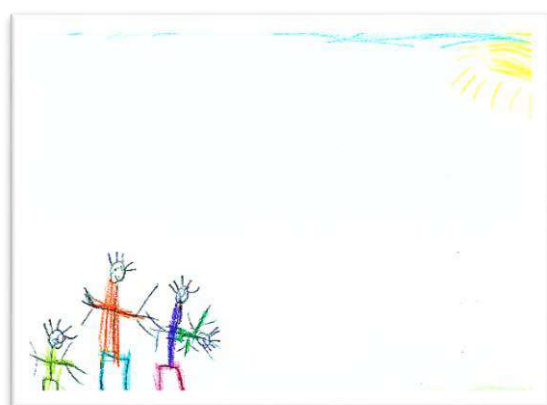
Praca plastyczna 91. Alicja- pretest



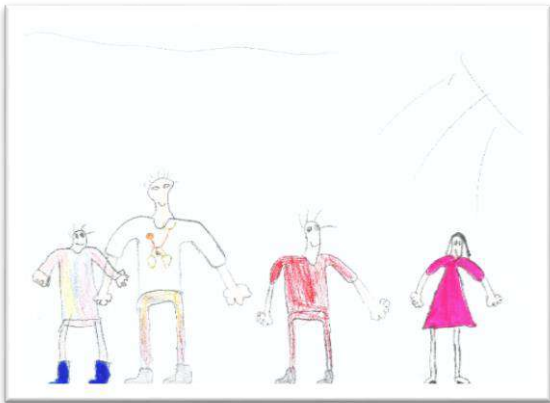
Praca plastyczna 92. Alicja- posttest



Praca plastyczna 93. Antek- pretest



Praca plastyczna 94. Antek- posttest



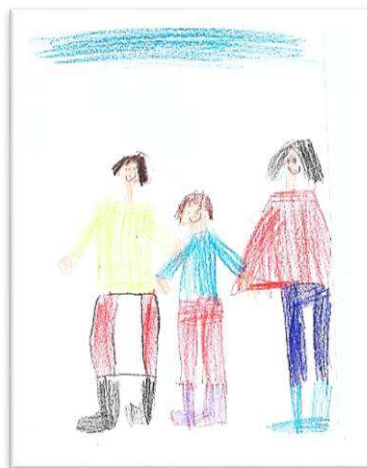
Praca plastyczna 95. Bartek N.- pretest



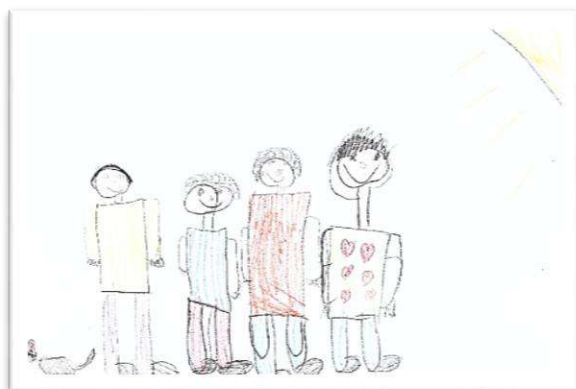
Praca plastyczna 96. Bartek N.- posttest



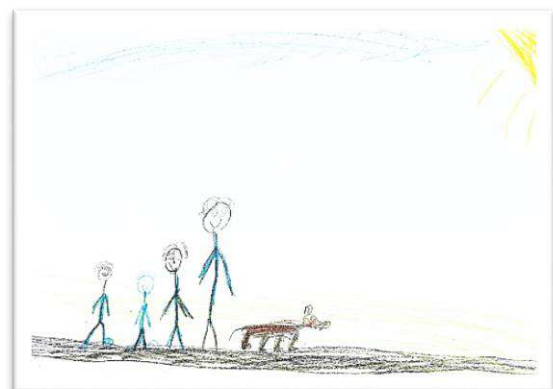
Praca plastyczna 97. Bartek S.- pretest



Praca plastyczna 98. Bartek S.- posttest



Praca plastyczna 99. Emil- pretest



Praca plastyczna 100. Emil- posttest



Praca plastyczna 101. Filip- pretest



Praca plastyczna 102. Filip- posttest



Praca plastyczna 103. Igor- pretest



Praca plastyczna 104. Igor- posttest



Praca plastyczna 105. Jakub S.- pretest



Praca plastyczna 106. Jakub S.-posttest



Praca plastyczna 107. Julia D.- pretest



Praca plastyczna 108. Julia D.-posttest



Praca plastyczna 109. Julia F.- pretest



Praca plastyczna 110. Julia F.- posttest



Praca plastyczna 111. Konrad- pretest



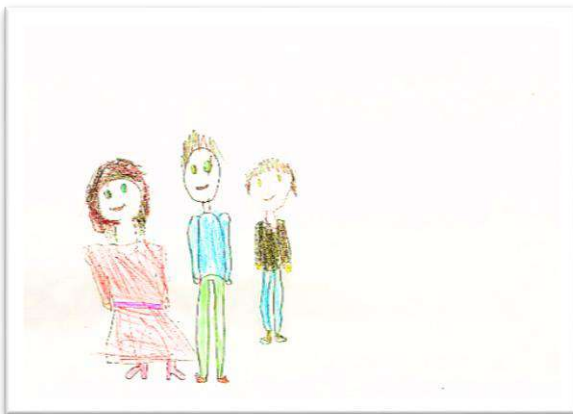
Praca plastyczna 112. Konrad- posttest



Praca plastyczna 113. Laura- pretest



Praca plastyczna 114. Laura- posttest



Praca plastyczna 115. Liliana B.- pretest



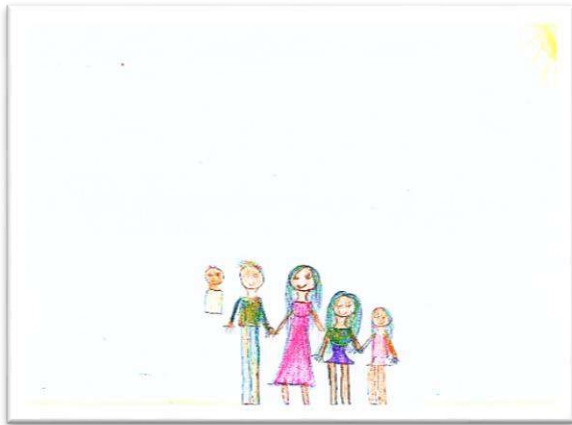
Praca plastyczna 116. Liliana B.- posttest



Praca plastyczna 117. Liliana G.- pretest



Praca plastyczna 118. Liliana G.- posttest



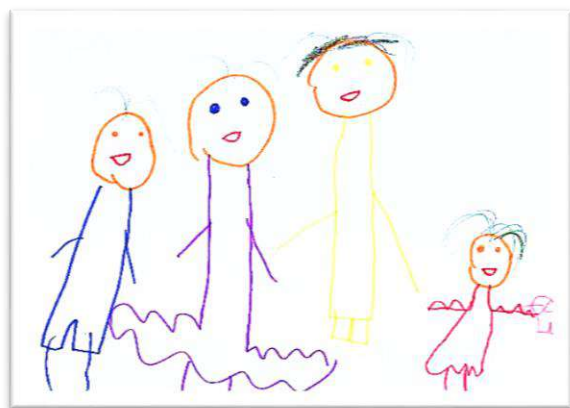
Praca plastyczna 119. Maja- pretest



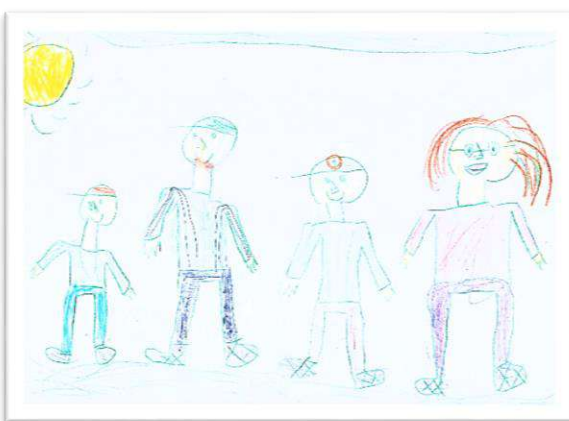
Praca plastyczna 120. Maja- posttest



Praca plastyczna 121. Marysia- pretest



Praca plastyczna 122. Marysia- posttest



Praca plastyczna 123. Michał- pretest



Praca plastyczna 124. Michał- posttest



Praca plastyczna 125. Natasza- pretest



Praca plastyczna 126. Natasza- posttest



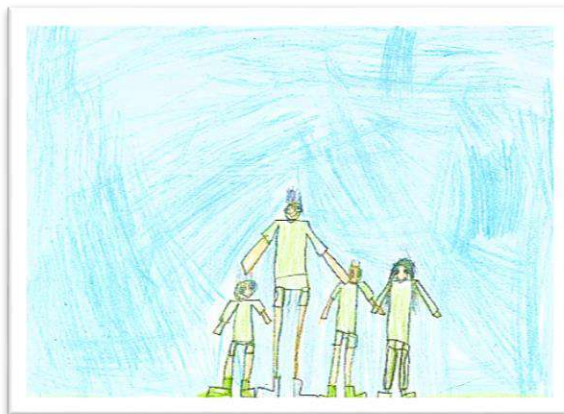
Praca plastyczna 127. Natasza- pretest



Praca plastyczna 128. Natasza- posttest



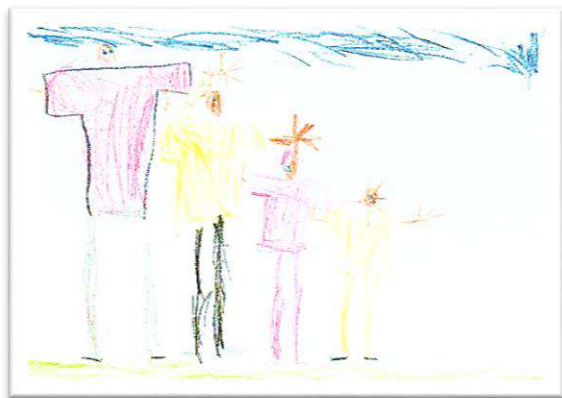
Praca plastyczna 129. Patryk- pretest



Praca plastyczna 130. Patryk- posttest



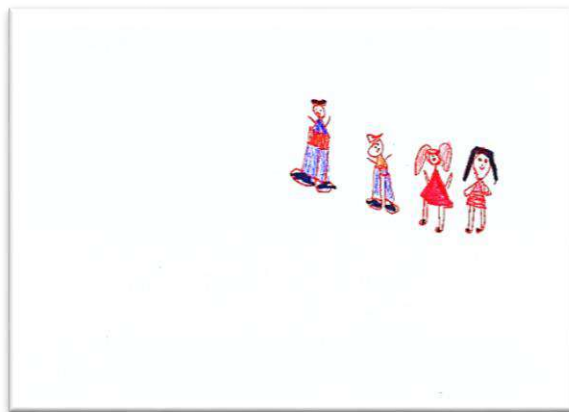
Praca plastyczna 131. Szymon- pretest



Praca plastyczna 132. Szymon- posttest



Praca plastyczna 133. Zosia- pretest

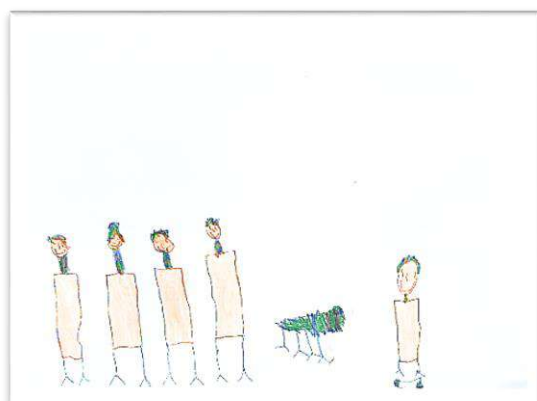
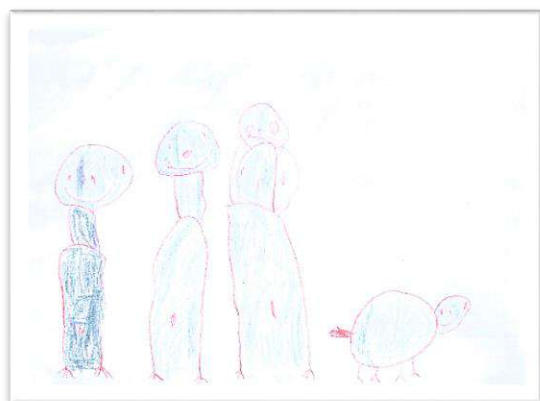


Praca plastyczna 134. Zosia- posttest

➤ **Grupa kontrolna druga**

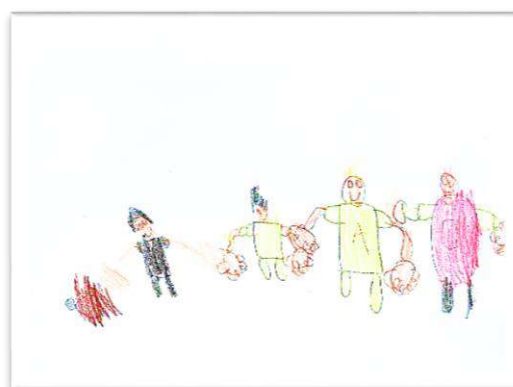
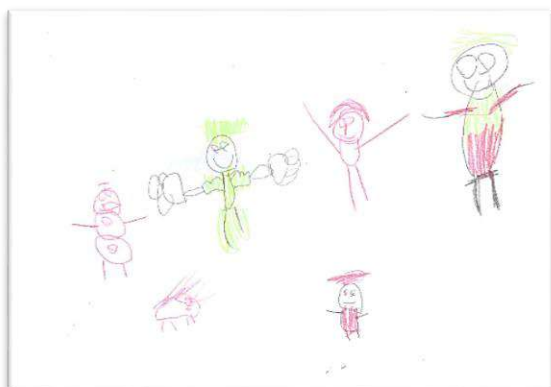


