

Teresa Wagner-Tomaszewska  
Uniwersytet Śląski, Katowice

## Kompensacyjne wychowanie kulturalne jako nowa tendencja w procesie akulturacji wychowanków placówki opiekuńczo-wychowawczej

Compensatory cultural education as a new trend  
in the pupils' acculturation process  
of a care and educational institution

### Wprowadzenie

Kultura jest istotnym elementem w wychowaniu dzieci i młodzieży i ma szczególne znaczenie dla prawidłowego rozwoju człowieka a poprzez kształtowanie osobowości przygotowuje go do aktywnego oraz świadomego odbioru jej wytworów i zasobów. Ponadto obcowanie z kulturą umożliwia człowiekowi poznanie tradycji i rzeczywistości.

W ujęciu Eduarda Burnetta Taylora

Kultura, względnie cywilizacja, wzięta w najszerszym sensie etnograficznym, jest złożoną całością zawierającą wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaj oraz wszystkie inne zdolności i przyzwyczajenia nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa<sup>1</sup>.

Pierwsze uczenie się kultury następuje w rodzinie. Tam młody człowiek uczy się zachowań i poznaje normy społeczne. Od rodzaju

---

<sup>1</sup> W. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 41.

rodziny zależy więc to, jak przebiega proces inkulturacji dziecka. W przypadku rodziny dysfunkcyjnej proces ten wspierany jest przez instytucje, które prowadzą akulturację jako proces naprawczy niewłaściwej inkulturacji. Jedną z tego typu instytucji są placówki opiekuńczo-wychowawcze.

Badania, które zaprezentowano w dalszej części opracowania, były przeprowadzone w Zespole Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Mysłowicach przy ulicy Starokościelnej 8 (w dacie badań: Specjalny Ośrodek Wychowawczy), w którym oprócz procesu opiekuńczego, prowadzony jest proces wychowawczy, w tym akulturacja wychowanków.

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2013/2014, przy zastosowaniu metody badawczej – naturalnego eksperymentu pedagogicznego – w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Rola zajęć kulturalnych w kształtowaniu postaw prospołecznych wychowanków specjalnego ośrodka wychowawczego”.

Czynnikiem eksperymentalnym, który wprowadzono do badań, były dodatkowe zajęcia kulturalne (muzyczne, plastyczne, teatralne i sportowe) wyłonione przez wychowanków w drodze pre-testu.

W rozprawie zaprezentowano, jako propozycję nowej tendencji w wychowaniu, autorski model *Kompensacyjne wychowanie kulturalne*. Zdaniem autorki, z zaprezentowanego modelu mogą skorzystać opiekunowie i wychowawcy placówek opiekuńczo-wychowawczych, studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą z deficytami inkulturacyjnymi.

Niniejsze opracowanie zawiera wybrane fragmenty rozprawy doktorskiej autorki artykułu i jest pokłosiem rekomendacji publikacji wyników badań uzyskanych w pracy doktorskiej (Uchwała nr 241/2016 Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 20 grudnia 2016 roku).

## Rola kultury w życiu człowieka

Pojęcie *kultura* wywodzi się od łacińskiego *cultus agri*, czyli uprawa roli i najczęściej rozumiana jest jako całościowy kształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa. Dorobek ten to normy, wartości i wzory zachowań, wytworzone przez ludzi dzieła naukowe i artystyczne

oraz społeczne i techniczno-cywilizacyjne<sup>2</sup>. W życiu każdego człowieka kultura odgrywa inną rolę. Jest ważna zarówno dla pojedynczego człowieka, jak i całego społeczeństwa. Kształtuje tożsamość narodową, uczy społecznych zachowań, wartości i patriotyzmu.

Kultura od najmłodszych lat wpisuje się w istnienie każdego człowieka i towarzyszy mu przez całe życie. Mówiąc o kulturze, myślimy o kulturze narodu, kulturze języka, sztuki, rzemiosła czy sposobu bycia człowieka.

Kontakt człowieka z kulturą jest ważny i konieczny, stanowi o jego przynależności do środowiska, w którym przebywa i kultury, w której wzrastał.

Obcowanie z kulturą wpływa na rozwój człowieka w kilku aspektach życia, a osoba bez kultury pozbawiona jest korzeni<sup>3</sup>.

Współczesne czasy wymagają nowoczesnej interpretacji rzeczywistości kulturowej dostosowanej do szybko rozwijającej się infrastruktury i wymagań społeczeństwa. W tym celu konieczne jest wypracowanie

metod oddziaływań pedagogicznych, zarówno na środowisko kulturowe, jak i bezpośrednio na jednostkę ludzką, aby nie dochodziło do osłabienia się niekorzystnych tendencji współczesnych przemian oraz wzmocnienia – społecznie pożądaných<sup>4</sup>.

Problem uczestniczenia w kulturze pozostaje w kręgu zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Dla pedagogiki kultury zagadnienie to jest kwestią kluczową i dlatego pedagodzy kultury zajmowali się od dawna wychowaniem w kulturze, zarówno w aspekcie indywidualnym jednostki, jak i całego społeczeństwa.

Pedagogika kultury to subdyscyplina pedagogiki, której obszarem badań są relacje pomiędzy kulturą a wychowaniem. W jej

---

<sup>2</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.

<sup>3</sup> T. Wagner-Tomaszewska, *Akulturacyjne wychowanie specjalnego ośrodka wychowawczego*, [w:] *Wychowanie dziecka – między tradycją a współczesnością*, red. E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut, N. M. Ruman, Toruń 2014, s. 154.

<sup>4</sup> W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004, za: D. Kubinowski, *Nowe procesy i zjawiska kulturowe jako wyzwanie dla współczesnej pedagogiki kultury – wprowadzenie*, [w:] *Pedagogika kultury*, Lublin 2006, s. 7-8.

ujęciu, osobowość człowieka jest harmonijną i jednocześnie indywidualną strukturą jednostki, której proces kształtowania nigdy się nie kończy. Niektóre jednostki rozwijają się i doskonalą ciągle, przez co rozwijają swój potencjał, inne zaś ulegają, wobec braku potrzeby rozwoju, destrukcji. Spotkanie człowieka z kulturą i jej wytworami odbywa się w procesie wychowania, a poprzez udział w jej tworzeniu, wzbogaca on swoją duchowość i tworzy nowe wartości.

### Tożsamość kulturowa

Tożsamość kulturowa – jest jedną z odmian tożsamości społecznej. Dzięki niej społeczeństwo identyfikuje się z grupą i pojedynczymi jej członkami, a identyfikacja ta następuje poprzez zespół idei, przekonań i poglądów, zwyczajów, obyczajów, wierzeń i wspólny język. Tożsamość kulturowa dotyczy zarówno jednostki, jak i społeczeństwa czy całego narodu. Krystyna Ferenz twierdzi, że

naród jest kategorią kulturową, która określa charakter wspólnoty, ciągłość dziejów, wartości symboliczne stanowiące jej uniwersum oraz scalające jednostki i grupy według tego, co pozwala na identyfikację i tożsamość kulturową<sup>5</sup>.

W procesie kształtowania się tożsamości kulturowej człowieka udział bierze wiele czynników. Oddziałują tu na siebie wzajemnie naturalne położenie geograficzne, natura, zachodzące procesy i zmiany. Nie bez znaczenia jest też preferowany system wartości, obyczajów, norm, zasad i kultury. Tożsamość kulturową tworzą trzy wymiary, tj.:

- tożsamość przypisana, dziedziczona wraz z przyjściem na świat w określonej rodzinie,
- tożsamość nabywana (kształtowana) w procesie socjalizacji i wychowania,
- tożsamość wybierana, samoświadomościowa, będąca konsekwencją wyboru spośród tego, co dziedziczone i kształtowane<sup>6</sup>.

Rozumiana w tenże sposób tożsamość kulturowa jest wyznacznikiem dla edukacji kulturalnej i wychowania, mającym na celu

---

<sup>5</sup> *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. K. Ferenz, K. Błaszczak, I. Rudek, Kraków 2011.

<sup>6</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 329.

kształtowanie u jednostki jej poczucia przynależności do określonej grupy społecznej, uznawanie jej wartości, zasad i norm, poprzez które dokonuje się w jednostce proces identyfikacji z tą grupą.

Tożsamość kulturowa jest powiązana z reprodukcją kulturową mającą początek w rodzinie,

szkoła zaś poszerza lub ogranicza, kształtuje na istniejących lub proponuje inne wartości i oczekuje ich przyjęcia (szkoła jako kontynuacja, utrwalenie, rozwinięcie i uzupełnienie, (...) kreowanie członka konkretnej społeczności według specyficznych wzorów i wartości z dominującymi relacjami dominacji i podporządkowania)<sup>7</sup>.

W sytuacji wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych rolę kształtowania tożsamości kulturowej przejęła, w miejsce rodzin dysfunkcyjnych, placówka. W placówce bowiem, w procesie akulturacji przebiegającym w trakcie pobytu wychowanków w tymże miejscu, podejmowane są działania w zakresie kształtowania u nich właściwych postaw, w tym prospołecznych, oraz budowania w nich właściwej tożsamości kulturowej.

### Edukacja kulturalna

W życiu człowieka sztuka odgrywa niezwykle ważną rolę. Odzwierciedla jego przeżycia i jest reakcją jego wyobraźni i umysłu na otoczenie. Sztuka ma też znaczenie wychowawcze i, jak uważa Stefan Szuman,

dzięki sztuce możemy, lub będziemy mogli zrealizować jeden z naczelnych postulatów współczesnej pedagogiki – postulat wszechstronnego rozwoju i ukształtowania każdego człowieka<sup>8</sup>.

Jedną z dziedzin wychowania młodego pokolenia jest wychowanie poprzez sztukę. Polega ono na uwrażliwieniu człowieka na piękno natury, jej wytworów, zjawisk, pobudza do wewnętrznych przeżyć, głębszego odczuwania emocji, postrzegania i rozumienia<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> J. Nikitorowicz, *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Region. Tożsamość. Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki Białystok 2005, s. 187.

<sup>8</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1990, s. 18.

<sup>9</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994, s. 17.

Wychowanie przez sztukę jest nie tylko biernym postrzeganiem dzieła sztuki. W wychowaniu tym

chodzi [...] o twórcze ukształtowanie osoby, która dąży do wszechstronnego rozwoju opartego na prawdzie, wolności i tolerancji wystrzegając wrażliwość na wszelkie przejawy krzywdy i niesprawiedliwości społecznej<sup>10</sup>.

Wychowanie przez sztukę to proces obejmujący predyspozycje psychiczne człowieka. Sztuka pozwala rozwijać procesy poznawcze, wspierać prawidłową percepcję i kształtować poczucie estetyki.

Człowiek ma prawo do wyboru rodzaju działań kulturalnych, uczestniczenia w nich w wybranych przez siebie miejscach i czasie. Ma też prawo decydować z kim chce brać udział w działaniach kulturalnych. K. Ferenz uważa, że

z całego uniwersum kulturowego, jakie istnieje dla społeczeństwa, człowiek wybiera sobie to miejsce i ten jego zakres, w jakim nie ma trudności komunikacyjnych. Relacje interpersonalne znaczące emocjonalnie dotyczą w jego przypadku tych osób, które znajdują się w tym samym kręgu komunikowania, posługują się tym samym kodem informacyjnym, akceptują te same lub podobne wzory realizacji norm, również rozumianych tak samo lub podobnie. Stopień poznania i zaakceptowania elementów strukturalnych i funkcjonalnych kultury każdorazowo wyznacza jednostce obszar i poziom rzeczywistości symbolicznej, na której funkcjonuje. Określam to mianem kompetencji kulturowej<sup>11</sup>.

### Proces inkulturacji

Wychowanie w kulturze i dla kultury to zadanie każdego społeczeństwa. Prawidłowy przekaz dóbr kultury, właściwych zachowań i postaw społecznych, a także świadomość znaczenia kultury w życiu, to zadanie nie tylko rodziny ale i całego społeczeństwa. Już Andrzej Frycz Modrzewski w „O poprawie Rzeczypospolitej” pisał, że *takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie*. Współcześnie można powiedzieć, że takie będą społeczne korzyści wychowania w kulturze, jak przebiegać będzie proces inkulturacji wychowanków.

Termin *inkulturacja* został użyty pierwszy raz przez

---

<sup>10</sup> S. Michałowski, *Sztuka jako inspiracja twórcza*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki*, red. B. Dymara, Kraków 1996, s. 76.

<sup>11</sup> K. Ferenz, *Obszary i wymiary współczesnej edukacji kulturalnej*, „Chowanna” 2003, XLVI, t.1(20), s. 78.

amerykańskiego antropologa kultury Melville Johna Herskovitsa i znaczy tyle, co przejmowanie przez człowieka dziedzictwa kulturowego poprzednich pokoleń<sup>12</sup>. Inkulturacja jest również, jak twierdzi Friedrich W. Kron

procesem uczenia się kultury lub wrastania w nią<sup>13</sup>

i jak uważa Artur S. Reber,

procesem kulturowego przystosowania<sup>14</sup>.

Mieczysław Łobocki inkulturację definiuje jako proces wchodzenia przez jednostkę w życie kulturalne danego społeczeństwa, czyli wrastanie w kulturę. Proces ten sprawia, że człowiek staje się integralnym członkiem społeczeństwa i nosicielem jego kultury, przystosowuje się do kultury, do uznawanych w niej zwyczajów, tradycji, obrzędowości i norm kulturowych. Jest pojęciem węższym od socjalizacji i jest

jednym z głównych mechanizmów socjalizacji<sup>15</sup>.

Prawidłowo przebiegająca inkulturacja umożliwia dziecku szeroko pojęty rozwój w wielu obszarach jego życia. Powoduje, że dziecko uczy się prawidłowych zachowań, norm i wzorców, w tym kulturowych, prezentowania prawidłowych postaw wobec innych ludzi.

## Akulturacja

Jeżeli wychowanie dziecka przebiega w sposób niewłaściwy, a co za tym idzie proces jego inkulturacji przebiega nieprawidłowo, mogą pojawić się braki inkulturacyjne, które będą rzutować na jego przyszłość. Mogą one wystąpić nie tylko w rodzinach dysfunkcyjnych. Również w rodzinach niedysfunkcyjnych może się zdarzyć, że zbyt ubogi repertuar przekazu kultury spowoduje powstanie braków inkulturacyjnych. W obu sytuacjach wymagane jest wyrównanie tych braków u dzieci. Wyrównanie to jest zmianą pomiędzy sytuacją

---

<sup>12</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków, 2010, s. 44.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 44.

zastaną inkulturacji a wynikiem oczekiwanym poprzez akulturację, czyli działania wyrównujące braki inkulturacyjne.

Marek Szopski uważa, że proces *akulturacji* dotyczy zmiany kulturowej, która zachodzi pomiędzy dwiema kulturami w wyniku ciągłej i bezpośredniej interakcji. Ma tu na myśli rodzinę, kulturę znaną i drugą kulturę, którą nabywamy<sup>16</sup>. Proces ten obejmuje zmiany w dziedzinie kultury społecznej, fizycznej, biologicznej i psychologicznej. Obszar fizyczny to zmiany miejsca zamieszkania, pracy, nauki, robienia zakupów, transportu i pozostałych czynności tego rodzaju; biologiczny odnosi się do zmiany otoczenia biologicznego, roślinnego, zwierzęcego, bakteryjnego, wirusowego, odmiennej żywności; społeczny dotyczy zmian najbliższego środowiska, znajomości, nieznanych dotąd zachowań społecznych, nowych ludzi i kontaktów towarzyskich. Wszystkie te zmiany mogą wpływać na samopoczucie i stan zdrowia człowieka i są najistotniejszymi cechami akulturacji<sup>17</sup>.