Praca plastyczna 135. Alan B.- pretest Praca plastyczna 136. Alan B.- posttest



Praca plastyczna 137. Alan D.- pretest

Praca plastyczna 138. Alan D.- posttest



Praca plastyczna 139. Alex- pretest

Praca plastyczna 140. Alex- posttest



Praca plastyczna 141. Ania- pretest



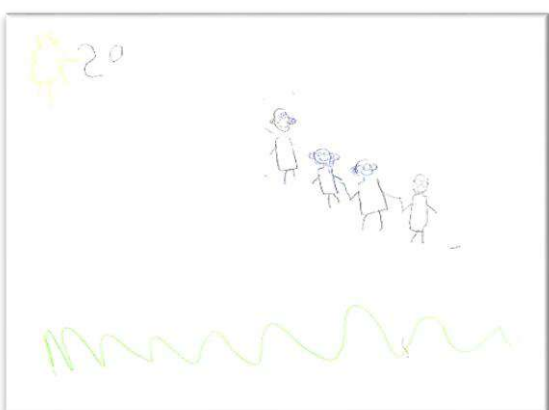
Praca plastyczna 142. Ania- posttest



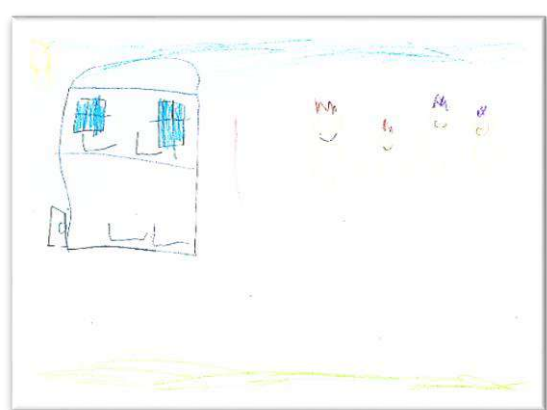
Praca plastyczna 143. Basia- pretest



Praca plastyczna 144. Basia- posttest



Praca plastyczna 145. Bryan- pretest



Praca plastyczna 146. Bryan- posttest



Praca plastyczna 147. Igor- pretest



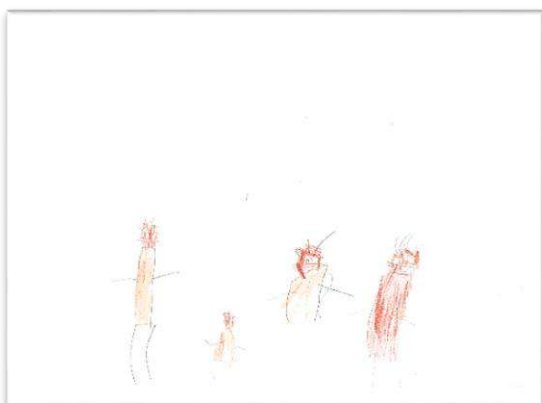
Praca plastyczna 148. Igor- posttest



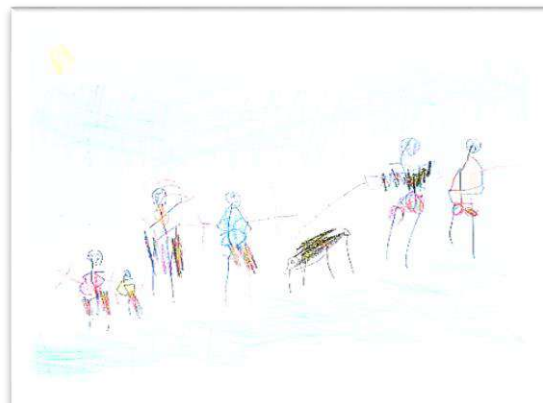
Praca plastyczna 149. Jasiu- pretest



Praca plastyczna 150. Jasiu- posttest



Praca plastyczna 151. Kacper Ch.-pretest



Praca plastyczna 152. Kacper Ch.- posttest



Praca plastyczna 153. Kacper W.- pretest



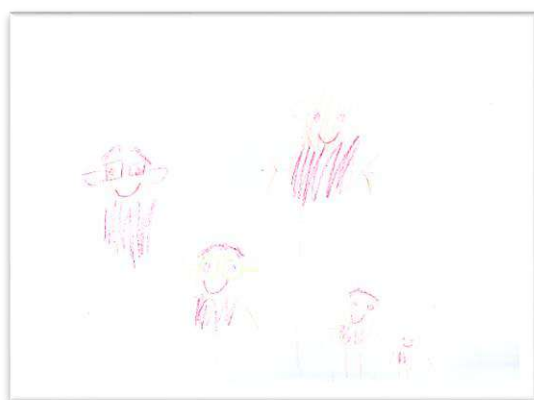
Praca plastyczna 154. Kacper W.- posttest



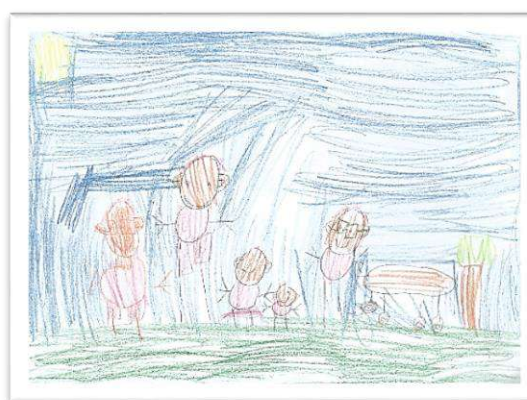
Praca plastyczna 155. Karolina- pretest



Praca plastyczna 156. Karolina- posttest



Praca plastyczna 157. Kuba- pretest



Praca plastyczna 158. Kuba- posttest



Praca plastyczna 159. Lena- pretest



Praca plastyczna 160. Lena- posttest



Praca plastyczna 161. Maja- pretest



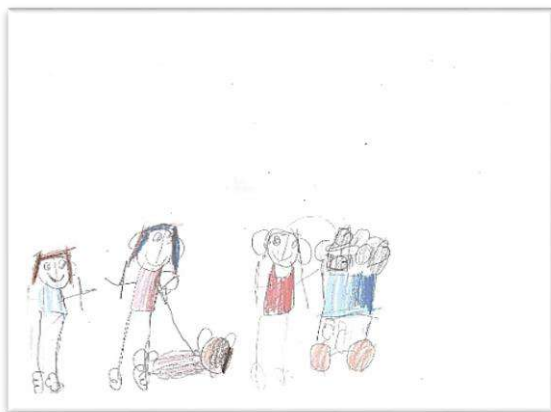
Praca plastyczna 162. Maja- posttest



Praca plastyczna 163. Maks- pretest



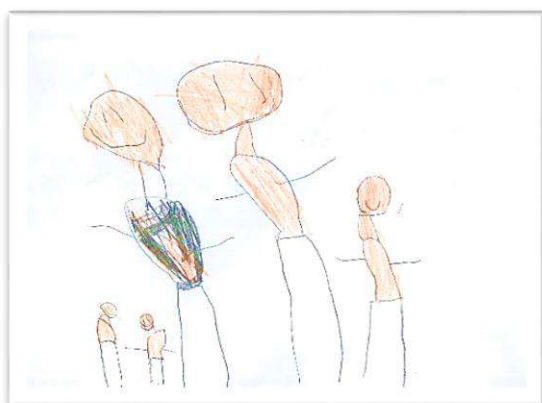
Praca plastyczna 164. Maks- posttest



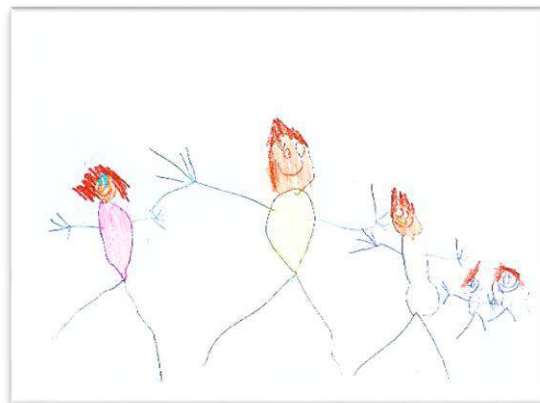
Praca plastyczna 165. Milena- pretest



Praca plastyczna 166. Milena- posttest



Praca plastyczna 167. Misza- pretest



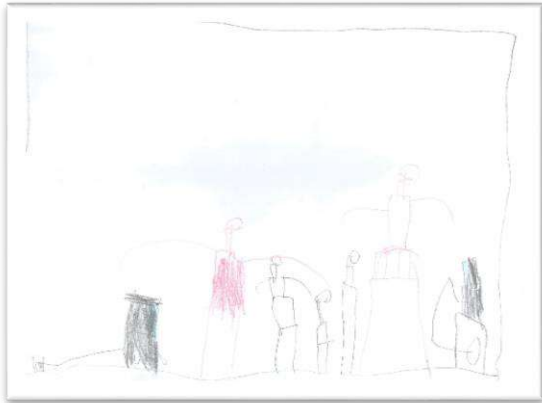
Praca plastyczna 168. Misza- posttest



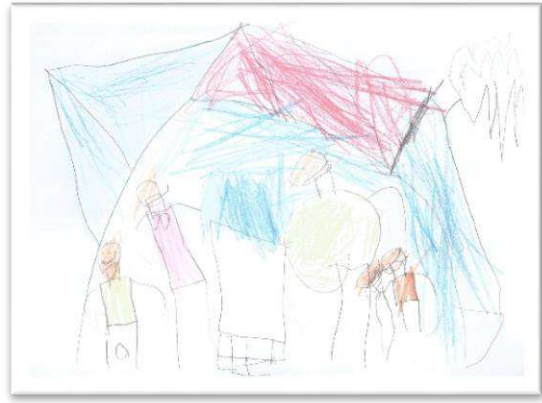
Praca plastyczna 169. Olivia- pretest



Praca plastyczna 170. Olivia- posttest



Praca plastyczna 171. Pasza- pretest



Praca plastyczna 172. Pasza- posttest



Praca plastyczna 173. Rafal- pretest



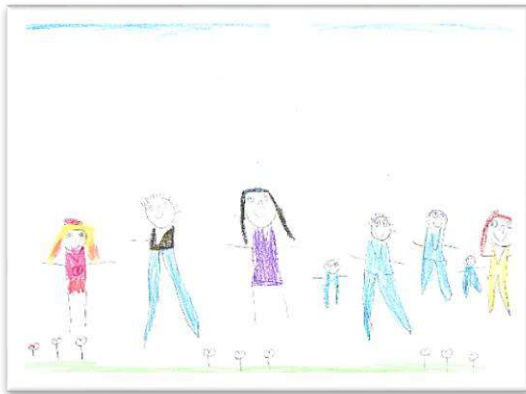
Praca plastyczna 174. Rafal- posttest



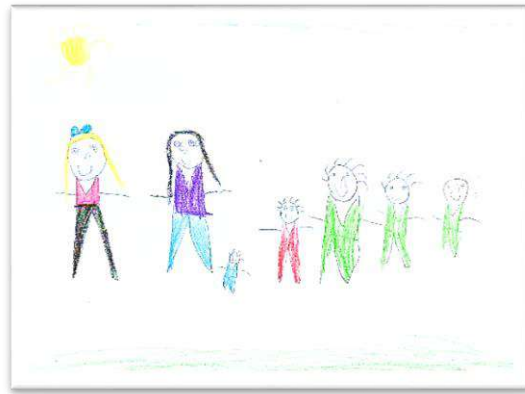
Praca plastyczna 175. Vanessa- pretest



Praca plastyczna 176. Vanessa- posttest



Praca plastyczna 177. Wiktoria- pretest



Praca plastyczna 178. Wiktoria- posttest

źródło rysunków: badania własne.

Wyniki surowe, indywidualizujące grup kontrolnych

➤ Komponent poznawczy postawy wobec odmienności- grupy kontrolne

Tabela 230. Deklarowane postawy wobec rasy czarnej - zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej

Badani z grupy kontrolnej pierwszej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alicja (6lat)	negatywna	negatywna
Antek (5lat)	pozytywna	pozytywna
Bartek N. (6lat)	negatywna	pozytywna
Bartek S. (6lat)	negatywna	negatywna
Emil (6lat)	negatywna	negatywna
Filip (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Kuba (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia D. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia F. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Konrad (6lat)	negatywna	negatywna
Laura (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana B. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana G. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Marysia (6lat)	negatywna	pozytywna
Michał (6lat)	negatywna	pozytywna
Natasza (5lat)	negatywna	negatywna
Nikola (6lat)	negatywna	negatywna
Patryk (6lat)	negatywna	negatywna
Szymon (6lat)	pozytywna	pozytywna
Zosia (6lat)	negatywna	negatywna

źródło: badania własne.

Tabela 231. Deklarowane postawy wobec rasy czarnej- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej

Badani z grupy kontrolnej drugiej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	negatywna	negatywna
Alan D. (6lat)	negatywna	negatywna
Alex (6lat)	negatywna	negatywna
Ania (6lat)	pozytywna	pozytywna
Basia (6lat)	negatywna	pozytywna
Bryan (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Jasiu (5lat)	negatywna	negatywna
Kacper Ch. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper W. (5lat)	negatywna	negatywna
Karolina (6lat)	pozytywna	pozytywna
Kuba (6lat)	negatywna	negatywna
Lena (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (5lat)	pozytywna	pozytywna
Maks (5lat)	negatywna	negatywna
Milena (6lat)	negatywna	negatywna
Misza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Olivia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Pasza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Rafał (6lat)	pozytywna	pozytywna

Vanessa (6lat)	pozytywna	pozytywna
Wiktoria (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

Tabela 232. Deklarowane postawy wobec osoby z krajów arabskich- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej

Badani z grupy kontrolnej pierwszej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alicja (6lat)	negatywna	negatywna
Antek (5lat)	pozytywna	pozytywna
Bartek N. (6lat)	negatywna	pozytywna
Bartek S. (6lat)	negatywna	negatywna
Emil (6lat)	negatywna	negatywna
Filip (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Kuba (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia D. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia F. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Konrad (6lat)	negatywna	negatywna
Laura (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana B. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana G. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Marysia (6lat)	negatywna	pozytywna
Michał (6lat)	negatywna	pozytywna
Natasza (5lat)	negatywna	negatywna
Nikola (6lat)	negatywna	negatywna
Patryk (6lat)	negatywna	negatywna
Szymon (6lat)	pozytywna	pozytywna
Zosia (6lat)	negatywna	negatywna

źródło: badania własne.

Tabela 233. Deklarowane postawy wobec osoby z krajów arabskich- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej

Badani z grupy kontrolnej drugiej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	negatywna	negatywna
Alan D. (6lat)	negatywna	negatywna
Alex (6lat)	negatywna	negatywna
Ania (6lat)	pozytywna	pozytywna
Basia (6lat)	negatywna	pozytywna
Bryan (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Jasiu (5lat)	negatywna	negatywna
Kacper Ch. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper W. (5lat)	negatywna	negatywna
Karolina (6lat)	pozytywna	pozytywna
Kuba (6lat)	negatywna	negatywna
Lena (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (5lat)	pozytywna	pozytywna
Maks (5lat)	negatywna	negatywna
Milena (6lat)	negatywna	negatywna
Misza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Olivia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Pasza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Rafał (6lat)	pozytywna	pozytywna

Vanessa (6lat)	pozytywna	pozytywna
Wiktoria (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

Tabela 234. Deklarowane postawy wobec osoby rasy żółtej- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej

Badani z grupy kontrolnej pierwszej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alicja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Antek (5lat)	pozytywna	pozytywna
Bartek N. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Bartek S. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Emil (6lat)	pozytywna	pozytywna
Filip (6lat)	pozytywna	pozytywna
Igor (6lat)	pozytywna	pozytywna
Kuba (6lat)	negatywna	negatywna
Julia D. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia F. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Konrad (6lat)	negatywna	negatywna
Laura (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana B. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana G. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Marysia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Michał (6lat)	pozytywna	pozytywna
Natasza (5lat)	pozytywna	pozytywna
Nikola (6lat)	pozytywna	pozytywna
Patryk (6lat)	negatywna	negatywna
Szymon (6lat)	pozytywna	pozytywna
Zosia (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

Tabela 235. Deklarowane postawy wobec osoby rasy żółtej- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej

Badani z grupy kontrolnej drugiej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	negatywna	negatywna
Alan D. (6lat)	negatywna	negatywna
Alex (6lat)	negatywna	negatywna
Ania (6lat)	pozytywna	pozytywna
Basia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Bryan (6lat)	pozytywna	pozytywna
Igor (6lat)	pozytywna	pozytywna
Jasiu (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper Ch. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper W. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Karolina (6lat)	pozytywna	pozytywna
Kuba (6lat)	pozytywna	pozytywna
Lena (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (5lat)	pozytywna	pozytywna
Maks (5lat)	pozytywna	pozytywna
Milena (6lat)	pozytywna	pozytywna
Misza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Olivia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Pasza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Rafał (6lat)	pozytywna	pozytywna
Vanessa (6lat)	pozytywna	pozytywna
Wiktoria (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

Tabela 236. Deklarowane postawy wobec osoby kultury romskiej- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej

Badani z grupy kontrolnej pierwszej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alicja (6lat)	negatywna	negatywna
Antek (5lat)	pozytywna	pozytywna
Bartek N. (6lat)	negatywna	pozytywna
Bartek S. (6lat)	negatywna	negatywna
Emil (6lat)	negatywna	negatywna
Filip (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Kuba (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia D. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia F. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Konrad (6lat)	negatywna	negatywna
Laura (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana B. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana G. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Marysia (6lat)	negatywna	pozytywna
Michał (6lat)	negatywna	pozytywna
Natasza (5lat)	negatywna	negatywna
Nikola (6lat)	negatywna	negatywna
Patryk (6lat)	negatywna	negatywna
Szymon (6lat)	pozytywna	pozytywna
Zosia (6lat)	negatywna	negatywna

źródło: badania własne.