Występujące w procesie akulturacji zmiany powodują odkrywanie nowych wartości, przekonań, postaw, wytwarzają nowe sposoby sposobów motywacji oraz inspiracji do działania. Zmiany psychologiczne dotyczą zmian kulturowych w zakresie zmian zachowania postaw i poczucia tożsamości<sup>18</sup>.

### Prezentacja wybranych wyników badań

Badanie przeprowadzono w trzech grupach wiekowych: klasa IV-VI szkoły podstawowej, szkoła gimnazjalna i szkoła ponadgimnazjalna, z uwzględnieniem płci respondentów oraz z podziałem na grupę eksperymentalną i kontrolną. W niniejszym opracowaniu dokonano analizy wyników badań uzyskanych w grupie eksperymentalnej.

W badaniu dane zebrano, między innymi, za pomocą zmodyfikowanego *Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych i Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata* (KNIIS).

*Nastawienia interpersonalne*, ujmowane są jako obraz innych

---

<sup>16</sup> M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa 2005.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Ibidem.



ludzi i relacji z nimi (przekonania na temat funkcjonowania w relacjach interpersonalnych: *inni wobec mnie* – wsparcie ze strony innych i docenianie vs obojętność innych i niedocenianie, zagrożenie ze strony innych vs poczucie bezpieczeństwa w relacjach; *ja wobec innych* – działanie na rzecz innych, prospołeczność, altruizm, towarzyskość vs egocentryzm, izolowanie się; agresywność vs brak agresji)<sup>19</sup>.

Po odpowiedziach na pytanie: *Jakie nastąpiły zmiany w przekonaniach respondentów na temat postawy innych ludzi wobec nich, pod wpływem ich uczestnictwa w dodatkowych zajęciach kulturalnych?*, dokonano analizy uzyskanych wyników badań w badaniu pre-test i post-test.

Tabela 1. *Inni wobec mnie* (IWM) - wynik ogólny - KNIIS

Grupa eksperymentalna	Płeć	IWM	sten	wynik	IWM	sten	wynik	różnica		
		1	2	3	4	5	6	4-1	5-2	6-3
Szkoła podstawowa	dziewczęta	35,3	5	przeciętny	35,9	5	przeciętny	0,6	0	0
	chłopcy	35	6	przeciętny	37	6	przeciętny	2,0	0	0
Gimnazjum	dziewczęta	31,2	6	przeciętny	31,5	6	przeciętny	0,3	0	0
	chłopcy	23,6	3	niski	24,6	4	niski	1,0	1	0
Szkoła ponadgimnazjalna	dziewczęta	64	6	przeciętny	65	6	przeciętny	1,0	0	0
	chłopcy	54,2	4	niski	56,6	5	przeciętny	2,4	1	▲
Średnio		33,4	5	przeciętny	34,5	5	przeciętny	1,1	0,5	0
N=44										

Źródło: badania własne. IWM – *Inni wobec mnie*. ▲ - wzrost przekonań.

Badania wykazały (Tabela 1), iż przekonania respondentów o postawach innych ludzi wobec nich, pod wpływem ich uczestnictwa w dodatkowych zajęciach kulturalnych wzrosły (N=44; 1,1).

Po odpowiedziach na pytanie: *Jakie nastąpiły zmiany*

<sup>19</sup> J. Aksman, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych i Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata, Podręcznik testu – wersja dla uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej*, Kraków 2011, s. 4.

w przekonaniach respondentów na temat ich postaw wobec innych ludzi, pod wpływem ich uczestnictwa w dodatkowych zajęciach kulturalnych?”, dokonano analizy uzyskanych wyników badań w pre-test i post-test.

Tabela 2. *Ja wobec innych* (JWI) – wynik ogólny – KNIIS

Grupa eksperymentalna	Płeć	pre-test			post-test			różnica		
		JWI	sten	wynik	JWI	sten	wynik	4-1	5-2	6-3
		1	2	3	4	5	6			
Szkoła podstawowa	dziewczęta	38,5	6	przeciętny	40,8	7	wysoki	2,3	1	▲
	chłopcy	31,6	5	przeciętny	37,6	7	wysoki	6,0	2	▲
Gimnazjum	dziewczęta	31,2	6	przeciętny	35,5	9	wysoki	5,2	3	▲
	chłopcy	22,3	4	niski	28,3	6	przeciętny	6,0	2	▲
Szkoła ponadgimnazjalna	dziewczęta	53,5	5	przeciętny	60,5	7	wysoki	7,0	2	▲
	chłopcy	53,6	5	przeciętny	53,8	5	przeciętny	0,2	0	0
Średnio		32,6	5	przeciętny	37	7	wysoki	4,4	2	▲
N=44										

Źródło: opracowanie własne. JWN – *Ja wobec innych*. ▲- wzrost przekonań.

Badania wykazały (Tabela 2), iż przekonania respondentów o własnych postawach wobec innych ludzi, pod wpływem ich uczestnictwa w dodatkowych zajęciach kulturalnych, wzrosły (N=44; 4,4).

Po uzyskaniu odpowiedzi na pytanie: *Jakie nastąpiły zmiany w przekonaniach respondentów na temat ich prospołeczności, pod wpływem ich uczestnictwa w dodatkowych zajęciach kulturalnych?*?, dokonano analizy uzyskanych wyników badań w pre-test i post-test.

Tabela 3. *Prospołeczność* (PROS) - wynik ogólny - KNIIS

Grupa eksperymentalna	Płeć	pre-test			post-test			różnica		
		PROS	sten	wynik	PROS	sten	wynik	4-1	5-2	6-3
		1	2	3	4	5	6			
Szkoła podstawowa	dziewczęta	17,8	5	przeciętny	20,1	6	przeciętny	2,3	1	0
	chłopcy	16,2	5	przeciętny	19,0	6	przeciętny	2,8	1	0

Grupa eksperymentalna	Płeć	pre-test			post-test			różnica		
		PROS	sten	wynik	PROS	sten	wynik	4-1	5-2	6-3
		1	2	3	4	5	6			
Gimnazjum	dziewczęta	12	3	niski	17,2	7	wysoki	5,2	4	▲▲
	chłopcy	11,4	4	niski	14,6	7	przeciętny	3,3	3	▲▲
Szkoła ponadgimnazjalna	dziewczęta	30	5	przeciętny	36,5	8	wysoki	6,5	3	▲
	chłopcy	29,4	5	przeciętny	31,6	6	przeciętny	2,2	1	0
Średnio		16,1	5	przeciętny	19,4	7	wysoki	3,3	2	▲
N=44										

Źródło: opracowanie własne. PROS – *Prospołeczność*. ▲ - wzrost przekonań.

Badania wykazały (Tabela 3), iż przekonania respondentów o własnej prospołeczności, pod wpływem ich uczestnictwa w dodatkowych zajęciach kulturalnych, wzrosły (N=44; 3,3).

W efekcie uzyskania odpowiedzi na pytanie: *Jakie nastąpiły zmiany w przekonaniach respondentów na temat ich funkcjonowania interpersonalnego, pod wpływem ich uczestnictwa w dodatkowych zajęciach kulturalnych?*, analizie poddano uzyskane wyniki badań pre-test i post-test.

Tabela 4. *Funkcjonowanie interpersonalne (FI) – wyniki ogólne - KNIIS*

Grupa eksperymentalna	Płeć	pre-test			post-test			różnica		
		FI	sten	wynik	FI	sten	wynik	4-1	5-2	6-3
		1	2	3	4	5	6			
Szkoła podstawowa	dziewczęta	73,8	6	przeciętny	76,5	6	przeciętny	2,7	0	0
	chłopcy	66,4	5	przeciętny	74,6	7	wysoki	8,2	2	▲
Gimnazjum	dziewczęta	61,5	6	przeciętny	67,0	8	wysoki	5,5	2	▲
	chłopcy	45,9	3	niski	52,9	5	przeciętny	7,0	2	▲
Szkoła ponadgimnazjalna	dziewczęta	117,5	5	przeciętny	125,5	7	wysoki	8,0	2	▲
	chłopcy	107,8	4	niski	110,4	5	przeciętny	2,6	1	▲

Grupa eksperymentalna	Płeć	pre-test			post-test			różnica		
		FI	sten	wynik	FI	sten	wynik	4-1	5-2	6-3
		1	2	3	4	5	6			
Średnio		65,7	5	przeciętny	71,4	6	przeciętny	5,7	1	0
N=44										

Źródło: opracowanie własne. FI – *Funkcjonowanie interpersonalne*. ▲ - wzrost przekonań.

Badania wykazały (Tabela 4), iż w grupie respondentów nastąpił wzrost (N=44; 5,7) ich przekonań o własnym funkcjonowaniu interpersonalnym.

Zastanawiano się także nad pytaniem: *Czy istnieją zależności między rodzajem dodatkowych zajęć kulturalnych, a zmianą postaw prospołecznych respondentów?*

Poszukując zależności pomiędzy wynikami uzyskanymi w badaniu post-test, dotyczącymi przekonań respondentów o własnej prospołeczności a rodzajem dodatkowych zajęć kulturalnych dokonano poniższych wyliczeń.

Tabela 5. Współczynniki korelacji liniowej Pearsona między różnicą postaw prospołecznych a rodzajem zajęć

Szkoła	Płeć	Zajęcia			
		muzyczne	plastyczne	teatralne	sportowe
podstawowa	dziewczęta	0,24	0,40	0,37	0,02
	chłopcy	0,61	0,91	0,67	-0,04
gimnazjum	dziewczęta	-0,58	-0,59	0,51	-0,27
	chłopcy	-0,29	0,29	0,27	-0,26
ponadgimnazjalna	dziewczęta	brak	brak	brak	brak
	chłopcy	-0,22	0,21	-0,22	0,48
Ogółem		0,04	0,11	0,22	-0,27
N=44					

Źródło: badania własne.

Badania wykazały (Tabela 5), iż na przekonania respondentów o własnej prospołeczności w grupie:

- uczennic szkół podstawowych najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach plastycznych (0,40),
- uczniów szkół podstawowych najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach plastycznych (0,91),
- uczennic gimnazjum najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach plastycznych (-0,59),
- uczniów gimnazjum najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach plastycznych (0,29),
- uczniów szkół ponadgimnazjalnych najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach sportowych (0,48).

Z uwagi na nieliczną grupę uczennic szkół ponadgimnazjalnych (w badaniu uczestniczyły tylko dwie osoby) niemożliwe było zbadanie dla tej grupy zależności między zmianą postaw prospołecznych a rodzajem zajęć, w których wzięły udział.

Po przeprowadzeniu testu istotności współczynnika korelacji liniowej Pearsona ustalono, iż jedynie zależność między zmianą przekonań respondentów o swojej prospołeczności a udziałem uczniów szkoły podstawowej w zajęciach plastycznych, jest istotna statystycznie, co oznacza, że *jedynie uczestnictwo uczniów szkoły podstawowej w dodatkowych zajęciach plastycznych miało istotny statystycznie wpływ na zmianę (wzrost) ich przekonań o swojej prospołeczności.*

Badania wykazały nadto, iż *w przypadku uczennic gimnazjum uczestnictwo w dodatkowych zajęciach kulturalnych – plastycznych, wpłynęło ujemnie na ich przekonania o własnej prospołeczności.* Fakt ten mógł być powodowany tym, że respondenci z tej grupy znajdowały się w trudnym okresie życia, przechodziły okres adolescencji, przez co ich udział w zajęciach mógł odbywać się bez emocjonalnego zaangażowania.

Po uzyskaniu odpowiedzi na pytanie: *Czy istnieją zależności między ilością dodatkowych zajęć kulturalnych a zmianą postaw prospołecznych respondentów?* dokonano analizy uzyskanych w tym zakresie danych.

Tabela 6. Współczynniki korelacji liniowej Pearsona między różnicą postaw prospołecznych, a ilością dodatkowych zajęć kulturalnych

Rodzaj szkoły	Rodzaj zajęć				udział
	muzyczne	plastyczne	teatralne	sportowe	
Szkoła podstawowa - dziewczęta	0,24	0,40	0,37	0,02	0,44
Szkoła podstawowa - chłopcy	0,61	0,91	0,67	-0,04	0,75
Gimnazjum - dziewczęta	-0,58	-0,59	0,51	-0,27	-0,67
Gimnazjum - chłopcy	-0,29	0,29	0,27	-0,26	0,09
Ponadgimnazjalna - dziewczęta	brak				
Ponadgimnazjalna - chłopcy	-0,22	0,21	-0,22	0,48	0,13
Ogółem	0,04	0,11	0,22	-0,27	

Źródło: opracowanie własne.

Badania wykazały (Tabela 6), iż na przekonania o własnej prospołeczności w grupie:

- uczennic szkół podstawowych najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach plastycznych (0,40),
- uczniów szkół podstawowych najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach plastycznych (0,91),
- uczennic gimnazjum, najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach plastycznych (-0,59),
- uczniów gimnazjum, najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach plastycznych (0,29),
- uczniów szkół ponadgimnazjalnych, najsilniej wpłynęło ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach sportowych (0,48).

Ponieważ uczennic szkół ponadgimnazjalnych uczestniczących w badaniu było niewiele (dwie osoby), niemożliwe było zbadanie dla tej grupy zależności między zmianą ich przekonań o własnej prospołeczności a ilością zajęć, w których uczestniczyły.

Po przeprowadzeniu testu istotności współczynnika korelacji liniowej Pearsona ustalono, iż jedynie zależność między zmianą przekonań o własnej prospołeczności, a uczestnictwem uczniów szkoły podstawowej w dodatkowych zajęciach plastycznych jest istotna statystycznie,

co oznacza, że: *jedynie uczestnictwo uczniów szkoły podstawowej w dodatkowych zajęciach plastycznych miało istotny statystycznie wpływ na zmianę (wzrost) ich przekonań o własnej prospołeczności.*

Silny ujemny wpływ uczestnictwa uczennic gimnazjum w dodatkowych zajęciach plastycznych na wzrost ich przekonań o własnej prospołeczności mógł wynikać z faktu, iż respondentki znajdowały się w okresie adolescencji, a ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach kulturalnych mogło przebiegać bez zaangażowania.

W przypadku dwóch respondentek, u których w największym stopniu zwiększyły się ich przekonania o własnej prospołeczności, wzrost przekonań wynikał z uczestnictwa w dodatkowych zajęciach teatralnych a nie plastycznych.

Najsilniej uczestnictwo we wszystkich dodatkowych zajęciach kulturalnych wpłynęło na przekonania o własnej prospołeczności w grupie respondentów, uczniów szkoły podstawowej.

Po obliczeniu współczynnika korelacji wielorakiej (zależność między jedną zmienną – różnicą, a kilkoma zmiennymi razem wziętymi – zajęcia muzyczne, plastyczne, sportowe i teatralne) otrzymano zależność = 0,16, co oznacza, że *wystąpiła słaba zależność między zmianą przekonań respondentów o własnej prospołeczności, a ich uczestnictwem (ilością dodatkowych zajęć) w poszczególnych rodzajach zajęć; mówiąc inaczej, uczestnictwo (ilość dodatkowych zajęć) respondentów w dodatkowych zajęciach kulturalnych w niewielkim stopniu wpłynęło na wzrost ich przekonań o własnej prospołeczności.*

Tabela 7. Współczynniki korelacji liniowej Pearsona między różnicą postaw prospołecznych a rodzajem zajęć

Szkoła	Płeć	Ilość zajęć
podstawowa	dziewczeta	0,44
	chłopcy	0,75
gimnazjum	dziewczeta	-0,67
	chłopcy	0,09
ponadgimnazjalna	dziewczeta	-
	chłopcy	0,13
N=44		

Źródło: opracowanie własne.