Tabela 237. Deklarowane postawy wobec osoby kultury romskiej - zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej

Badani z grupy kontrolnej drugiej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	negatywna	negatywna
Alan D. (6lat)	negatywna	negatywna
Alex (6lat)	negatywna	negatywna
Ania (6lat)	pozytywna	pozytywna
Basia (6lat)	negatywna	pozytywna
Bryan (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Jasiu (5lat)	negatywna	negatywna
Kacper Ch. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper W. (5lat)	negatywna	negatywna
Karolina (6lat)	pozytywna	pozytywna
Kuba (6lat)	negatywna	negatywna
Lena (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (5lat)	pozytywna	pozytywna
Maks (5lat)	negatywna	negatywna
Milena (6lat)	negatywna	negatywna
Misza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Olivia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Pasza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Rafał (6lat)	pozytywna	pozytywna
Vanessa (6lat)	pozytywna	pozytywna
Wiktoria (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

Tabela 238. Deklarowane postawy wobec osoby z niepełnosprawnością (na wózku inwalidzkim) - zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej

Badani z grupy kontrolnej pierwszej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alicja (6lat)	negatywna	negatywna
Antek (5lat)	pozytywna	pozytywna
Bartek N. (6lat)	negatywna	pozytywna
Bartek S. (6lat)	negatywna	negatywna
Emil (6lat)	negatywna	negatywna
Filip (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Kuba (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia D. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia F. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Konrad (6lat)	negatywna	negatywna
Laura (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana B. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana G. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Marysia (6lat)	negatywna	pozytywna
Michał (6lat)	negatywna	pozytywna
Natasza (5lat)	negatywna	negatywna
Nikola (6lat)	negatywna	negatywna
Patryk (6lat)	negatywna	negatywna
Szymon (6lat)	pozytywna	pozytywna
Zosia (6lat)	negatywna	negatywna

źródło: badania własne.

Tabela 239. Deklarowane postawy wobec osoby z niepełnosprawnością (na wózku inwalidzkim) - zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej

Badani z grupy kontrolnej drugiej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	negatywna	negatywna
Alan D. (6lat)	negatywna	negatywna
Alex (6lat)	negatywna	negatywna
Ania (6lat)	pozytywna	pozytywna
Basia (6lat)	negatywna	pozytywna
Bryan (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Jasiu (5lat)	negatywna	negatywna
Kacper Ch. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper W. (5lat)	negatywna	negatywna
Karolina (6lat)	pozytywna	pozytywna
Kuba (6lat)	negatywna	negatywna
Lena (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (5lat)	pozytywna	pozytywna
Maks (5lat)	negatywna	negatywna
Milena (6lat)	negatywna	negatywna
Misza (6lat)	negatywna	negatywna
Olivia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Pasza (6lat)	negatywna	negatywna
Rafał (6lat)	pozytywna	pozytywna
Vanessa (6lat)	pozytywna	pozytywna
Wiktoria (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

Tabela 240. Deklarowane postawy wobec osoby z niepełnosprawnością (chłopca z Zespołem Downa) - zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej

Badani z grupy kontrolnej pierwszej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alicja (6lat)	negatywna	negatywna
Antek (5lat)	pozytywna	pozytywna
Bartek N. (6lat)	negatywna	negatywna
Bartek S. (6lat)	negatywna	negatywna
Emil (6lat)	negatywna	negatywna
Filip (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Kuba (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia D. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia F. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Konrad (6lat)	negatywna	negatywna
Laura (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana B. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana G. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Marysia (6lat)	negatywna	negatywna
Michał (6lat)	negatywna	negatywna
Natasza (5lat)	negatywna	negatywna
Nikola (6lat)	negatywna	negatywna
Patryk (6lat)	negatywna	negatywna
Szymon (6lat)	pozytywna	pozytywna
Zosia (6lat)	negatywna	negatywna

źródło: badania własne.

Tabela 241. Deklarowane postawy wobec osoby z niepełnosprawnością (chłopca z Zespołem Downa) - zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej

Badani z grupy kontrolnej drugiej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	negatywna	negatywna
Alan D. (6lat)	negatywna	negatywna
Alex (6lat)	negatywna	negatywna
Ania (6lat)	pozytywna	pozytywna
Basia (6lat)	negatywna	pozytywna
Bryan (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Jasiu (5lat)	negatywna	negatywna
Kacper Ch. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper W. (5lat)	negatywna	negatywna
Karolina (6lat)	pozytywna	pozytywna
Kuba (6lat)	negatywna	negatywna
Lena (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (5lat)	pozytywna	pozytywna
Maks (5lat)	negatywna	negatywna
Milena (6lat)	negatywna	negatywna
Misza (6lat)	negatywna	negatywna
Olivia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Pasza (6lat)	negatywna	negatywna
Rafał (6lat)	pozytywna	pozytywna
Vanessa (6lat)	pozytywna	pozytywna
Wiktoria (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

Tabela 242. Deklarowane postawy wobec osoby w okularach- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej

Badani z grupy kontrolnej pierwszej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alicja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Antek (5lat)	pozytywna	pozytywna
Bartek N. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Bartek S. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Emil (6lat)	pozytywna	pozytywna
Filip (6lat)	pozytywna	pozytywna
Igor (6lat)	pozytywna	pozytywna
Kuba (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia D. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia F. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Konrad (6lat)	pozytywna	pozytywna
Laura (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana B. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana G. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Marysia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Michał (6lat)	pozytywna	pozytywna
Natasza (5lat)	pozytywna	pozytywna
Nikola (6lat)	pozytywna	pozytywna
Patryk (6lat)	negatywna	negatywna
Szymon (6lat)	pozytywna	pozytywna
Zosia (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

Tabela 243. Deklarowane postawy wobec osoby w okularach- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej

Badani z grupy kontrolnej drugiej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Alan D. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Alex (6lat)	pozytywna	pozytywna
Ania (6lat)	pozytywna	pozytywna
Basia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Bryan (6lat)	pozytywna	pozytywna
Igor (6lat)	pozytywna	pozytywna
Jasiu (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper Ch. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper W. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Karolina (6lat)	pozytywna	pozytywna
Kuba (6lat)	pozytywna	pozytywna
Lena (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (5lat)	pozytywna	pozytywna
Maks (5lat)	pozytywna	pozytywna
Milena (6lat)	pozytywna	pozytywna
Misza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Olivia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Pasza (6lat)	pozytywna	pozytywna
Rafał (6lat)	pozytywna	pozytywna
Vanessa (6lat)	pozytywna	pozytywna
Wiktoria (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

Tabela 244. Deklarowane postawy wobec osoby otyłej- zestawienie dla grupy kontrolnej pierwszej

Badani z grupy kontrolnej pierwszej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alicja (6lat)	negatywna	pozytywna
Antek (5lat)	negatywna	negatywna
Bartek N. (6lat)	negatywna	negatywna
Bartek S. (6lat)	negatywna	negatywna
Emil (6lat)	negatywna	negatywna
Filip (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Kuba (6lat)	negatywna	negatywna
Julia D. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Julia F. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Konrad (6lat)	negatywna	negatywna
Laura (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana B. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Liliana G. (6lat)	pozytywna	pozytywna
Maja (6lat)	pozytywna	pozytywna
Marysia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Michał (6lat)	negatywna	negatywna
Natasza (5lat)	negatywna	negatywna
Nikola (6lat)	negatywna	negatywna
Patryk (6lat)	negatywna	negatywna
Szymon (6lat)	negatywna	negatywna
Zosia (6lat)	negatywna	negatywna

źródło: badania własne.

Tabela 245. Deklarowane postawy wobec osoby otyłej- zestawienie dla grupy kontrolnej drugiej

Badani z grupy kontrolnej drugiej	Postawa w komponencie poznawczym	
	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	negatywna	negatywna
Alan D. (6lat)	negatywna	negatywna
Alex (6lat)	negatywna	negatywna
Ania (6lat)	pozytywna	pozytywna
Basia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Bryan (6lat)	negatywna	negatywna
Igor (6lat)	negatywna	negatywna
Jasiu (5lat)	negatywna	negatywna
Kacper Ch. (5lat)	pozytywna	pozytywna
Kacper W. (5lat)	negatywna	negatywna
Karolina (6lat)	negatywna	pozytywna
Kuba (6lat)	negatywna	negatywna
Lena (6lat)	negatywna	pozytywna
Maja (5lat)	negatywna	pozytywna
Maks (5lat)	negatywna	negatywna
Milena (6lat)	negatywna	negatywna
Misza (6lat)	negatywna	negatywna
Olivia (6lat)	pozytywna	pozytywna
Pasza (6lat)	negatywna	negatywna
Rafał (6lat)	pozytywna	pozytywna
Vanessa (6lat)	pozytywna	pozytywna
Wiktoria (6lat)	pozytywna	pozytywna

źródło: badania własne.

➤ **Emocje pozytywne i negatywne– grupy kontrolne**

Tabela 246. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej wobec dziecka z otyłością - emocje pozytywne

Emocje pozytywne	podziw		zachwyt		radość		troska		zaufanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Antek (5lat)	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emil (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Konrad (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Laura (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Maja (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Marysia (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Michał (6lat)	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Nikola (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Patryk (6lat)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Szymon (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Liczba badanych: 21										

źródło: badania własne.

Tabela 247. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej wobec dziecka z otyłością- emocje negatywne

Emocje negatywne	niechęć		nieufność		ignorowanie		obrzydzenie		panika		strach		zazdrość	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	-1	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Antek (5lat)	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	-2	0	-2	-2	-2	-1	0	0	0	0	0	0	-2	-1
Bartek S. (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-1	0	0	0	0	0	-2	-2
Emil (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	0	0	0	0	0	0	-2	-2
Filip (6lat)	-1	-1	0	0	-2	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	0	0	0	0	0	0	-2	-1

Kuba (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	0	0	0	0	0	0	-2	-2
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-2	-2	-1	-1	-2	-2	-1	0	0	0	0	0	-2	-2
Laura (6lat)	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	-1	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Natasza (5lat)	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1
Nikola (6lat)	-2	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	-2	-1
Patryk (6lat)	-2	-2	-1	-1	-1	-2	0	0	0	0	0	0	-1	-2
Szymon (6lat)	-2	-2	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	-1	-2
Zosia (6lat)	-2	0	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	-1	0

źródło: badania własne.

Tabela 248. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej pierwszej w komponencie emocjonalnym wobec dziecka z otyłością—pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (emocje pozytywne i negatywne)		Postawa w komponencie emocjonalnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	1	3	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Antek (5lat)	1	3	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Bartek N. (6lat)	-8	0	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Bartek S. (6lat)	-9	-9	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Emil (6lat)	-8	-9	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Filip (6lat)	0	0	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Igor (6lat)	-8	-7	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Kuba (6lat)	-8	-7	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Julia F. (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Konrad (6lat)	-8	-9	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Laura (6lat)	2	2	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Liliana B. (6lat)	2	2	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Liliana G. (6lat)	2	2	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Maja (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca

Marysia (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Michał (6lat)	0	0	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Natasza (5lat)	2	0	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Nikola (6lat)	-2	-2	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Patryk (6lat)	-6	-7	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Szymon (6lat)	-5	-6	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Zosia (6lat)	-2	3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca

źródło: badania własne.

Tabela 249. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki noszącej okulary- emocje pozytywne

Emocje pozytywne	podziw		zachwył		radość		troska		zaufanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Antek (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0	2	2	1	1	2	2
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2
Emil (6lat)	0	0	0	0	2	2	1	1	2	2
Filip (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Igor (6lat)	0	0	0	0	2	2	1	1	2	2
Kuba (6lat)	0	0	0	0	2	2	1	1	1	1
Julia D. (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Konrad (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Laura (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Maja (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Marysia (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Michał (6lat)	0	0	0	0	2	2	1	1	2	2
Natasza (5lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Patryk (6lat)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Szymon (6lat)	0	0	0	0	2	2	1	2	2	2
Zosia (6lat)	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2
Liczba badanych: 21										

źródło: badania własne.

Tabela 250. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej wobec dziewczynki noszącej okulary- emocje negatywne

Emocje negatywne	niechęć		nieufność		ignorowanie		obrzydzenie		panika		strach		zazdrość	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Antek (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emil (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	-1
Julia D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	-1
Laura (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Patryk (6lat)	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	-1
Szymon (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 251. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej pierwszej w komponencie emocjonalnym wobec dziewczynki noszącej okulary–pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (emocje pozytywne i negatywne)		Postawa w komponencie emocjonalnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Antek (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Bartek N. (6lat)	5	5	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Bartek S. (6lat)	4	4	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Emil (6lat)	5	5	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Filip (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Igor (6lat)	5	5	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Kuba (6lat)	2	2	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca

Julia D. (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Julia F. (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Konrad (6lat)	1	1	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Laura (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Liliana B. (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Liliana G. (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Maja (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Marysia (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Michał (6lat)	5	5	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Natasza (5lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Patryk (6lat)	1	1	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Szymon (6lat)	5	6	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Zosia (6lat)	6	6	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca

źródło: badania własne.

Tabela 252. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej wobec rodzeństwa z Ukrainy - emocje pozytywne

Emocje pozytywne	podziw		zachwyty		radość		troska		zaufanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alan D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ania (6lat)	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Basia (6lat)	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2
Bryan (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper Ch. (5lat)	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	1	0	1	0	0	1	1	1	1	2
Kuba (6lat)	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Maja (5lat)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Maks (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	1	0	1	0	0	0	1	1	0	2
Olivia (6lat)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Rafał (6lat)	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
Vanessa (6lat)	1	0	1	0	1	1	2	2	1	2

Wiktoria (6lat)	1	0	1	0	1	1	2	2	1	2
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

źródło: badania własne.