*Badania wykazały nadto, że uczestnictwo we wszystkich dodatkowych zajęciach kulturalnych najsilniej wpłynęło na zmianę przekonań o własnej prospołeczności uczniów szkoły podstawowej (0,75).*

W grupie uczennic szkoły podstawowej wpływ ich uczestnictwa (ilości) w dodatkowych zajęciach kulturalnych na zmianę ich przekonań o własnej prospołeczności nie był silny (0,44), co zaznacza się również w pozostałych grupach.

Po obliczeniu współczynnika korelacji wielorakiej (zależność między jedną zmienną – różnicą, a kilkoma zmiennymi razem wziętymi – zajęcia muzyczne, plastyczne, sportowe i teatralne) otrzymaliśmy zależność = 0,16, co oznacza, że *występuje słaba zależność między różnicą w zmianie przekonań o własnej prospołeczności a uczestnictwem (ilością) respondentów w poszczególnych rodzajach zajęciach.*

*Oznacza to, że uczestnictwo (ilość) w dodatkowych zajęciach kulturalnych w niewielkim stopniu wpłynęło na przekonania respondentów o własnej prospołeczności.*

### Weryfikacja hipotez badawczych

Poniżej zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych w celu weryfikacji założonych hipotez badawczych.

Tabela 8. Test normalności Jarque-Bera dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS – szkoła podstawowa - dziewczęta

Podskale KNIIS	Wartość JB	p-obszerwane	Decyzja
Wsparcie	3,13781	0,208273	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Poczucie bezpieczeństwa	0,386133	0,824427	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Inni wobec mnie	1,37232	0,503506	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Prospołeczność	3,13781	0,208273	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Brak agresywności	3,41134	0,181651	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Ja wobec innych	0,553055	0,758413	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	0,276356	0,870944	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
N=8			

Źródło: opracowanie własne. Wartość JB- wartość statystyki testu normalności Jarque-Bera; p-obszerwane - prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki.



Z przeprowadzonych testów Jarque-Bera (Tabela 8) wynika, że różnice między wynikami z badania pre-test i post-test dla wszystkich analizowanych podskal KNIIS, wśród uczennic szkół podstawowych, mają rozkład normalny na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ . Ponieważ został spełniony warunek normalności, dla powyższych różnic przeprowadzono test t-Studenta, który miał na celu sprawdzenie, czy średnia różnica jest równa zero, co oznaczałoby, że wyniki z testów nie zmieniły się, czy też, czy średnia różnica ta jest dodatnia, co oznaczałoby, że przekonania uczennic szkoły podstawowej wzrosły.

Tabela 9. Test t-Studenta dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS szkoła podstawowa - dziewczęta

Podskale KNIIS	Wartość t	Wartość krytyczna jednostronnego testu dla $\alpha=0,05$	p-obszerwane	Decyzja
Wsparcie	0,893011	1,894579	0,2008	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
Poczucie bezpieczeństwa	0,68313	1,894579	0,2582	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
Inni wobec mnie	1,04911	1,894579	0,1645	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
Prospołeczność	5,65574	1,894579	0,0003849	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Brak agresywności	-0,423659	1,894579	0,3423	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
Ja wobec innych	4,58258	1,894579	0,001268	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	4,24515	1,894579	0,001908	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
N=8				

Źródło: opracowanie własne. Wartość t- wartość statystyki test t-Studenta dla par obserwacji; Wartość krytyczna jednostronnego testu dla  $\alpha=0,05$ - wartość krytyczna dla jednostronnego obszaru krytycznego, gdy hipoteza alternatywa określa wzrost postaw; p-obszerwane- prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki dla jednostronnego obszaru krytycznego.

Dla podskal (Tabela 9): *Wsparcie, Poczucie bezpieczeństwa, Inni wobec mnie, Brak agresywności*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$  nie mamy podstaw do odrzucenia hipotezy  $H_0$ , co oznacza, że średnia różnica jest równa 0. Z powyższego wynika, że *przekonania uczennic szkół podstawowych nie uległy zmianie w obszarach: Wsparcie, Poczucie bezpieczeństwa, Inni wobec mnie oraz Agresywność*.

Dla podskal: *Prospołeczność, Ja wobec innych, Funkcjonowanie interpersonalne*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ , mamy podstawy do odrzucenia hipotezy  $H_0$ , na korzyść hipotezy  $H_1$ , co oznacza, że średnia różnica jest większa od 0. Z powyższego wynika, że *przekonania uczennic szkół podstawowych wzrosły w obszarach: Prospołeczność, Ja wobec innych oraz Funkcjonowanie interpersonalne*.

Tabela 10. Test normalności Jarque-Bera dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS – szkoła podstawowa - chłopcy

Podskale KNIIS	Wartość JB	p-obszerwane	Decyzja
Wsparcie	0,51705	0,77219	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Poczucie bezpieczeństwa	1,88802	0,389064	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Inni wobec mnie	0,390077	0,822803	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Prospołeczność	0,52194	0,770304	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Brak agresywności	0,52194	0,770304	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Ja wobec innych	1,14704	0,563538	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	1,39701	0,497327	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
N=5			

Źródło: opracowanie własne. Wartość JB- wartość statystyki testu normalności Jarque-Bera; p-obszerwane - prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki.

Z przeprowadzonych testów Jarque-Bera (Tabela 10) wynika, że różnice między wynikami z badania pre-test i post-test dla wszystkich analizowanych podskal KNIIS wśród uczniów szkół podstawowych mają rozkład normalny na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ . Ponieważ został spełniony warunek normalności dla powyższych różnic, przeprowadzono test t-Studenta, w celu sprawdzenia, czy średnia

różnica jest równa zero, co oznaczałoby, że wyniki z testów nie zmieniły się, czy też, czy średnia różnica ta jest dodatnia, co oznaczałoby, że przekonania uczniów szkoły podstawowej wzrosły.

Tabela 11. Test t-Studenta dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIŚ – szkoła podstawowa - chłopcy

Podskale KNIIŚ	Wartość t	Wartość krytyczna jednostronnego testu dla $\alpha=0,05$	p-obszerwane	Decyzja
Wsparcie	0,644658	2,015048	0,2771	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ brak zmian
Poczucie bezpieczeństwa	6	2,015048	0,001941	<b>Mamy podstawy do odrzucenia <math>H_0 \Rightarrow</math> wzrost przekonań</b>
Inni wobec mnie	1,69031	2,015048	0,08312	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ brak zmian
Prospołeczność	3,81032	2,015048	0,009467	<b>Mamy podstawy do odrzucenia <math>H_0 \Rightarrow</math> wzrost przekonań</b>
Brak agresywności	4,35465	2,015048	0,006056	Mamy podstawy do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ wzrost przekonań
Ja wobec innych	5,72078	2,015048	0,00231	<b>Mamy podstawy do odrzucenia <math>H_0 \Rightarrow</math> wzrost przekonań</b>
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	4,07965	2,015048	0,007551	<b>Mamy podstawy do odrzucenia <math>H_0 \Rightarrow</math> wzrost przekonań</b>
N=5				

Źródło: opracowanie własne. Wartość t- wartość statystyki test t-Studenta dla par obserwacji; Wartość krytyczna jednostronnego testu dla  $\alpha=0,05$ - wartość krytyczna dla jednostronnego obszaru krytycznego, gdy hipoteza alternatywa określa wzrost postaw; p-obszerwane- prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki dla jednostronnego obszaru krytycznego.

Dla podskal (Tabela 11): *Wsparcie*, *Inni wobec mnie*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ , nie mamy podstaw do odrzucenia hipotezy  $H_0$ , co oznacza, że średnia różnica jest równa 0. Z powyższego wyniku, *przekonania uczniów szkół podstawowych nie uległy zmianie w obszarze: Wsparcie i Inni wobec mnie.*

Dla podskal: *Poczucie bezpieczeństwa, Ja wobec innych, Prospołeczność, Brak agresywności, Funkcjonowanie interpersonalne*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$  mamy podstawy do odrzucenia hipotezy  $H_0$  na korzyść hipotezy  $H_1$ , co oznacza, że średnia różnica jest większa od 0. Z powyższego wynika, że *przekonania uczniów szkoły podstawowej, pod wpływem uczestnictwa w dodatkowych zajęciach kulturalnych, wzrosły w obszarze Poczucie bezpieczeństwa, Ja wobec innych, Prospołeczność, Brak agresywności, Funkcjonowanie interpersonalne*.

Tabela 12. Test normalności Jarque-Bera dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS – gimnazjum - dziewczęta

Podskale KNIIS	Wartość JB	p-obszerowane	Decyzja
Wsparcie	0,221911	0,894979	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Poczucie bezpieczeństwa	1,13854	0,56594	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Inni wobec mnie	0,218638	0,896444	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Prospołeczność	0,629032	0,730142	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Brak agresywności	0,5625	0,75484	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
Ja wobec innych	0,612093	0,736353	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	0,522638	0,770035	Brak podstaw do odrzucenia $H_0 \Rightarrow$ rozkład jest normalny
N=6			

Źródło: opracowanie własne. Wartość JB- wartość statystyki testu normalności Jarque-Bera; p-obszerowane - prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki.

Z przeprowadzonych testów Jarque-Bera (Tabela 12) wynika, że różnice między wynikami z badania pre-test i post-test dla wszystkich analizowanych podskal KNIIS wśród uczennic gimnazjum, mają rozkład normalny na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ . Ponieważ został spełniony warunek normalności dla powyższych różnic przeprowadzono test t-Studenta, który miał na celu sprawdzenie, czy średnia różnica jest równa zero, co oznaczałoby, że wyniki z testów nie zmieniły się, czy też, czy średnia różnica ta jest dodatnia, co oznaczałoby, że przekonania uczennic gimnazjum wzrosły.

Tabela 13. Test t-Studenta dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIŚ – gimnazjum - dziewczęta

Podskale KNIIŚ	Wartość t	Wartość krytyczna jednostronnego testu dla $\alpha=0,05$	p-obszernowane	Decyzja
Wsparcie	1,16775	2,015048	0,1478	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => brak zmian
Poczucie bezpieczeństwa	-0,415227	2,015048	0,3476	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => brak zmian
Inni wobec mnie	0,466252	2,015048	0,3303	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => brak zmian
Prospołeczność	6,5209	2,015048	0,000634	Mamy podstawy do odrzucenia H <sub>0</sub> => wzrost przekonań
Brak agresywności	0	2,015048	0,5	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => brak zmian
Ja wobec innych	4,54118	2,015048	0,003081	Mamy podstawy do odrzucenia H <sub>0</sub> => wzrost przekonań
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	3,11543	2,015048	0,01319	Mamy podstawy do odrzucenia H <sub>0</sub> => wzrost przekonań
N=6				

Źródło: opracowanie własne. Wartość t- wartość statystyki test t-Studenta dla par obserwacji; Wartość krytyczna jednostronnego testu dla  $\alpha=0,05$ - wartość krytyczna dla jednostronnego obszaru krytycznego, gdy hipoteza alternatywa określa wzrost postaw; p-obszernowane- prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki dla jednostronnego obszaru krytycznego.

Dla podskal (Tabela 13): *Wsparcie*, *Poczucie bezpieczeństwa*, *Inni wobec mnie*, *Brak agresywności*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$  nie mamy podstaw do odrzucenia hipotezy H<sub>0</sub>, co oznacza, że średnia różnica jest równa 0. Wynika z tego, że *przekonania uczennic gimnazjum, nie uległy zmianie się w obszarze Wsparcie, Poczucie bezpieczeństwa, Inni wobec mnie, Brak agresywności*.

Dla podskal: *Prospołeczność*, *Ja wobec innych*, *Funkcjonowanie interpersonalne* na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ , mamy podstawy do odrzucenia hipotezy H<sub>0</sub> na korzyść hipotezy H<sub>1</sub>, co oznacza, że średnia różnica jest większa od 0. Z powyższego wynika, że *przekonania uczennic gimnazjum, wzrosły w obszarze Prospołeczność, Ja wobec innych, Funkcjonowanie interpersonalne*.

Tabela 14. Test normalności Jarque-Bera dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS – gimnazjum - chłopcy

Podskale KNIIS	Wartość JB	p-obszerwane	Decyzja
Wsparcie	0,0931013	0,954516	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => rozkład jest normalny
Poczucie bezpieczeństwa	2,86098	0,239191	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => rozkład jest normalny
Inni wobec mnie	0,12679	0,938573	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => rozkład jest normalny
Prospołeczność	2,16723	0,338371	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => rozkład jest normalny
Brak agresywności	1,00214	0,605883	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => rozkład jest normalny
Ja wobec innych	0,947483	0,622668	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => rozkład jest normalny
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	0,0695297	0,965833	Brak podstaw do odrzucenia H <sub>0</sub> => rozkład jest normalny
N=18			

Źródło: opracowanie własne. Wartość JB- wartość statystyki testu normalności Jarque-Bera; p-obszerwane - prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki.

Z przeprowadzonych testów Jarque-Bera (Tabela 14) wynika, że różnice między wynikami z badania pre-test i post-test dla wszystkich analizowanych podskal KNIIS wśród uczniów gimnazjum, mają rozkład normalny na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ . Ponieważ został spełniony warunek normalności dla powyższych różnic, przeprowadzono test t-Studenta w celu sprawdzenia, czy średnia różnica jest równa zero, co oznaczałoby, że wyniki z testów nie zmieniły się, czy też, czy średnia różnica ta jest dodatnia, co oznaczałoby, że postawy respondentów z grupy eksperymentalnej, uczniów gimnazjum wzrosły.

Jedynie dla podskali *Wsparcie* (Tabela 14), na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ , nie mamy podstaw do odrzucenia hipotezy H<sub>0</sub>, co oznacza, że średnia różnica jest równa 0. Z powyższego wynika, że *przekonania uczniów gimnazjum w obszarze Wsparcie nie uległy zmianie*.

Dla pozostałych podskal: *Poczucie bezpieczeństwa*, *Inni wobec mnie*, *Prospołeczność*, *Brak agresywności*, *Ja wobec innych* oraz *Funkcjonowanie interpersonalne*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ , mamy podstawy do odrzucenia hipotezy H<sub>0</sub> na korzyść hipotezy H<sub>1</sub>, co oznacza, że średnia różnica jest większa od 0.

Tabela 15. Test t-Studenta dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS – gimnazjum - chłopcy

Podskale KNIIS	Wartość t	Wartość krytyczna jednostronnego testu dla $\alpha=0,05$	p-obszerowane	Decyzja
Wsparcie	0,344791	1,739607	0,3672	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
Poczucie bezpieczeństwa	2,41127	1,739607	0,01375	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Inni wobec mnie	2,95882	1,739607	0,004396	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Prospołeczność	6,5057	1,739607	0,0000027	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Brak agresywności	4,37935	1,739607	0,0002045	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Ja wobec innych	9,37816	1,739607	0,00000002	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	12,0479	1,739607	0,0000000005	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
N=18				

Źródło: opracowanie własne. Wartość t- wartość statystyki test t-Studenta dla par obserwacji; Wartość krytyczna jednostronnego testu dla  $\alpha=0,05$ - wartość krytyczna dla jednostronnego obszaru krytycznego, gdy hipoteza alternatywa określa wzrost postaw; p-obszerowane- prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki dla jednostronnego obszaru krytycznego.