Tabela 253. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej wobec rodzeństwa z Ukrainy- emocje negatywne

Emocje negatywne	niechęć		nieufność		ignorowanie		obrzydzenie		panika		strach		zazdrość	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-1	0	-2	0	0	-1	0	0	0	0	-1	0	-2	-2
Alan D. (6lat)	-1	-1	-2	0	0	-1	0	0	0	0	-1	0	-1	-2
Alex (6lat)	-1	0	-2	0	0	-1	0	0	0	0	-1	0	-1	-2
Ania (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	-1	0	-2	0	0	0	0	0	0	0	-2	0	-2	0
Igor (6lat)	-2	-1	-2	0	0	-1	0	0	0	0	-1	0	-1	-1
Jasiu (5lat)	-2	0	-2	0	0	-1	0	0	0	0	-1	0	-1	-1
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	-1	0	-2	0	0	-1	0	0	0	0	-2	0	-2	-2
Karolina (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	-1	0	-2	0	0	-1	0	0	0	0	-1	0	-2	-2
Lena (6lat)	0	0	-2	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0
Maja (5lat)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maks (5lat)	-1	0	-2	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	-2	-1
Milena (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Olivia (6lat)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 254. Punktacja finalna postawy grupy kontrolnej drugiej w komponencie emocjonalnym wobec rodzeństwa z Ukrainy–pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (emocje pozytywne i negatywne)		Postawa w komponencie emocjonalnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-6	-3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Alan D. (6lat)	-5	-4	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Alex (6lat)	-5	-3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Ania (6lat)	8	8	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Basia (6lat)	5	8	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Bryan (6lat)	-7	1	Postawa negatywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Igor (6lat)	-6	-2	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Jasiu (5lat)	-6	-3	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca

Kacper Ch. (5lat)	10	8	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kacper W. (5lat)	-7	-3	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Karolina (6lat)	4	4	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Kuba (6lat)	-4	-3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Lena (6lat)	-3	2	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Maja (5lat)	-1	3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Maks (5lat)	-5	-2	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Milena (6lat)	3	3	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Olivia (6lat)	-1	3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Rafał (6lat)	10	8	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Vanessa (6lat)	6	5	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Wiktoria (6lat)	6	5	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca

źródło: badania własne.

Tabela 255. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej wobec dziewczynki, mulatki z Anglii- emocje pozytywne

Emocje pozytywne	podziw		zachwył		radość		troska		zaufanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alan D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ania (6lat)	1	2	0	2	1	1	1	2	1	2
Basia (6lat)	2	2	0	1	2	2	2	2	2	1
Bryan (6lat)	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Igor (6lat)	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Jasiu (5lat)	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Kacper Ch. (5lat)	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2
Kacper W. (5lat)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0
Kuba (6lat)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0
Maja (5lat)	0	2	0	0	1	1	1	1	1	1
Maks (5lat)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0
Misza (6lat)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Pasza (6lat)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	1	2	0	1	1	2	2	2	2	2
Vanessa (6lat)	1	2	0	0	1	1	2	1	1	0
Wiktoria (6lat)	0	2	0	0	1	1	1	1	1	1

źródło: badania własne.

Tabela 256. Komponent emocjonalny- ujęcie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej wobec dziewczynki, mulatki z Anglii- emocje negatywne

Emocje negatywne	niechęć		nieufność		ignorowanie		obrzydzenie		panika		strach		zazdrość	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	-2	-2	-2	-2	0	0	0	0	0	0	-1	-2
Alan D. (6lat)	0	0	-2	-2	-2	-2	0	0	0	0	0	0	-2	-2
Alex (6lat)	0	0	-2	-2	-2	-2	0	0	0	0	0	0	-2	-2
Ania (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	0	0	-1	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	0	0	-2	-1	-2	-1	0	0	0	0	0	0	-1	0
Jasiu (5lat)	0	0	-1	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	0	0	-1	-2	-2	-2	0	0	0	0	0	0	-1	-2
Karolina (6lat)	0	0	-1	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	-1
Kuba (6lat)	0	0	-1	-2	-2	-2	0	0	0	0	0	0	0	-1
Lena (6lat)	0	0	0	-1	0	-2	0	0	0	0	0	0	0	-1
Maja (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maks (5lat)	0	0	-1	-1	-1	-2	0	0	0	0	0	0	0	-1
Milena (6lat)	0	0	-1	-1	0	-2	0	0	0	0	0	0	0	0
Misza (6lat)	0	0	-1	-1	-1	-2	0	0	0	0	0	0	0	0
Pasza (6lat)	0	0	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 257. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej drugiej w komponencie emocjonalnym wobec dziewczynki- mulatki z Anglii –pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (emocje pozytywne i negatywne)		Postawa w komponencie emocjonalnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-5	-6	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Alan D. (6lat)	-6	-6	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Alex (6lat)	-6	-6	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Ania (6lat)	4	9	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Basia (6lat)	8	8	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Bryan (6lat)	-1	3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca

Igor (6lat)	-5	2	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Jasiu (5lat)	-2	3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Kacper Ch. (5lat)	8	10	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kacper W. (5lat)	-4	-5	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Karolina (6lat)	0	-1	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Kuba (6lat)	-3	-4	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Lena (6lat)	2	-3	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Maja (5lat)	3	5	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Maks (5lat)	-2	-3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Milena (6lat)	1	-2	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Misza (6lat)	-2	-2	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Pasza (6lat)	-2	-1	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Rafał (6lat)	6	9	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Vanessa (6lat)	5	4	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Wiktoria (6lat)	3	5	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca

źródło: badania własne.

➤ Zachowania badanych dzieci w grupach kontrolnych

Tabela 258. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziecka z otyłością- grupa kontrolna pierwsza

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	bawienie się		koleżeństwo/ przyjaźń		wzajemna pomoc		tworzenie kącików koleżeńskich	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	1	2	1	1	1	1	1	1
Antek (5lat)	1	2	1	1	1	1	1	1
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Emil (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	0
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia F. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Konrad (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Laura (6lat)	1	1	1	1	1	0	1	1
Liliana B. (6lat)	1	1	1	1	1	0	1	1
Liliana G. (6lat)	1	1	1	1	1	0	1	0
Maja (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Marysia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Michał (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	0
Natasza (5lat)	1	1	1	1	1	1	1	1

Nikola (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Patryk (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Szymon (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	1

źródło: badania własne.

Tabela 259. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	odtrącenie		brak chęci rozmowy		brak zainteresowania		niechęć do zabawy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	-1	0	0	0	-1	0	-1	0
Antek (5lat)	-1	0	0	0	-1	0	-1	0
Bartek N. (6lat)	-2	-2	-1	-1	-1	-2	-2	-2
Bartek S. (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Emil (6lat)	-2	-2	-1	-1	-2	-2	-2	-2
Filip (6lat)	-2	-1	-1	-1	-2	0	-2	0
Igor (6lat)	-2	-2	-1	-1	-2	-2	-2	-2
Kuba (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Laura (6lat)	-1	-1	0	-1	-1	0	0	-1
Liliana B. (6lat)	-1	-1	0	-1	-1	0	-1	-1
Liliana G. (6lat)	-1	-1	0	-1	-1	0	-1	-1
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	-2	-1	-1	-1	-2	-1	-2	-1
Natasza (5lat)	-1	0	0	0	-1	0	0	0
Nikola (6lat)	-1	0	0	0	-1	0	-1	0
Patryk (6lat)	-2	-2	-1	-1	-2	-2	-2	-2
Szymon (6lat)	-2	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-1
Zosia (6lat)	-2	0	-1	0	-2	0	-2	0

źródło: badania własne.

Tabela 260. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza

Wypowiadanie się- kategoria werbalna								
Badana grupa	chęć rozmowy		miły sposób komunikacji		zachęcanie do zabawy lub nauki		spontaniczne rozmowy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	2	2	2	2	1	2	2	2
Antek (5lat)	2	2	2	2	1	2	2	2
Bartek N. (6lat)	1	1	1	1	0	0	1	1
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	1
Emil (6lat)	1	1	1	1	0	0	1	1
Filip (6lat)	1	1	1	1	0	1	1	0
Igor (6lat)	1	1	1	1	0	0	1	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	1
Julia F. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Konrad (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Laura (6lat)	2	1	2	1	1	1	2	2
Liliana B. (6lat)	2	2	2	2	1	1	2	2
Liliana G. (6lat)	2	2	2	2	1	1	2	2
Maja (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Marysia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2

Michał (6lat)	1	1	1	1	0	1	1	1
Natasza (5lat)	2	2	2	2	1	1	2	2
Nikola (6lat)	2	2	2	2	1	1	2	2
Patryk (6lat)	1	1	1	1	0	0	1	0
Szymon (6lat)	1	1	1	1	0	1	1	1
Zosia (6lat)	1	2	1	2	0	1	1	1

źródło: badania własne.

Tabela 261. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza

Wypowiadanie się- kategoria werbalna				
Badana grupa	krótkie rozmowy		niewłaściwe wypowiedzi	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0
Antek (5lat)	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	-1	-1	-1	-1
Bartek S. (6lat)	-2	-1	-2	-2
Emil (6lat)	-1	-1	-1	-1
Filip (6lat)	-1	0	-1	0
Igor (6lat)	-1	-2	-1	-1
Kuba (6lat)	-2	-1	-2	-2
Julia F. (6lat)	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-2	-2	-2	-2
Laura (6lat)	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	0	-1	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0
Michał (6lat)	-1	-1	-1	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0
Nikola (6lat)	0	-1	0	0
Patryk (6lat)	-1	-2	-1	-1
Szymon (6lat)	-1	-1	-1	0
Zosia (6lat)	-1	0	-1	0

źródło: badania własne.

Tabela 262. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza

Gestykulacja/ mimika										
Badana grupa	przyjacielskie/ koleżeńskie uśmiechy		przytulanie		podanie sobie ręki		pomachanie		gest wsparcia	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1
Antek (5lat)	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emil (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia F. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Konrad (6lat)	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0

Laura (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Liliana B. (6lat)	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
Liliana G. (6lat)	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Maja (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Marysia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Michał (6lat)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Natasza (5lat)	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Nikola (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Patryk (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Szymon (6lat)	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
Zosia (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	2	0	1

źródło: badania własne.

Tabela 263. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością – grupa kontrolna pierwsza

Badana grupa	Gestykulacja/ mimika									
	wytykanie palcem		skrzywiona mina		odsunięcie od rozmowy/ zabawy gestem ręki		brak gestu przywitania i pożegnania		odmawianie zabawy w parze	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0
Antek (5lat)	-1	0	-1	0	-2	0	-1	0	-1	0
Bartek N. (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Bartek S. (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Emil (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Filip (6lat)	-2	-1	-2	-1	-2	-1	-2	0	-2	-1
Igor (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Kuba (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-1	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Laura (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	-1	0	-1	0	-2	0	-1	0	-1	0
Natasza (5lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Nikola (6lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Patryk (6lat)	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-1	-2	-2	-2
Szymon (6lat)	-2	-1	-2	-1	-2	-2	-1	-1	-1	-2
Zosia (6lat)	-1	0	-1	0	-2	0	-1	0	-1	0

źródło: badania własne.

Tabela 264. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością – grupa kontrolna pierwsza

Badana grupa	Przemoc słowna					
	ośmieszanie		krzyki		wyzywanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	0	0
Antek (5lat)	0	0	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	-2	-1	0	0	-2	0
Bartek S. (6lat)	-2	-2	-1	0	-2	0
Emil (6lat)	-2	-1	0	0	-2	-1
Filip (6lat)	-2	0	0	0	-2	0
Igor (6lat)	-2	-1	-2	-1	-2	-2
Kuba (6lat)	-1	-2	-1	-2	-2	-2
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-1	-2	-2	-2	-2	-2
Laura (6lat)	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	0	0	0	0	-1	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0	0	0
Nikola (6lat)	0	0	0	0	0	0
Patryk (6lat)	-1	-1	-1	0	-2	-1
Szymon (6lat)	0	0	0	0	-1	0
Zosia (6lat)	-1	0	0	0	-1	0

źródło: badania własne.

Tabela 265. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki z otyłością- grupa kontrolna pierwsza

Badana grupa	Przemoc fizyczna											
	niszczenie przedmiotów		zabieranie zabawek		wyrywanie zabawek		uderzanie zabawkami		popychanie		bicie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Antek (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek S. (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	-2	0	-1	0
Emil (6lat)	-1	-2	-1	-2	0	0	0	0	0	0	0	-1
Filip (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	-1	-2	-1	-1	0	-1	0	-1	0	0	-1	-1
Kuba (6lat)	-1	-2	-1	-2	-1	-1	-2	0	-2	-1	-2	-2
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-1	-2	-1	-1	-1	-1	-2	-1	-2	-1	-2	-2
Laura (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Natasza (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nikola (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Patryk (6lat)	-1	-2	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	-1	-1
Szymon (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 266. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej pierwszej w komponencie behawioralnym wobec dziecka z otyłością—pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (zachowania akceptowalne i odrzucające)		Postawa w komponencie behawioralnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	14	22	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Antek (5lat)	8	22	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Bartek N. (6lat)	-21	-19	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Bartek S. (6lat)	-33	-24	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Emil (6lat)	-22	-23	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Filip (6lat)	-22	0	Postawa negatywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Igor (6lat)	-25	-29	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Kuba (6lat)	-35	-34	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Julia F. (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Konrad (6lat)	-32	-36	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Laura (6lat)	14	10	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Liliana B. (6lat)	14	11	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Liliana G. (6lat)	9	10	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Maja (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Marysia (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Michał (6lat)	-15	5	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Natasza (5lat)	9	17	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Nikola (6lat)	8	16	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Patryk (6lat)	-21	-22	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Szymon (6lat)	-17	-6	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Zosia (6lat)	-16	16	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca

źródło: badania własne.

Tabela 267. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	bawienie się		koleżeństwo/ przyjaźń		wzajemna pomoc		tworzenie kącików koleżeńskich	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Antek (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Bartek N. (6lat)	2	2	2	2	2	2	1	1
Bartek S. (6lat)	2	1	2	1	2	1	1	1
Emil (6lat)	1	2	1	1	1	1	1	1
Filip (6lat)	2	2	2	2	1	2	1	2
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia D. (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Julia F. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Konrad (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Laura (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Liliana B. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Liliana G. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Maja (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Marysia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Michał (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Natasza (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Patryk (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Szymon (6lat)	2	2	1	1	1	1	1	1
Zosia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2

źródło: badania własne.

Tabela 268. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa kontrolna pierwsza

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	odtrącenie		brak chęci rozmowy		brak zainteresowania		niechęć do zabawy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Antek (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek S. (6lat)	0	-1	0	-1	0	-1	0	-1
Emil (6lat)	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Filip (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Kuba (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Julia D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Laura (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Patryk (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Szymon (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Zosia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 269. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza

Wypowiadanie się- zachowanie werbalne								
Badana grupa	chęć rozmowy		miły sposób komunikacji		zachęcanie do zabawy lub nauki		spontaniczne rozmowy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Antek (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Bartek N. (6lat)	1	1	1	2	1	2	1	2
Bartek S. (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Emil (6lat)	1	1	0	1	0	1	0	1
Filip (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia D. (6lat)	1	1	2	1	2	1	2	1
Julia F. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Konrad (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Laura (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Liliana B. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Liliana G. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Maja (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Marysia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Michał (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Natasza (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Patryk (6lat)	1	1	1	0	1	0	1	0
Szymon (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Zosia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2

źródło: badania własne.

Tabela 270. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza

Wypowiadanie się- zachowanie werbalne				
Badana grupa	krótkie rozmowy		niewłaściwe wypowiedzi	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0
Antek (5lat)	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0
Emil (6lat)	-1	0	0	0
Filip (6lat)	0	0	0	0
Igor (6lat)	-2	-2	0	0
Kuba (6lat)	-2	-2	0	0
Julia D. (6lat)	0	-1	0	0
Julia F. (6lat)	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-2	-2	0	0
Laura (6lat)	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0
Michał (6lat)	0	0	0	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0
Patryk (6lat)	-1	-1	0	0
Szymon (6lat)	-1	-1	0	0

Zosia (6lat)	0	0	0	0
--------------	---	---	---	---

źródło: badania własne.