Z powyższego wynika, że przekonania uczniów gimnazjum wzrosły w obszarze: Poczucie bezpieczeństwa, Inni wobec mnie, Prospołeczność, Brak agresywności, Ja wobec innych oraz Funkcjonowanie interpersonalne.

Tabela 16. Test normalności Jarque-Bera dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS - szkoła ponadgimnazjalna - dziewczęta

Podskale KNIIS	Wartość JB	p-obszerowane	Decyzja
Inni wobec mnie	0,75	0,687289	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny

Podskale KNIIŚ	Wartość JB	p-obsz- wowane	Decyzja
Wsparcie	0,75	0,687289	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Poczucie bezpieczeństwa	brak	brak	brak
Prospołeczność	0,664797	0,717201	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Brak agresywności	0,75	0,687289	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Ja wobec innych	0,661035	0,718552	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	0,666667	0,716531	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
N=2			

Źródło: opracowanie własne. Wartość JB- wartość statystyki testu normalności Jarque-Bera; p-obsz-  
wowane - prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki.

Z przeprowadzonych testów Jarque-Bera (Tabela 16) wynika, że różnice między wynikami z badania pre-test i post-test dla prawie wszystkich analizowanych podskal KNIIŚ (oprócz podskali *Poczucie bezpieczeństwa*), wśród uczennic szkoły ponadgimnazjalnej, mają rozkład normalny na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ .

Dla podskali *Poczucie bezpieczeństwa*, nie można, za pomocą testu Jarque-Bera określić, czy rozkład różnic jest rozkładem normalnym, ponieważ obie respondentki oceniły tak samo tę podskalę w badaniu pre-test i post-test i ich różnice wynoszą 0, co daje wartość S równą 0, co z kolei uniemożliwiło obliczenie wartości statystyki tego testu. Ponieważ został spełniony warunek normalności dla powyższych różnic, przeprowadzono test t-Studenta, który miał na celu ustalenie, czy średnia różnica jest równa zero, co oznaczałoby, że wyniki z testów nie zmieniły się, czy też, czy średnia różnica ta jest dodatnia, co oznaczałoby, że przekonania uczennic szkoły ponadgimnazjalnej wzrosły. Dla podskali *Poczucie bezpieczeństwa* nie można było wykonać tego testu.



Tabela 17. Test t-Studenta dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS - szkoła ponadgimnazjalna - dziewczęta

Podskale KNIIS	Wartość t	Wartość krytyczna jednostronnego testu dla $\alpha=0,05$	p-obszowane	Decyzja
Wsparcie	1	6,313752	0,25	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
Poczucie bezpieczeństwa	brak	brak	brak	brak
Inni wobec mnie	1	6,313752	0,25	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
Prospołeczność	13	6,313752	0,02444	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Brak agresywności	1	6,313752	0,25	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
Ja wobec innych	7	6,313752	0,04517	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	brak	brak	brak	brak
N=2				

Źródło: opracowanie własne. Wartość t- wartość statystyki test t-Studenta dla par obserwacji; Wartość krytyczna jednostronnego testu dla  $\alpha=0,05$ - wartość krytyczna dla jednostronnego obszaru krytycznego, gdy hipoteza alternatywa określa wzrost postaw; p-obszowane- prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki dla jednostronnego obszaru krytycznego.

Dla podskal (Tabela 17): *Wsparcie*, *Inni wobec mnie*, *Brak agresywności*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ , nie mamy podstaw do odrzucenia hipotezy H0, co oznacza, że średnia różnica jest równa 0. Wynika z tego, że przekonania uczennic szkół ponadgimnazjalnych, nie uległy zmianie w obszarze *Wsparcie*, *Inni wobec mnie* i *Brak agresywności*.

Dla podskal: *Prospołeczność* i *Ja wobec innych*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ , mamy podstawy do odrzucenia hipotezy H0, na korzyść hipotezy H1, co oznacza, że średnia różnica jest większa od 0. Wynika z tego, że *przekonania uczennic szkół ponadgimnazjalnych wzrosły w obszarze Prospołeczność* i *Ja wobec innych*.

Dla podskali *Funkcjonowanie interpersonalne* nie można przeprowadzić tego testu, ponieważ odchylenie standardowe dla różnic jest równe zero, co uniemożliwia obliczenie wartości statystyki testu.

Tabela 18. Test normalności Jarque-Bera dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS – szkoła ponadgimnazjalna - chłopcy

Podskale KNIIS	Wartość JB	p-obszerowane	Decyzja
Wsparcie	0,544857	0,761528	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Poczucie bezpieczeństwa	1,88802	0,389064	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Inni wobec mnie	0,288682	0,865592	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Prospołeczność	0,83912	0,657336	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Brak agresywności	0,0520833	0,974294	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
Ja wobec innych	0,570825	0,751704	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	0,601856	0,740131	Brak podstaw do odrzucenia H0=> rozkład jest normalny
N=5			

Źródło: opracowanie własne. Wartość JB- wartość statystyki testu normalności Jarque-Bera; p-obszerowane - prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki.

Z przeprowadzonych testów Jarque-Bera (Tabela 18) wynika, że różnice między wynikami z pre-testu i post-testu dla wszystkich analizowanych podskal KNIIS, wśród respondentów, uczniów szkół ponadgimnazjalnych, mają rozkład normalny na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ . Ponieważ został spełniony warunek normalności dla powyższych różnic przeprowadzono test t-Studenta, który miał na celu sprawdzenia, czy średnia różnica jest równa zero, co oznaczałoby, że wyniki z testów nie zmieniły się, czy też, czy średnia różnica ta jest dodatnia, co oznaczałoby, że przekonania uczniów szkoły ponadgimnazjalnej wzrosły.

Tabela 19. Test t-Studenta dla różnic między wynikiem pre-test i post-test KNIIS – szkoła ponadgimnazjalna - chłopcy

Podskale KNIIS	Wartość t	Wartość krytyczna jednostronnego testu dla $\alpha=0,05$	p-obszernowane	Decyzja
Wsparcie	2,66667	2,015048	0,028	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Poczucie bezpieczeństwa	4	2,015048	0,008065	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Inni wobec mnie	4,70679	2,015048	0,004631	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Prospołeczność	4,49073	2,015048	0,00545	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
Agresywność (brak)	0	2,015048	0,5	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
Ja wobec innych	0,196116	2,015048	0,427	Brak podstaw do odrzucenia H0 => brak zmian
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	2,52534	2,015048	0,03249	Mamy podstawy do odrzucenia H0 => wzrost przekonań
N=5				

Źródło: opracowanie własne. Wartość t- wartość statystyki test t-Studenta dla par obserwacji; Wartość krytyczna jednostronnego testu dla  $\alpha=0,05$ - wartość krytyczna dla jednostronnego obszaru krytycznego, gdy hipoteza alternatywa określa wzrost postaw; p-obszernowane- prawdopodobieństwo obserwowane dla wartości statystyki dla jednostronnego obszaru krytycznego.

Dla podskali (Tabela 19): *Brak agresywności*, *Ja wobec innych*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ , nie mamy podstaw do odrzucenia hipotezy H0, co oznacza, że średnia różnica jest równa 0. Z powyższego wynika, że przekonania uczniów szkół ponadgimnazjalnych, nie uległy zmianie w obszarze *Brak agresywności* i *Ja wobec innych*.

Dla podskali: *Wsparcie*, *Poczucie bezpieczeństwa*, *Inni wobec mnie*, *Prospołeczność* i *Funkcjonowanie interpersonalne*, na poziomie istotności  $\alpha=0,05$ , mamy podstawy do odrzucenia hipotezy H0, na korzyść hipotezy H1, co oznacza, że średnia różnica jest większa od 0. Z powyższego wynika, że przekonania uczniów szkół ponadgimnazjalnych,

pod wpływem uczestnictwa w dodatkowych zajęciach kulturalnych, wzrosły w obszarze *Wsparcie*, *Poczucie bezpieczeństwa*, *Inni wobec mnie*, *Prospołeczność* i *Funkcjonowanie interpersonalne*.