Tabela 271. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki noszącej okulary - grupa kontrolna pierwsza

Badana grupa	Gestykulacja/ mimika									
	przyjacielskie/ koleżeńskie uśmiechy		prytulanie		podanie sobie ręki		pomachanie		gest wsparcia	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Antek (5lat)	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2
Bartek N. (6lat)	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1
Bartek S. (6lat)	1	1	1	1	0	1	2	1	1	1
Emil (6lat)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (6lat)	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Igor (6lat)	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia D. (6lat)	1	0	1	0	0	0	1	0	2	1
Julia F. (6lat)	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Konrad (6lat)	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Laura (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Liliana B. (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Liliana G. (6lat)	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Maja (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Marysia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Michał (6lat)	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
Natasza (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Patryk (6lat)	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
Szymon (6lat)	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1
Zosia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

źródło: badania własne.

Tabela 272. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary – grupa kontrolna pierwsza

Badana grupa	Gestykulacja/ mimika									
	wytykanie palcem		skrzywiona mina		odsunięcie od rozmowy/ zabawy gestem ręki		brak gestu przywitania i pożegnania		odmawianie zabawy w parze	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Antek (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emil (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	-1	-1

Kuba (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	-1	-1
Julia D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	-1	-1
Laura (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Patryk (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Szymon (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 273. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary– grupa kontrolna pierwsza

Badana grupa	Przemoc słowna					
	ośmieszanie		krzyki		wyzywanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	0	0
Antek (5lat)	0	0	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Emil (6lat)	0	0	0	0	0	0
Filip (6lat)	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0
Julia D. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	0	0	0	0	0	0
Laura (6lat)	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	0	0	0	0	0	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0	0	0
Patryk (6lat)	0	0	0	0	0	0
Szymon (6lat)	0	0	0	0	0	0
Zosia (6lat)	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 274. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki noszącej okulary- grupa kontrolna pierwsza

Badana grupa	Przemoc fizyczna											
	niszczenie przedmiotów		zabieranie zabawek		wrywanie zabawek		uderzanie zabawkami		popychanie		bicie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Antek (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek N. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bartek S. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emil (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Filip (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Julia D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Laura (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Patryk (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Szymon (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 275. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej pierwszej w komponencie behawioralnym wobec dziewczynki noszącej okulary–pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (zachowania akceptowalne i odrzucające)		Postawa w komponencie behawioralnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alicja (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Antek (5lat)	25	24	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Bartek N. (6lat)	15	19	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Bartek S. (6lat)	16	9	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Emil (6lat)	0	10	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Filip (6lat)	21	23	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Igor (6lat)	-17	-17	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Kuba (6lat)	-20	-20	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca

Julia D. (6lat)	16	9	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Julia F. (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Konrad (6lat)	-20	-20	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Laura (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Liliana B. (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Liliana G. (6lat)	22	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Maja (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Marysia (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Michał (6lat)	26	24	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Natasza (5lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Patryk (6lat)	8	1	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Szymon (6lat)	9	6	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Zosia (6lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca

źródło: badania własne.

Tabela 276. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	bawienie się		koleżeństwo/ przyjaźń		wzajemna pomoc		tworzenie kącików koleżeńskich	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alan D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Ania (6lat)	1	2	1	2	2	2	1	2
Basia (6lat)	1	2	1	2	1	2	0	2
Bryan (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	1
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper Ch. (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	1	1	1	1	1	1	0	1
Kuba (6lat)	0	0	0	0	1	0	0	0
Lena (6lat)	0	1	0	1	1	1	0	1
Maja (5lat)	0	1	0	1	1	1	0	1
Maks (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	1	1	0	1	1	1	0	1
Olivia (6lat)	0	1	0	1	1	1	0	1
Rafał (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Vanessa (6lat)	1	1	1	1	2	1	1	1
Wiktoria (6lat)	1	1	1	1	2	2	1	1

źródło: badania własne.

Tabela 277. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	odtrącenie		brak chęci rozmowy		brak zainteresowania		niechęć do zabawy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Alan D. (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Alex (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Ania (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	-2	-1	-2	-1	-2	-1	-2	-1
Igor (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Jasiu (5lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Karolina (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	-1	0
Kuba (6lat)	-1	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-2
Lena (6lat)	-1	0	-1	0	-1	-1	-1	-1
Maja (5lat)	-1	0	-2	0	-1	0	-1	-1
Maks (5lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Milena (6lat)	-1	0	-2	0	0	0	-1	0
Olivia (6lat)	-2	0	-2	0	-2	0	-1	-1
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	-1	0
Wiktoria (6lat)	-1	0	-1	0	0	0	-1	0

źródło: badania własne.

Tabela 278. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga

Wypowiadanie się- zachowanie werbalne								
Badana grupa	chęć rozmowy		miły sposób komunikacji		zachęcanie do zabawy lub nauki		spontaniczne rozmowy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alan D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Ania (6lat)	1	2	1	2	2	2	2	2
Basia (6lat)	1	2	1	2	2	2	2	2
Bryan (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	1
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper Ch. (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Maja (5lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Maks (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	1	0	1	1	1	1	1
Olivia (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	1
Rafał (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Vanessa (6lat)	1	1	1	1	2	1	1	1
Wiktoria (6lat)	1	1	1	1	1	2	1	1

źródło: badania własne.

Tabela 279. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga

Wypowiadanie się- zachowanie werbalne				
Badana grupa	krótkie rozmowy		niewłaściwe wypowiedzi	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-2	-2	-2	-2
Alan D. (6lat)	-2	-2	-2	-2
Alex (6lat)	-2	-2	-2	-2
Ania (6lat)	-1	0	0	0
Basia (6lat)	-1	0	0	0
Bryan (6lat)	-2	-1	-1	0
Igor (6lat)	-2	-2	-1	-1
Jasiu (5lat)	-2	-2	-1	-1
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	-2	-2	-1	-1
Karolina (6lat)	-1	-1	0	0
Kuba (6lat)	-2	-2	-1	-1
Lena (6lat)	-1	-1	0	0
Maja (5lat)	-1	-1	0	0
Maks (5lat)	-2	-2	-1	-1
Milena (6lat)	-1	-1	0	0
Olivia (6lat)	-2	-1	-1	0
Rafał (6lat)	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	-1	-1	0	0
Wiktoria (6lat)	-1	-1	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 280. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga

Gestykulacja/ mimika										
Badana grupa	przyjacielskie/ koleżeńskie uśmiechy		przytulanie		podanie sobie ręki		pomachanie		gest wsparcia	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alan D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ania (6lat)	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2
Basia (6lat)	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2
Bryan (6lat)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper Ch. (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
Maja (5lat)	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
Maks (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1
Olivia (6lat)	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1

Rafał (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Vanessa (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Wiktoria (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

źródło: badania własne.

Tabela 281. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy– grupa kontrolna druga

Badana grupa	Gestykulacja/ mimika									
	wytykanie palcem		skrzywiona mina		odsunięcie od rozmowy/ zabawy gestem ręki		brak gestu przywitania i pożegnania		odmawianie zabawy w parze	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Alan D. (6lat)	0	0	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Alex (6lat)	0	0	-2	0	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Ania (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	-1
Igor (6lat)	0	0	-1	0	-1	-1	-2	-1	-1	-1
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	-1	-1	-2	-1	-1	-1
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	0	0	0	-1	-1	-2	-1	-2	-1	-2
Karolina (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	-1	-1	-2	-1	-2	-1	-2
Lena (6lat)	0	0	0	0	0	0	-1	-1	0	-1
Maja (5lat)	0	0	0	0	0	0	-1	-1	0	0
Maks (5lat)	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Milena (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Olivia (6lat)	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	-1
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 282. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy– grupa kontrolna druga

Badana grupa	Przemoc słowna					
	ośmieszanie		krzyki		wyzywanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-2	-2	-1	0	-2	-1
Alan D. (6lat)	-2	-2	-1	-1	-2	-2
Alex (6lat)	-2	-1	-1	0	-2	-1
Ania (6lat)	0	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	-1	-1	0	0	-1	-1
Jasiu (5lat)	-1	-1	-1	0	-1	-1

Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	0	0	0	-1	-1	-2
Karolina (6lat)	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	-1	0	0	-1	0	0
Lena (6lat)	0	0	0	0	0	0
Maja (5lat)	0	0	0	0	0	0
Maks (5lat)	0	-2	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	0	0	0	0	0
Olivia (6lat)	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 283. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec rodzeństwa z Ukrainy- grupa kontrolna druga

Badana grupa	Przemoc fizyczna											
	niszczenie przedmiotów		zabieranie zabawek		wrywanie zabawek		uderzanie zabawkami		popychanie		bicie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-2	-1	-2	-2	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Alan D. (6lat)	-1	-2	-2	-2	0	-1	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	-2	-1	-2	-1	-1	0	-1	0	-1	0	-1	0
Ania (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	-1	-1	-1	-2	0	0	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maks (5lat)	0	-2	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Olivia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 284. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej drugiej w komponencie behawioralnym wobec rodzeństwa z Ukrainy–pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (zachowania akceptowalne i odrzucające)		Postawa w komponencie behawioralnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-33	-26	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Alan D. (6lat)	-27	-30	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Alex (6lat)	-33	-22	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Ania (6lat)	15	25	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Basia (6lat)	12	23	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Bryan (6lat)	-12	1	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Igor (6lat)	-20	-19	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Jasiu (5lat)	-20	-18	Postawa pozytywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Kacper Ch. (5lat)	26	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kacper W. (5lat)	-17	-24	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna często występująca
Karolina (6lat)	7	11	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kuba (6lat)	-13	-20	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna często występująca
Lena (6lat)	-1	5	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Maja (5lat)	-2	8	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Maks (5lat)	-15	-19	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna często występująca
Milena (6lat)	1	10	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Olivia (6lat)	-10	8	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Rafał (6lat)	26	25	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Vanessa (6lat)	11	12	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Wiktoria (6lat)	10	14	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna często występująca

źródło: badania własne.

Tabela 285. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	bawienie się		koleżeństwo/ przyjaźń		wzajemna pomoc		tworzenie kącików koleżeńskich	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alan D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Ania (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Basia (6lat)	2	2	2	2	2	2	1	2
Bryan (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Igor (6lat)	1	0	1	0	1	0	1	0
Jasiu (5lat)	1	0	1	0	1	0	1	0
Kacper Ch. (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	0	0	0	0	1	0	1
Maja (5lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Maks (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	0	0	0	0	1	0	1
Misza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Pasza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	1
Vanessa (6lat)	1	1	1	1	1	2	1	1
Wiktoria (6lat)	1	1	1	1	2	1	1	1

źródło: badania własne.

Tabela 286. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga

Zachowania- kategoria interpersonalna								
Badana grupa	odtrącenie		brak chęci rozmowy		brak zainteresowania		niechęć do zabawy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Alan D. (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Alex (6lat)	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Ania (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	0	0	0	0	-1	-2	-1	-2
Igor (6lat)	0	-2	0	-2	-1	-2	-1	-2
Jasiu (5lat)	0	0	0	-1	-1	-2	-1	-2
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	-2	0	-2	-1	-2	-2	-2	-2
Karolina (6lat)	-1	0	-1	-1	-2	-1	-2	-1
Kuba (6lat)	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Lena (6lat)	-1	0	-1	0	-2	-1	-2	-1
Maja (5lat)	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1
Maks (5lat)	-1	-1	-1	-1	-2	-1	-2	-2
Milena (6lat)	-1	0	-1	0	-2	-1	-2	-1
Misza (6lat)	-1	0	-1	-1	-2	-2	-2	-2
Pasza (6lat)	-1	0	-1	-1	-1	-2	-1	-2
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1

Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1
-----------------	---	---	---	---	----	----	----	----

źródło: badania własne.

Tabela 287. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga

Wypowiadanie się- zachowanie werbalne								
Badana grupa	chęć rozmowy		mily sposób komunikacji		zachęcanie do zabawy lub nauki		spontaniczne rozmowy	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alan D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Ania (6lat)	2	1	2	2	2	2	2	2
Basia (6lat)	1	2	2	2	2	2	2	2
Bryan (6lat)	1	1	1	1	1	1	1	1
Igor (6lat)	1	0	1	0	1	0	1	0
Jasiu (5lat)	1	0	1	0	1	0	1	0
Kacper Ch. (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	2
Maja (5lat)	1	1	1	1	1	1	2	1
Maks (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	1
Misza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Pasza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2
Vanessa (6lat)	1	1	1	2	1	2	2	2
Wiktoria (6lat)	1	1	2	1	2	1	2	2

źródło: badania własne.

Tabela 288. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga

Wypowiadanie się- zachowanie werbalne				
Badana grupa	krótkie rozmowy		niewłaściwe wypowiedzi	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-2	-2	-2	-2
Alan D. (6lat)	-2	-2	-2	-2
Alex (6lat)	-2	-2	-2	-2
Ania (6lat)	0	-1	0	0
Basia (6lat)	-1	0	0	0
Bryan (6lat)	-1	-1	0	0
Igor (6lat)	-1	-1	0	-1
Jasiu (5lat)	-1	-1	0	0
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	-2	-2	-2	-1
Karolina (6lat)	-2	-2	-1	0
Kuba (6lat)	-2	-2	-1	-1
Lena (6lat)	-2	-2	-1	0
Maja (5lat)	-1	-1	0	0
Maks (5lat)	-2	-2	-2	0
Milena (6lat)	-2	-2	-1	0
Misza (6lat)	-2	-2	-1	0
Pasza (6lat)	-2	-2	-1	0
Rafał (6lat)	0	0	0	0

Vanessa (6lat)	-1	-1	0	0
Wiktoria (6lat)	-1	-1	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 289. Indywidualne nasilenie zachowań akceptowalnych wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga

Badana grupa	Gestykulacja/ mimika									
	przyjacielskie/ koleżeńskie uśmiechy		prytulanie		podanie sobie ręki		pomachanie		gest wsparcia	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alan D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ania (6lat)	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0
Basia (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bryan (6lat)	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2
Igor (6lat)	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
Jasiu (5lat)	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
Kacper Ch. (5lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Maja (5lat)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maks (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Misza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pasza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Vanessa (6lat)	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2
Wiktoria (6lat)	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1

źródło: badania własne.

Tabela 290. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki-mulatki-Anglii- grupa kontrolna druga

Badana grupa	Gestykulacja/ mimika									
	wytykanie palcem		skrzywiona mina		odsunięcie od rozmowy/ zabawy gestem ręki		brak gestu przywitania i pożegnania		odmawianie zabawy w parze	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Alan D. (6lat)	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Alex (6lat)	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Ania (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bryan (6lat)	0	0	0	0	0	-1	0	-1	0	0
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	-2	0	-2	-1	-2
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	-1	-2	-1	-2	-1	-1
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	-2	-1	-2	-1	-1	-1
Karolina (6lat)	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Kuba (6lat)	0	0	0	0	-2	-2	-2	-2	-1	0
Lena (6lat)	0	0	0	0	-2	0	-2	0	-1	0
Maja (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maks (5lat)	0	0	0	0	-2	-2	-2	-2	-2	-1
Milena (6lat)	0	0	0	0	-1	0	-1	0	0	0
Misza (6lat)	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1	0	-1
Pasza (6lat)	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1	0	-1
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 291. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki- mulatki z Anglii – grupa kontrolna druga

Badana grupa	Przemoc słowna					
	ośmieszanie		krzyki		wyzywanie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-1	-1	-1	0	-1	0
Alan D. (6lat)	-1	-1	0	-1	0	-1
Alex (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Ania (6lat)	0	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	0	0	0	0	0
Maja (5lat)	0	0	0	0	0	0
Maks (5lat)	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	0	0	0	0	0
Misza (6lat)	0	0	0	0	0	0
Pasza (6lat)	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 292. Indywidualne nasilenie zachowań odrzucających wobec dziewczynki- mulatki z Anglii- grupa kontrolna druga

Badana grupa	Przemoc fizyczna											
	niszczenie przedmiotów		zabieranie zabawek		wrywanie zabawek		uderzanie zabawkami		popychanie		bicie	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	-1	0	0	0
Alan D. (6lat)	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	-1	0	0
Alex (6lat)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	-1	-1	0	0
Ania (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	0	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	-1	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maks (5lat)	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0
Milena (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Misza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pasza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 293. Punktacja finalna i postawy grupy kontrolnej drugiej w komponencie behawioralnym wobec dziewczynki- mulatki z Anglii –pretest i posttest

Badana grupa	Punktacja finalna (zachowania akceptowalne i odrzucające)		Postawa w komponencie behawioralnym	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	-27	-22	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Alan D. (6lat)	-23	-27	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Alex (6lat)	-27	-27	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna często występująca
Ania (6lat)	26	14	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Basia (6lat)	23	26	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Bryan (6lat)	9	9	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Igor (6lat)	8	-18	Postawa pozytywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca

Jasiu (5lat)	7	-12	Postawa postawa sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Kacper Ch. (5lat)	26	24	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Kacper W. (5lat)	-19	-12	Postawa negatywna często występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Karolina (6lat)	-12	-3	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Kuba (6lat)	-16	-14	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Lena (6lat)	-14	10	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Maja (5lat)	11	10	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Maks (5lat)	-17	-12	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Milena (6lat)	-11	6	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa pozytywna sporadycznie występująca
Misza (6lat)	-11	-10	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Pasza (6lat)	-9	-10	Postawa negatywna sporadycznie występująca	Postawa negatywna sporadycznie występująca
Rafał (6lat)	24	25	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Vanessa (6lat)	11	17	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca
Wiktoria (6lat)	17	11	Postawa pozytywna często występująca	Postawa pozytywna często występująca

źródło: badania własne.

➤ Ocena myślenia dywergencyjnego, grupy kontrolne

Tabela 294. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci w grupie kontrolnej pierwszej- wynik finalny ze wszystkich zadań w teście

Badane dzieci	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alicja (6lat)	26	29	+3
Antek (5lat)	27	28	+1
Bartek N. (6lat)	28	30	+2
Bartek S. (6lat)	29	31	+2
Emil (6lat)	29	30	+1
Filip (6lat)	27	29	+2
Igor (6lat)	22	24	+2
Kuba (6lat)	27	29	+2
Julia D. (6lat)	27	29	+2
Julia F. (6lat)	26	26	0
Konrad (6lat)	28	28	0
Laura (6lat)	26	29	+3
Liliana B. (6lat)	26	29	+3
Liliana G. (6lat)	30	31	+1
Maja (6lat)	25	29	+4
Marysia (6lat)	31	32	+1
Michał (6lat)	27	28	+1
Natasza (5lat)	26	27	+1
Nikola (6lat)	30	31	+1
Patryk (6lat)	30	30	0
Szymon (6lat)	30	34	+4
Zosia (6lat)	32	34	+2

źródło: badania własne.

Tabela 295. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego dzieci w grupie kontrolnej drugiej- wynik finalny ze wszystkich zadań w teście

Badane dzieci	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan B. (6lat)	12	17	+5
Alan D. (6lat)	17	17	0
Alex (6lat)	12	17	+5
Ania (6lat)	28	29	+1
Basia (6lat)	31	32	+1
Bryan (6lat)	24	27	+3
Igor (6lat)	24	28	+4
Jasiu (5lat)	25	26	+1
Kacper Ch. (5lat)	22	25	+3
Kacper W. (5lat)	19	22	+3
Karolina (6lat)	32	32	0
Kuba (6lat)	29	31	+2
Lena (6lat)	24	26	+2
Maja (5lat)	29	33	+4
Maks (5lat)	22	23	+1
Milena (6lat)	24	27	+3
Misza (6lat)	11	15	+4
Olivia (6lat)	20	28	+8
Pasza (6lat)	11	15	+4
Rafał (6lat)	31	33	+2
Vanessa (6lat)	33	34	+1
Wiktoria (6lat)	35	35	0

źródło: badania własne.

➤ **Ocena myślenia dywergencyjnego podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych**

Tabela 296. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zabaw dowolnych- grupa kontrolna pierwsza

Badane dzieci	podejmowanie zabaw samorzutnych		przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego		przejmowanie pomysłów innych podczas zabawy		przedmiotowa specyfika zabawy		wynik finalny pretest	wynik finalny posttest
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest		
Alicja (6lat)	2	3	4	4	2	3	2	3	10	13
Antek (5lat)	3	3	3	4	3	3	2	3	11	13
Bartek N. (6lat)	2	3	3	4	3	3	3	3	11	13
Bartek S. (6lat)	2	3	3	4	3	3	3	3	11	13
Emil (6lat)	3	3	3	4	3	3	2	3	11	13
Filip (6lat)	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12
Igor (6lat)	3	3	3	3	2	3	3	3	11	12
Kuba (6lat)	3	3	3	3	2	3	3	3	11	12
Julia D. (6lat)	2	3	3	3	2	3	3	3	10	12
Julia F. (6lat)	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12
Konrad (6lat)	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12
Laura (6lat)	3	3	3	3	2	3	2	3	10	12
Liliana B. (6lat)	3	3	3	4	2	3	3	3	11	13
Liliana G. (6lat)	4	4	4	4	3	3	4	4	15	15
Maja (6lat)	4	4	4	4	2	3	3	4	13	15
Marysia (6lat)	4	4	4	4	3	3	3	4	14	15

Michał (6lat)	3	3	3	4	3	3	3	3	12	13
Natasza (5lat)	3	3	3	3	2	3	2	3	10	12
Nikola (6lat)	3	3	3	3	2	3	3	3	11	12
Patryk (6lat)	3	3	4	3	2	3	3	3	12	12
Szymon (6lat)	3	3	4	4	2	3	3	4	12	14
Zosia (6lat)	4	4	4	4	3	4	4	4	15	16

źródło: badania własne.

Tabela 297. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zabaw dowolnych- grupa kontrolna druga

Badane dzieci	podejmowanie zabaw samorzutnych		przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego		przejmowanie pomysłów innych podczas zabawy		przedmiotowa specyfika zabawy		wynik finalny pretest	wynik finalny posttest
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest		
Alan B. (6lat)	1	2	2	3	1	2	2	2	6	9
Alan D. (6lat)	2	2	3	3	2	2	2	2	9	9
Alex (6lat)	1	2	2	3	1	2	2	2	6	9
Ania (6lat)	3	3	3	4	3	3	3	3	12	13
Basia (6lat)	3	4	3	4	3	3	3	3	12	14
Bryan (6lat)	3	3	3	4	3	3	3	3	12	13
Igor (6lat)	2	3	3	3	3	3	2	3	10	12
Jasiu (5lat)	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12
Kacper Ch. (5lat)	3	3	3	3	4	4	3	3	13	13
Kacper W. (5lat)	2	2	3	3	2	3	2	3	9	11
Karolina (6lat)	3	3	4	4	4	4	3	3	14	14
Kuba (6lat)	2	3	3	4	3	3	3	3	11	13
Lena (6lat)	3	3	4	4	4	4	3	3	14	14
Maja (5lat)	2	4	3	4	3	4	3	4	11	16
Maks (5lat)	2	3	3	3	3	3	3	3	11	12
Milena (6lat)	2	3	3	3	3	3	3	3	11	12
Misza (6lat)	1	2	2	3	2	2	2	2	7	9
Olivia (6lat)	1	2	2	3	2	3	2	3	7	11
Pasza (6lat)	1	2	2	3	2	2	2	2	7	9
Rafał (6lat)	3	4	4	4	4	4	4	4	15	16
Vanessa (6lat)	3	4	4	4	4	4	4	4	15	16
Wiktoria (6lat)	3	4	4	4	4	4	4	4	15	16

źródło: badania własne.

Tabela 298. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zajęć kierowanych- grupa kontrolna pierwsza

Badane dzieci	zadanie 1. pomyśl, co to może być?		zadanie 2. ułóż dowolną kompozycję z figur		Zadanie 3. powtarzający się wzór a) kontynuacja gotowego wzoru		Zadanie 3. powtarzający się wzór b) wymyślenie swojego przykładu		wynik finalny pretest	wynik finalny posttest
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest		
Alicja (6lat)	4	4	3	3	4	4	3	3	14	14
Antek (5lat)	4	4	3	3	4	4	3	2	14	13
Bartek N. (6lat)	4	4	3	3	4	4	3	3	14	14

Bartek S. (6lat)	4	4	4	4	4	4	3	3	15	15
Emil (6lat)	4	4	4	4	4	4	3	2	15	14
Filip (6lat)	4	4	3	3	4	4	2	3	13	14
Igor (6lat)	4	4	2	2	3	3	0	1	9	10
Kuba (6lat)	4	4	3	3	4	4	2	3	13	14
Julia D. (6lat)	4	4	3	3	4	4	3	2	14	13
Julia F. (6lat)	4	4	2	2	3	3	2	1	11	10
Konrad (6lat)	4	4	3	3	4	4	2	1	13	12
Laura (6lat)	4	4	3	3	4	4	3	4	14	15
Liliana B. (6lat)	4	4	3	3	4	4	2	3	13	14
Liliana G. (6lat)	4	4	2	2	2	3	3	3	11	12
Maja (6lat)	4	4	2	2	3	3	0	2	9	11
Marysia (6lat)	4	4	4	4	3	3	3	3	14	14
Michał (6lat)	4	4	3	3	3	3	2	2	12	12
Natasza (5lat)	4	4	3	3	4	4	2	1	13	12
Nikola (6lat)	4	4	4	4	4	4	3	3	15	15
Patryk (6lat)	4	4	4	4	4	4	2	2	14	14
Szymon (6lat)	4	4	4	4	4	4	3	4	15	16
Zosia (6lat)	4	4	3	3	4	4	2	3	13	14

źródło: badania własne.

Tabela 299. Ocena poziomu myślenia dywergencyjnego podczas zajęć kierowanych- grupa kontrolna druga

Badane dzieci	zadanie 1. pomyśl, co to może być?		zadanie 2. ułoż dowolną kompozycję z figur		Zadanie 3. powtarzający się wzór a) kontynuacja gotowego wzoru		Zadanie 3. powtarzający się wzór b) wymyślenie swojego przykładu		wynik finalny pretest	wynik finalny posttest
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest		
Alan B. (6lat)	3	3	1	2	1	2	0	0	5	7
Alan D. (6lat)	3	3	2	2	2	2	0	0	7	7
Alex (6lat)	3	3	1	2	1	2	0	0	5	7
Ania (6lat)	4	4	4	4	3	3	2	2	13	13
Basia (6lat)	4	4	4	4	4	4	3	2	15	14
Bryan (6lat)	4	4	2	3	3	3	0	1	9	11
Igor (6lat)	3	4	3	3	4	4	2	2	12	13
Jasiu (5lat)	4	4	3	3	2	3	1	1	10	11
Kacper Ch. (5lat)	4	4	2	3	1	2	0	0	7	9
Kacper W. (5lat)	3	3	2	3	2	2	1	1	8	9
Karolina (6lat)	4	4	4	4	4	4	2	2	14	14
Kuba (6lat)	4	4	4	4	4	4	2	2	14	14
Lena (6lat)	4	4	2	3	1	2	0	0	7	9
Maja (5lat)	4	4	4	4	4	4	3	2	15	14
Maks (5lat)	3	3	3	3	2	2	1	1	9	9
Milena (6lat)	4	4	3	4	2	3	1	1	10	11
Misza (6lat)	2	2	1	2	1	2	0	0	4	6
Olivia (6lat)	3	4	3	4	3	4	1	2	10	14
Pasza (6lat)	2	2	1	2	1	2	0	0	4	6
Rafał (6lat)	4	4	4	4	3	3	1	2	12	13
Vanessa (6lat)	4	4	4	4	4	4	2	2	14	14

Wiktoria (6lat)	4	4	4	4	4	4	4	3	16	15
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

źródło: badania własne.

Tabela 300. Wyniki finalne w preteście i postteście grupy kontrolnej pierwszej ustalone na podstawie punktacji w zadaniach podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych

Grupa kontrolna pierwsza	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alicja (6lat)	24	27	+3
Antek (5lat)	25	26	+1
Bartek N. (6lat)	25	27	+2
Bartek S. (6lat)	26	28	+2
Emil (6lat)	26	27	+1
Filip (6lat)	25	26	+1
Igor (6lat)	20	22	+2
Kuba (6lat)	24	26	+2
Julia D. (6lat)	24	25	+1
Julia F. (6lat)	23	22	-1
Konrad (6lat)	25	24	-1
Laura (6lat)	24	27	+3
Liliana B. (6lat)	24	27	+3
Liliana G. (6lat)	26	27	+1
Maja (6lat)	22	26	+4
Marysia (6lat)	28	29	+1
Michał (6lat)	24	25	+1
Natasza (5lat)	23	24	+1
Nikola (6lat)	26	27	+1
Patryk (6lat)	26	26	0
Szymon (6lat)	26	30	+4
Zosia (6lat)	28	30	+2

źródło: badania własne.

Tabela 301. Wyniki finalne w preteście i postteście grupy kontrolnej drugiej ustalone na podstawie punktacji w zadaniach podczas zabaw dowolnych i zajęć kierowanych

Grupa kontrolna druga	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan B. (6lat)	11	16	+5
Alan D. (6lat)	16	16	0
Alex (6lat)	11	16	+5
Ania (6lat)	25	26	+1
Basia (6lat)	27	28	+1
Bryan (6lat)	21	24	+3
Igor (6lat)	22	25	+3
Jasiu (5lat)	22	23	+1
Kacper Ch. (5lat)	20	22	+2
Kacper W. (5lat)	17	20	+3
Karolina (6lat)	28	28	0
Kuba (6lat)	25	27	+2
Lena (6lat)	21	23	+2
Maja (5lat)	26	30	+4
Maks (5lat)	20	21	+1
Milena (6lat)	21	24	+3
Misza (6lat)	11	15	+4
Olivia (6lat)	17	25	+8
Pasza (6lat)	11	15	+4
Rafał (6lat)	27	29	+2
Vanessa (6lat)	29	30	+1
Wiktoria (6lat)	31	31	0

źródło: badania własne.

➤ Tworzenie narracji opartej na stymulatorach

Tabela 302. Tworzenie narracji opartej na stymulatorach- zestawienie grupy kontrolnej pierwszej

Grupa kontrolna pierwsza	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alicja (6lat)	2	2	0
Antek (5lat)	2	2	0
Bartek N. (6lat)	3	3	0
Bartek S. (6lat)	3	3	0
Emil (6lat)	3	3	0
Filip (6lat)	2	3	+1
Igor (6lat)	2	2	0
Kuba (6lat)	3	3	0
Julia D. (6lat)	3	4	+1
Julia F. (6lat)	3	4	+1
Konrad (6lat)	3	4	+1
Laura (6lat)	2	2	0
Liliana B. (6lat)	2	2	0
Liliana G. (6lat)	4	4	0
Maja (6lat)	3	3	0
Marysia (6lat)	3	3	0
Michał (6lat)	3	3	0
Natasza (5lat)	3	3	0
Nikola (6lat)	4	4	0
Patryk (6lat)	4	4	0
Szymon (6lat)	4	4	0
Zosia (6lat)	4	4	0

źródło: badania własne.

Tabela 303. Tworzenie narracji opartej na stymulatorach- zestawienie grupy kontrolnej drugiej

Grupa kontrolna druga	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan B. (6lat)	1	1	0
Alan D. (6lat)	1	1	0
Alex (6lat)	1	1	0
Ania (6lat)	3	3	0
Basia (6lat)	4	4	0
Bryan (6lat)	3	3	0
Igor (6lat)	2	3	+1
Jasiu (5lat)	3	3	0
Kacper Ch. (5lat)	2	3	+1
Kacper W. (5lat)	2	2	0
Karolina (6lat)	4	4	0
Kuba (6lat)	4	4	0
Lena (6lat)	3	3	0
Maja (5lat)	3	3	0
Maks (5lat)	2	2	0
Milena (6lat)	3	3	0
Misza (6lat)	0	0	0
Olivia (6lat)	3	3	0
Pasza (6lat)	0	0	0
Rafał (6lat)	4	4	0
Vanessa (6lat)	4	4	0
Wiktoria (6lat)	4	4	0

źródło: badania własne.

➤ **Zachowanie ruchowe – wyniki grup kontrolnych**

Tabela 304. Miejsce zajmowane przez badanego w przestrzeni ćwiczebnej- zestawienie grupy kontrolnej pierwszej w preteście i postteście

Grupa kontrolna pierwsza	pretest	posttest
Alicja (6lat)	B	B
Antek (5lat)	D	B
Bartek N. (6lat)	B	B
Bartek S. (6lat)	D	B
Emil (6lat)	D	D
Filip (6lat)	B	B
Igor (6lat)	C	C
Kuba (6lat)	D	D
Julia D. (6lat)	C	C
Julia F. (6lat)	D	D
Konrad (6lat)	D	D
Laura (6lat)	B	B
Liliana B. (6lat)	B	B
Liliana G. (6lat)	A	A
Maja (6lat)	B	B
Marysia (6lat)	B	B
Michał (6lat)	D	B
Natasza (5lat)	D	D
Nikola (6lat)	B	B
Patryk (6lat)	A	A
Szymon (6lat)	B	B
Zosia (6lat)	B	B

źródło: badania własne.

Tabela 305. Miejsce zajmowane przez badanego w przestrzeni ćwiczebnej- zestawienie grupy kontrolnej drugiej w preteście i postteście

Grupa kontrolna druga	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	C	C
Alan D. (6lat)	D	D
Alex (6lat)	D	D
Ania (6lat)	B	A
Basia (6lat)	A	A
Bryan (6lat)	D	D
Igor (6lat)	D	D
Jasiu (5lat)	A	A
Kacper Ch. (5lat)	C	C
Kacper W. (5lat)	B	B
Karolina (6lat)	B	B
Kuba (6lat)	C	C
Lena (6lat)	B	B
Maja (5lat)	B	B
Maks (5lat)	D	B
Milena (6lat)	B	B
Misza (6lat)	C	C
Olivia (6lat)	D	B

Pasza (6lat)	C	C
Rafał (6lat)	A	A
Vanessa (6lat)	B	B
Wiktoria (6lat)	B	B

źródło: badania własne.

Tabela 306. Zachowania ruchowe dzieci z grupy kontrolnej pierwszej- ujęcie indywidualizujące

Imię dziecka	algorytmiczność/ dywergencja		bierność/ aktywność		izolacja/ kontakt		stacyzność/ zawłaszczanie		podporządkowanie/ dominowanie		gest ograniczony/ ekspansja		werbalizacja ograniczona/ werbalizacja rozbudowana	
Alicja (6lat)	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	-2	-1
Antek (5lat)	2	1	-1	1	-1	1	-2	1	-2	1	-1	1	-3	-2
Bartek N. (6lat)	1	1	1	1	2	3	1	3	2	2	1	3	-2	-1
Bartek S. (6lat)	-2	-2	-1	-1	-1	0	1	0	-1	0	1	0	-3	-3
Emil (6lat)	-1	-1	-2	-2	-2	-2	0	0	0	0	-1	-1	-3	-2
Filip (6lat)	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	-1	-1
Igor (6lat)	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3
Kuba (6lat)	-2	-2	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-3	-3
Julia D. (6lat)	-2	-2	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-3
Julia F. (6lat)	-2	-2	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2
Konrad (6lat)	1	1	-1	-1	-1	-1	1	1	-2	-2	1	1	-3	-3
Laura (6lat)	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	-2	-2
Liliana B. (6lat)	1	1	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	-2	-1
Liliana G. (6lat)	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1
Maja (6lat)	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	-2	-2
Marysia (6lat)	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	-2	-2
Michał (6lat)	-1	-2	0	-1	0	0	1	1	1	1	0	0	-2	-3
Natasza (5lat)	-2	-2	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-3
Nikola (6lat)	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1
Patryk (6lat)	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Szymon (6lat)	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Zosia (6lat)	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	-2	-2

źródło: badania własne.

Tabela 307. Zachowania ruchowe dzieci z grupy kontrolnej drugiej- ujęcie indywidualizujące

Imię dziecka	algorytmiczność/ dywergencja		bierność/ aktywność		izolacja/ kontakt		stacyzność/ zawłaszczanie		podporządkowani e/ dominowanie		gest ograniczony/ ekspansja		werbalizacja ograniczona/ werbalizacja rozbudowana	
Alan B. (6lat)	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3
Alan D. (6lat)	-1	1	1	1	2	2	-1	-1	1	1	1	1	-1	-1
Alex (6lat)	-2	-2	-1	-1	-1	0	-2	0	-2	1	-2	0	-2	-1
Ania (6lat)	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2
Basia (6lat)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Bryan (6lat)	-1	0	-1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	-1	-1
Igor (6lat)	-2	-2	1	1	-2	-2	1	1	-1	-1	-1	0	-2	-1
Jasiu (5lat)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Kacper Ch. (5lat)	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3

Kacper W. (5lat)	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	0	0	-1	-1
Karolina (6lat)	1	1	2	2	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1
Kuba (6lat)	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3
Lena (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
Maja (5lat)	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2
Maks (5lat)	1	1	1	2	-2	2	3	3	2	2	2	0	1	1
Milena (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
Misza (6lat)	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3
Olivia (6lat)	-1	1	-1	2	0	2	0	1	0	1	0	1	-2	-1
Pasza (6lat)	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3	-3
Rafał (6lat)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Vanessa (6lat)	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2
Wiktoria (6lat)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1

źródło: badania własne.

Tabela 308. Zmiana lub stagnacja punktacji w każdej skali – zestawienie indywidualizujące grupy kontrolnej pierwszej

Imię dziecka	algorytmiczność/ dywergencja	bierność/ aktywność	izolacja/ kontakt	styczność/ zawłaszczanie	podporządkowanie/ dominowanie	gest ograniczony/ ekspansja	werbalizacja ograniczona/ werbalizacja rozbudowana	niedbalość o estetykę/ dbałość o estetykę ruchu
Alicja (6lat)	0	0	0	0	0	0	+1	0
Antek (5lat)	+1	+2	+2	+3	+3	+3	+1	0
Bartek N. (6lat)	0	0	+1	+2	0	+2	+1	0
Bartek S. (6lat)	0	0	+1	+1	+1	-1	0	0
Emil (6lat)	0	0	0	0	0	0	+1	0
Filip (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Julia D. (6lat)	0	0	0	0	0	0	+1	0
Julia F. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Konrad (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Laura (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana B. (6lat)	0	0	+1	0	0	0	+1	0
Liliana G. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Marysia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Michał (6lat)	-1	+1	0	0	0	0	-1	0
Natasza (5lat)	0	0	0	0	0	0	+1	0
Nikola (6lat)	0	0	0	0	0	0	-1	0
Patryk (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Szymon (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Zosia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 309. Zmiana lub stagnacja punktacji w każdej skali – zestawienie indywidualizujące grupy kontrolnej drugiej

Imię dziecka	algorytmiczność/ dywergencja	bierność/ aktywność	izolacja/ kontakt	stacyzność/ zawłaszczanie	podporządkowanie/ dominowanie	gest ograniczony/ ekspansja	werbalizacja/ ograniczona/ werbalizacja rozbudowana	niedbalość o estetykę/ dbałość o estetykę ruchu
Alan B. (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alan D. (6lat)	+2	0	0	0	0	0	0	0
Alex (6lat)	0	0	+1	+2	+3	+2	+1	0
Ania (6lat)	0	+1	+1	0	0	0	+1	0
Basia (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Bryan (6lat)	+1	+2	0	0	0	-1	0	0
Igor (6lat)	0	0	0	0	0	+1	+1	0
Jasiu (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper Ch. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Kacper W. (5lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Karolina (6lat)	0	0	0	+1	0	0	0	0
Kuba (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Lena (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Maja (5lat)	0	+1	+1	0	0	0	+1	0
Maks (5lat)	0	+1	+4	0	0	-2	0	0
Milena (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Misza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Olivia (6lat)	+2	+3	+2	+1	+1	+1	+1	+1
Pasza (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Rafał (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0
Vanessa (6lat)	0	+1	+1	0	0	0	+1	0
Wiktoria (6lat)	0	0	0	0	0	0	0	0

źródło: badania własne.

Tabela 310. Kategorie zachowań ruchowych w ujęciu indywidualizującym- zestawienie grupy kontrolnej pierwszej

Grupa kontrolna pierwsza	pretest	posttest
Alicja (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Antek (5lat)	wycofująca	ekspansywna
Bartek N. (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Bartek S. (6lat)	wycofująca	wymiar pograniczny
Emil (6lat)	wycofująca	wymiar pograniczny
Filip (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Igor (6lat)	wycofująca	wycofująca
Kuba (6lat)	wycofująca	wycofująca
Julia D. (6lat)	wycofująca	wycofująca
Julia F. (6lat)	wycofująca	wycofująca
Konrad (6lat)	ekspansywna izolująca	ekspansywna izolująca
Laura (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Liliana B. (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Liliana G. (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Maja (6lat)	ekspansywna	ekspansywna

Marysia (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Michał (6lat)	wymiar pograniczny	wymiar pograniczny
Natasza (5lat)	wycofująca	wycofująca
Nikola (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Patryk (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Szymon (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Zosia (6lat)	ekspansywna	ekspansywna

źródło: badania własne.

Tabela 311. Kategorie zachowań ruchowych w ujęciu indywidualizującym- zestawienie grupy kontrolnej drugiej

Grupa kontrolna druga	pretest	posttest
Alan B. (6lat)	wycofująca	wycofująca
Alan D. (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Alex (6lat)	wycofująca	wymiar pograniczny
Ania (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Basia (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Bryan (6lat)	wycofująca z potrzebą kontaktu	wymiar pograniczny
Igor (6lat)	ekspansywna izolująca	wymiar pograniczny
Jasiu (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Kacper Ch. (5lat)	wycofująca	wycofująca
Kacper W. (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Karolina (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Kuba (6lat)	wycofująca	wycofująca
Lena (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Maja (5lat)	ekspansywna	ekspansywna
Maks (5lat)	ekspansywna izolująca	ekspansywna
Milena (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Misza (6lat)	wycofująca	wycofująca
Olivia (6lat)	wymiar pograniczny	ekspansywna
Pasza (6lat)	wycofująca	wycofująca
Rafał (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Vanessa (6lat)	ekspansywna	ekspansywna
Wiktoria (6lat)	ekspansywna	ekspansywna

źródło: badania własne.

➤ **Ocena prac plastycznych, grupy kontrolne**

Tabela 312. Analiza estetyczności prac plastycznych dzieci pięcio-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji -grupa kontrolna pierwsza

Grupa kontrolna pierwsza									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alicja (6lat)	4	4	0	3	4	+1	3	3	0
Antek (5lat)	4	4	0	1	2	+1	1	1	0
Bartek N. (6lat)	5	5	0	3	4	+1	3	2	-1
Bartek S. (6lat)	5	4	-1	4	4	0	3	3	0
Emil (6lat)	4	4	0	3	2	-1	4	1	-3
Filip (6lat)	4	4	0	4	5	+1	1	2	+1
Igor (6lat)	4	4	0	1	3	+2	1	2	+1
Kuba (6lat)	5	4	-1	3	2	-1	3	1	-2
Julia D. (6lat)	5	4	-1	4	4	0	3	1	-2

Julia F. (6lat)	4	4	0	3	3	0	3	4	+1
Konrad (6lat)	5	4	-1	5	4	-1	3	2	-1
Laura (6lat)	4	4	0	4	4	0	2	3	+1
Liliana B. (6lat)	4	4	0	4	4	0	3	3	0
Liliana G. (6lat)	4	4	0	4	5	-1	4	3	-1
Maja (6lat)	5	5	0	4	4	0	4	4	0
Marysia (6lat)	4	4	0	3	3	0	2	1	-1
Michał (6lat)	4	4	0	4	4	0	3	4	+1
Natasza (5lat)	4	4	0	2	2	0	2	1	-1
Nikola (6lat)	4	4	0	4	3	-1	2	3	+1
Patryk (6lat)	4	4	0	4	4	0	3	2	-1
Szymon (6lat)	4	4	0	3	3	0	1	2	+1
Zosia (6lat)	4	4	0	3	2	-1	2	2	0

źródło: badania własne

Tabela 313. Analiza estetyczności prac plastycznych dzieci pięcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji -grupa kontrolna druga

Grupa kontrolna druga									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan B. (6lat)	4	4	0	1	2	+1	1	2	+1
Alan D. (6lat)	4	4	0	2	2	0	1	1	0
Alex (6lat)	4	4	0	2	2	0	1	1	0
Ania (6lat)	5	4	-1	4	3	-1	3	2	-1
Basia (6lat)	5	5	0	4	4	0	5	5	0
Bryan (6lat)	3	4	+1	1	2	+1	1	1	0
Igor (6lat)	4	4	0	3	3	0	1	1	0
Jasiu (5lat)	4	4	0	3	4	+1	2	4	+2
Kacper Ch. (5lat)	3	3	0	1	1	0	1	1	0
Kacper W. (5lat)	3	4	+1	3	3	0	2	2	0
Karolina (6lat)	3	4	+1	2	2	0	1	2	+1
Kuba (6lat)	3	5	+2	2	3	+1	1	2	+1
Lena (6lat)	4	4	0	2	3	+1	2	1	-1
Maja (5lat)	5	5	0	2	4	+2	3	4	+1
Maks (5lat)	3	3	0	1	1	0	1	1	0
Milena (6lat)	4	4	0	2	2	0	2	2	0
Misza (6lat)	4	4	0	2	2	0	1	1	0
Olivia (6lat)	4	4	0	2	2	0	1	2	+1
Pasza (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Rafał (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	4	0
Vanessa (6lat)	4	4	0	4	4	0	3	3	0
Wiktoria (6lat)	5	4	-1	4	4	0	2	2	0

źródło: badania własne.

Tabela 314. Analiza komponowania elementów na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza

Grupa kontrolna pierwsza									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alicja (6lat)	4	4	0	4	4	0	3	3	0
Antek (5lat)	2	3	+1	2	2	0	1	1	0
Bartek N. (6lat)	3	3	0	4	4	0	3	2	-1
Bartek S. (6lat)	2	3	+1	2	4	+2	3	3	0
Emil (6lat)	3	4	+1	4	3	-1	3	1	-2
Filip (6lat)	2	2	0	2	5	+3	1	2	+1
Igor (6lat)	3	2	-1	2	3	+1	1	2	+1
Kuba (6lat)	3	4	+1	4	3	-1	2	2	0
Julia D. (6lat)	4	3	-1	4	4	0	4	3	-1
Julia F. (6lat)	5	4	-1	4	5	+1	4	3	-1
Konrad (6lat)	5	3	-2	6	5	-1	3	2	-1
Laura (6lat)	3	3	0	3	4	+1	2	3	+1
Liliana B. (6lat)	3	4	+1	2	3	+1	3	3	0
Liliana G. (6lat)	3	3	0	5	5	0	4	3	-1
Maja (6lat)	3	4	+1	2	3	+1	5	5	0
Marysia (6lat)	4	2	-2	5	4	-1	2	1	-1
Michał (6lat)	5	5	0	5	6	+1	3	4	+1
Natasza (5lat)	2	2	0	3	3	0	2	1	-1
Nikola (6lat)	4	4	0	4	3	-1	2	2	0
Patryk (6lat)	4	5	+1	5	5	0	4	3	-1
Szymon (6lat)	2	4	+2	5	5	0	1	2	+1
Zosia (6lat)	3	2	-1	4	2	-2	2	2	0

źródło: badania własne.

Tabela 315. Analiza komponowania elementów na obrazkach dzieci pięć-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga

Grupa kontrolna druga									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan B. (6lat)	3	4	+1	1	3	+2	1	2	+1
Alan D. (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Alex (6lat)	3	3	0	2	3	+1	1	1	0
Ania (6lat)	6	3	-3	5	4	-1	3	2	-1
Basia (6lat)	5	5	0	4	4	0	5	5	0
Bryan (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	2	+1
Igor (6lat)	2	3	+1	1	3	+2	1	2	+1
Jasiu (5lat)	3	4	+1	2	4	+2	3	4	+1
Kacper Ch. (5lat)	2	4	+2	2	3	+1	1	2	+1
Kacper W. (5lat)	4	4	0	4	4	0	1	2	+1
Karolina (6lat)	2	3	+1	2	3	+1	1	2	+1
Kuba (6lat)	3	5	+2	2	4	+2	1	1	+1
Lena (6lat)	4	4	0	2	3	+1	2	1	-1

Maja (5lat)	4	5	+1	2	4	+2	3	4	+1
Maks (5lat)	3	4	+1	2	3	+1	1	1	0
Milena (6lat)	2	3	+1	2	3	+1	2	2	0
Misza (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Olivia (6lat)	3	4	+1	2	4	+2	2	2	0
Pasza (6lat)	3	4	+1	2	4	+2	1	1	0
Rafał (6lat)	3	3	0	3	4	+1	4	4	0
Vanessa (6lat)	4	3	-1	5	3	-2	3	3	0
Wiktoria (6lat)	4	3	-1	4	4	0	2	2	0

źródło: badania własne.

Tabela 316. Analiza rysowania kształtów na obrazkach dzieci pięcio-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza

Grupa kontrolna pierwsza									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alicja (6lat)	4	5	+1	4	5	+1	4	4	0
Antek (5lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Bartek N. (6lat)	5	5	0	4	4	0	3	2	-1
Bartek S. (6lat)	4	5	+1	5	5	0	3	3	0
Emil (6lat)	4	3	-1	4	3	-1	3	2	-1
Filip (6lat)	3	5	+2	4	5	+1	1	2	+1
Igor (6lat)	2	4	+2	2	4	+2	1	2	+1
Kuba (6lat)	5	3	-2	4	2	-1	2	3	+1
Julia D. (6lat)	5	4	-1	5	5	0	4	4	0
Julia F. (6lat)	5	5	0	3	3	0	4	3	-1
Konrad (6lat)	5	5	0	5	5	0	3	3	0
Laura (6lat)	4	5	+1	3	4	+1	2	3	+1
Liliana B. (6lat)	4	4	0	4	4	0	3	3	0
Liliana G. (6lat)	5	5	0	4	4	0	3	3	0
Maja (6lat)	5	6	+1	3	4	+1	4	4	0
Marysia (6lat)	3	2	-1	3	3	0	2	1	-1
Michał (6lat)	5	5	0	5	5	0	3	4	+1
Natasza (5lat)	3	3	0	2	2	0	2	1	-1
Nikoła (6lat)	5	5	0	3	3	0	3	3	0
Patryk (6lat)	4	4	0	3	4	+1	3	2	-1
Szymon (6lat)	3	4	+1	2	3	+1	2	3	+1
Zosia (6lat)	5	3	-2	4	3	-1	3	1	-2

źródło: badania własne.

Tabela 317. Analiza rysowania kształtów na obrazkach dzieci pięcio-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga

Grupa kontrolna druga									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan B. (6lat)	2	4	+2	1	2	+1	1	2	+1
Alan D. (6lat)	2	3	+1	1	2	+1	1	1	0
Alex (6lat)	3	4	+1	2	2	0	1	1	0
Ania (6lat)	4	5	+1	3	3	0	3	2	-1

Basia (6lat)	5	5	0	4	4	0	4	5	+1
Bryan (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Igor (6lat)	3	4	+1	3	3	0	1	1	0
Jasiu (5lat)	4	5	+1	3	4	+1	3	4	+1
Kacper Ch. (5lat)	2	3	+1	2	2	0	1	2	+1
Kacper W. (5lat)	3	4	+1	2	1	-1	1	2	+1
Karolina (6lat)	2	3	+1	1	3	+2	1	2	+1
Kuba (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	2	+1
Lena (6lat)	3	3	0	2	2	0	2	1	-1
Maja (5lat)	5	4	-1	3	3	0	3	4	+1
Maks (5lat)	2	3	+1	1	2	+1	1	1	0
Milena (6lat)	3	4	+1	2	2	0	2	2	0
Misza (6lat)	2	3	+1	1	2	+1	1	1	0
Olivia (6lat)	3	4	+1	2	3	+1	2	2	0
Pasza (6lat)	2	3	+1	1	2	+1	1	1	0
Rafał (6lat)	4	5	+1	5	4	-1	3	4	+1
Vanessa (6lat)	5	5	0	3	5	+2	2	3	+1
Wiktoria (6lat)	4	4	0	3	3	0	2	2	0

źródło: badania własne.

Tabela 318. Używanie barw na obrazkach dzieci pięcio-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza

Grupa kontrolna pierwsza									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alicja (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	4	0
Antek (5lat)	1	3	+2	1	3	+2	3	2	-1
Bartek N. (6lat)	5	3	-2	4	4	0	4	2	-2
Bartek S. (6lat)	4	4	0	4	5	+1	5	3	-2
Emil (6lat)	4	3	-1	4	3	-1	3	1	-2
Filip (6lat)	3	4	+1	4	5	+1	5	2	-3
Igor (6lat)	3	4	+1	2	4	+2	4	3	-1
Kuba (6lat)	5	3	-2	4	4	0	4	2	-2
Julia D. (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	2	-2
Julia F. (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	3	-1
Konrad (6lat)	5	4	-1	6	5	-1	5	5	0
Laura (6lat)	5	4	-1	5	5	0	5	3	-2
Liliana B. (6lat)	3	4	+1	4	4	0	4	3	-1
Liliana G. (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	3	-1
Maja (6lat)	4	4	0	3	3	0	3	3	0
Marysia (6lat)	4	3	-1	4	4	0	4	4	0
Michał (6lat)	4	4	0	4	5	+1	5	4	-1
Natasza (5lat)	3	2	-1	3	1	-2	1	1	0
Nikoła (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	3	-1
Patryk (6lat)	5	4	-1	4	3	-1	3	2	-1
Szymon (6lat)	3	3	0	4	3	-1	3	3	0
Zosia (6lat)	3	3	0	4	4	0	4	2	-2

źródło: badania własne.

Tabela 319. Użycie barw na obrazkach dzieci pięćdo-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga

Grupa kontrolna druga									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan B. (6lat)	2	4	+2	1	3	+2	1	2	+1
Alan D. (6lat)	2	3	+1	1	2	+1	1	1	0
Alex (6lat)	3	4	+1	1	3	+2	1	1	0
Ania (6lat)	4	3	-1	4	2	-2	2	1	-1
Basia (6lat)	5	5	0	4	4	0	5	5	0
Bryan (6lat)	2	4	+2	1	2	+1	1	1	0
Igor (6lat)	3	4	+1	2	2	0	1	1	0
Jasiu (5lat)	3	4	+1	2	4	+2	2	4	+2
Kacper Ch. (5lat)	2	4	+2	1	2	+1	1	2	+1
Kacper W. (5lat)	4	4	0	3	3	0	1	1	0
Karolina (6lat)	2	4	+2	1	2	+1	1	2	+1
Kuba (6lat)	2	5	+3	1	3	+2	1	2	+1
Lena (6lat)	4	3	-1	3	1	-2	2	1	-1
Maja (5lat)	5	5	0	3	4	+1	3	4	+1
Maks (5lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Milena (6lat)	3	3	0	3	3	0	1	2	+1
Misza (6lat)	3	3	0	1	1	0	1	1	0
Olivia (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	2	+1
Pasza (6lat)	2	2	0	1	3	+2	1	1	0
Rafał (6lat)	4	4	0	4	4	0	3	4	+1
Vanessa (6lat)	4	3	-1	5	4	-1	3	3	0
Wiktoria (6lat)	4	4	0	4	4	0	2	2	0

źródło: badania własne.

Tabela 320. Środki wyrazu na obrazkach dzieci pięćdo-sześciolletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza

Grupa kontrolna pierwsza									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alicja (6lat)	3	3	0	4	4	0	3	4	+1
Antek (5lat)	4	2	-2	2	1	-1	1	1	0
Bartek N. (6lat)	3	3	0	3	3	0	3	2	-1
Bartek S. (6lat)	3	3	0	4	4	0	3	3	0
Emil (6lat)	2	3	+1	3	3	0	3	1	-2
Filip (6lat)	3	3	0	3	4	+1	1	2	+1
Igor (6lat)	2	3	+1	1	3	+2	1	2	+1
Kuba (6lat)	4	3	-1	4	2	-2	2	2	0
Julia D. (6lat)	3	3	0	4	3	-1	3	2	-1
Julia F. (6lat)	3	3	0	4	3	-1	3	4	+1
Konrad (6lat)	5	3	-2	4	4	0	3	3	0
Laura (6lat)	3	3	0	5	3	-2	2	3	+1
Liliana B. (6lat)	2	3	+1	2	3	+1	3	4	+1
Liliana G. (6lat)	3	3	0	5	4	-1	4	3	-1
Maja (6lat)	3	3	0	2	3	+1	5	4	-1
Marysia (6lat)	3	2	-1	3	2	-1	2	2	0

Michał (6lat)	3	3	0	3	3	0	3	4	+1
Natasza (5lat)	3	2	-1	3	2	-1	2	1	-1
Nikola (6lat)	4	4	0	2	2	0	3	3	0
Patryk (6lat)	4	4	0	3	4	+1	5	4	-1
Szymon (6lat)	2	3	+1	2	3	+1	2	3	+1
Zosia (6lat)	3	3	0	3	2	-1	2	2	0

źródło: badania własne.

Tabela 321. Środki wyrazu na obrazkach dzieci pięcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga

Grupa kontrolna druga									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan B. (6lat)	2	3	+1	1	3	+2	1	2	+1
Alan D. (6lat)	2	3	+1	1	2	+1	1	1	0
Alex (6lat)	2	3	+1	1	3	+2	1	1	0
Ania (6lat)	4	3	-1	5	4	-1	3	2	-1
Basia (6lat)	3	3	0	3	3	0	4	4	0
Bryan (6lat)	2	3	+1	1	2	+1	1	2	+1
Igor (6lat)	3	3	0	1	1	0	1	1	0
Jasiu (5lat)	3	3	0	2	2	0	3	4	+1
Kacper Ch. (5lat)	2	4	+2	1	2	+1	1	2	+1
Kacper W. (5lat)	3	3	0	4	3	-1	1	2	+1
Karolina (6lat)	2	3	+1	1	3	+2	1	2	+1
Kuba (6lat)	2	3	+1	1	3	+2	1	2	+1
Lena (6lat)	3	3	0	2	3	+1	2	1	-1
Maja (5lat)	3	3	0	2	4	+2	3	4	+1
Maks (5lat)	3	3	0	1	2	+1	1	1	0
Milena (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	2	+1
Misza (6lat)	2	2	0	1	1	0	1	1	0
Olivia (6lat)	3	3	0	1	2	+1	2	2	0
Pasza (6lat)	3	3	0	1	2	+1	1	1	0
Rafał (6lat)	3	3	0	4	4	0	4	4	0
Vanessa (6lat)	3	3	0	5	4	-1	3	3	0
Wiktoria (6lat)	3	3	0	3	3	0	2	2	0

źródło: badania własne.

Tabela 322. Ogólny wyraz końcowy prac plastycznych dzieci pięcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna pierwsza

Grupa kontrolna pierwsza									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alicja (6lat)	3	4	+1	4	4	0	3	4	+1
Antek (5lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Bartek N. (6lat)	4	4	0	3	4	+1	3	2	-1
Bartek S. (6lat)	3	4	+1	4	4	0	3	3	0
Emil (6lat)	3	4	+1	4	3	-1	3	1	-2
Filip (6lat)	3	3	0	3	5	+2	1	2	+1
Igor (6lat)	3	3	0	1	5	+4	1	2	+1

Kuba (6lat)	4	3	-1	4	3	-1	2	2	0
Julia D. (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	3	-1
Julia F. (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	3	-1
Konrad (6lat)	5	4	-1	5	5	0	4	3	-1
Laura (6lat)	4	4	0	4	4	0	2	3	+1
Liliana B. (6lat)	4	4	0	3	4	+1	3	4	+1
Liliana G. (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	3	-1
Maja (6lat)	4	4	0	3	3	0	5	4	-1
Marysia (6lat)	3	3	0	4	3	-1	2	1	-1
Michał (6lat)	4	5	+1	4	5	+2	3	4	+1
Natasza (5lat)	3	3	0	2	2	0	2	1	-1
Nikola (6lat)	4	5	+1	4	3	-1	2	3	+1
Patryk (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	3	-1
Szymon (6lat)	3	3	0	3	3	0	2	3	+1
Zosia (6lat)	3	3	0	3	2	-1	2	2	0

źródło: badania własne.

Tabela 323. Ogólny wyraz końcowy prac plastycznych dzieci pięcio-sześcioletnich na podstawie ocen sędziów kompetentnych z uwzględnieniem zmiany lub stagnacji punktacji – grupa kontrolna druga

Grupa kontrolna druga									
Imię dziecka	Sędzia 1			Sędzia 2			Sędzia 3		
	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja	pretest	posttest	zmiana lub stagnacja
Alan B. (6lat)	3	3	0	1	3	+2	1	2	+1
Alan D. (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Alex (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Ania (6lat)	4	4	0	4	3	-1	3	2	-1
Basia (6lat)	5	5	0	4	4	0	5	5	0
Bryan (6lat)	3	3	0	1	2	+1	1	2	+1
Igor (6lat)	3	4	+1	2	3	+1	1	1	0
Jasiu (5lat)	3	5	+2	3	4	+1	2	4	+2
Kacper Ch. (5lat)	3	3	0	1	2	+1	1	2	+1
Kacper W. (5lat)	3	3	0	3	3	0	1	2	+1
Karolina (6lat)	3	3	0	2	3	+1	1	2	+1
Kuba (6lat)	3	5	+2	2	3	+1	1	2	+1
Lena (6lat)	3	3	0	3	3	0	2	1	-1
Maja (5lat)	5	5	0	2	4	+2	3	4	+1
Maks (5lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Milena (6lat)	3	4	+1	2	3	+1	1	2	+1
Misza (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	2	+1
Olivia (6lat)	3	3	0	2	3	+1	2	2	0
Pasza (6lat)	3	3	0	2	2	0	1	1	0
Rafał (6lat)	4	4	0	4	4	0	4	4	0
Vanessa (6lat)	5	4	-1	5	4	-1	3	3	0
Wiktoria (6lat)	5	4	-1	4	4	0	3	3	0

źródło: badania własne.