Tabela 20. Podsumowanie wyników z testu t-Studenta dla różnic między wynikiem pre-test i post-test dla KNIIS

Podskale KNIIS	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Szkoła ponadgimnazjalna	
	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy
Wsparcie	brak zmian	brak zmian	brak zmian	brak zmian	brak zmian	wzrost przekonań
Poczucie bezpieczeństwa	brak zmian	wzrost przekonań	brak zmian	wzrost przekonań	X	wzrost przekonań
Inni wobec mnie	brak zmian	brak zmian	brak zmian	wzrost przekonań	brak zmian	wzrost przekonań
Prospołeczność	wzrost przekonań	wzrost przekonań	wzrost przekonań	wzrost przekonań	wzrost przekonań	wzrost przekonań
Agresywność (brak)	brak zmian	wzrost przekonań	brak zmian	wzrost przekonań	brak zmian	brak zmian
Ja wobec innych	wzrost przekonań	wzrost przekonań	wzrost przekonań	wzrost przekonań	wzrost przekonań	brak zmian
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE	wzrost przekonań	wzrost przekonań	wzrost przekonań	wzrost przekonań	X	wzrost przekonań

Źródło: opracowanie własne.

Badania wykazały (Tabela 20), iż udział wychowanków ośrodka w dodatkowych zajęciach kulturalnych wpłynął pozytywnie na wiele obszarów ich funkcjonowania, które w tejże tabeli opisano jako wzrost przekonań.

### Założenia koncepcji modelowej

W celu przekształcania rzeczywistości wychowawczej, pedagogika stosuje różnego rodzaju modele naukowe i dydaktyczne. Zdaniem Ryszarda Więckowskiego model taki winien być oparty na przyjętych przez badacza założeniach, hipotezach, postulatach i jest podstawą konkretnej koncepcji edukacyjnej<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995.

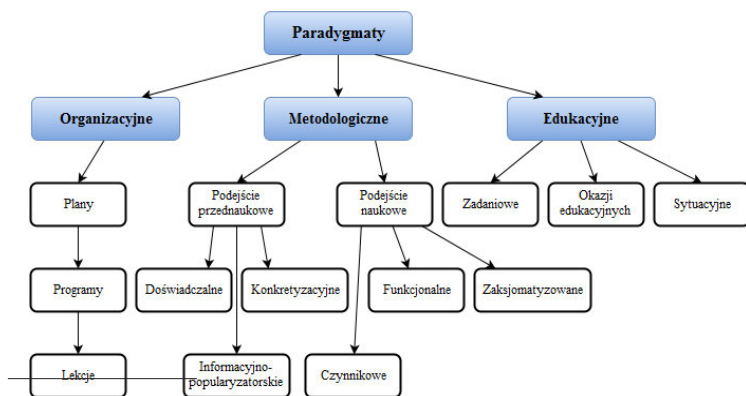
Model naukowy powinien zawierać: konstrukcję teoretyczną, koncepcję realizacyjną i opis modelu. Tak skonstruowany staje się podstawą do wyciągania wniosków, uogólnień oraz zasad i twierdzeń a także nowych praw dydaktycznych bądź naukowych.

Współczesna pedagogika poszukuje nowych rozwiązań wskazujących skuteczne sposoby nauczania i wychowania. Rozwiązania te proponowane są przez naukowców w postaci paradygmatów, modeli i dyrektyw metodologicznych<sup>21</sup>.

W rozprawie doktorskiej autorki artykułu przyjęto, iż paradygmat w wychowaniu kulturalnym to określona konstrukcja myślowa, pozwalająca na rozumienie istoty zmian w kulturalnej rzeczywistości wychowawczej i na tej podstawie wyodrębniono następujące paradygmaty:

- organizacyjne - uwzględniające propozycje zmian celów i zadań wychowania w kulturze w specjalnych ośrodkach wychowawczych,
- metodologiczne – wyłaniające czynniki warunkujące społeczne zachowania wychowanków specjalnego ośrodka wychowawczego (pomiar osiągniętych zmian postaw społecznych),
- edukacyjne – zawierające propozycje zmiany metod i form pracy wychowawców i wychowanka przed i w trakcie zajęć kulturalnych przez wprowadzenie do zajęć kulturalnych elementu doboru zajęć według potrzeb i zainteresowań wychowanków.

Schemat 1. Paradygmaty i ich podział (oprac. własne)



<sup>21</sup> Ibidem.

Podstawowe cele kształcenia i wychowania w kulturze w specjalnym ośrodku wychowawczym określono jako:

- przygotowanie wychowanków do możliwie pełnego korzystania z dobrodziejstwa kulturowego oraz aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym w ośrodku i w najbliższym otoczeniu społecznym,
- zdobycie podstawowych umiejętności niezbędnych wychowankom do uczestnictwa w kulturze, które to umiejętności są podstawą rozwijania zamiłowań i zainteresowań w obszarach kultury (muzyka, plastyka, teatr, sport),
- wypracowanie, dzięki uczestnictwu w zajęciach kulturalnych, prawidłowych postaw prospołecznych wychowanków ośrodka.

Realizacja tych celów jest możliwa dzięki:

- dostosowaniu treści zajęć kulturalnych do potrzeb i oczekiwań wychowanków,
- korzystaniu przez wychowawców z modeli pracy kompensujących braki inkulturacyjne wychowanków – stąd propozycja modelu *Kompensacyjne wychowanie kulturalne*,
- opracowaniu form pracy dydaktycznej mających na celu wywołanie pozytywnych zmian w prezentowanych przez wychowanków ośrodka postawach prospołecznych,
- przebiegowi zajęć kulturalnych aktywizujących wychowanków do tworzenia własnych wytworów kultury i transgresji.

Dotychczasowa realizacja założonych w ośrodku celów nie spełniła w pełni oczekiwań wychowanków (potwierdziły to wyniki pre-testu). Wprawdzie oferta zajęć kulturalnych ośrodka była bogata, jednak nie były one dostosowane do oczekiwań wychowanków. Realizowany w ośrodku program kulturalny należało wzbogacić o elementy o charakterze dydaktyczno-wychowawczym oparte na oczekiwaniach odbiorców tych zajęć.

Wychowankowie, jako dodatkową ofertę zajęć kulturalnych, wybrali:

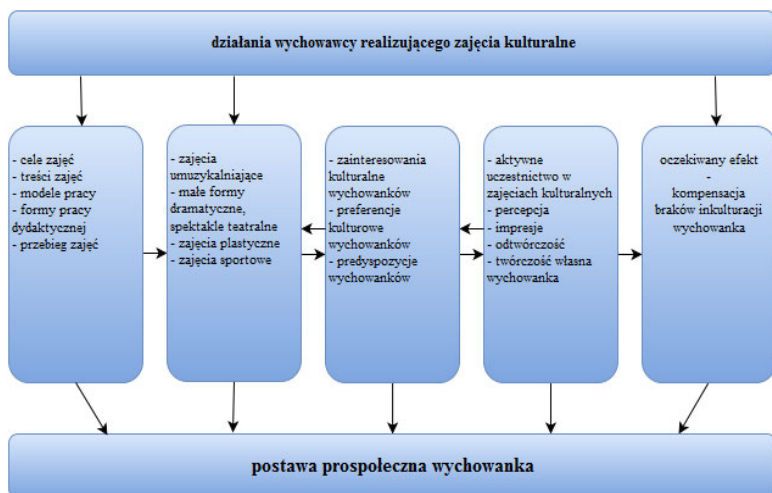
- zajęcia umuzykalniające,
- małe formy dramatyczne, spektakle teatralne,
- zajęcia plastyczne,
- zajęcia sportowe.

Właściwe działania wychowawcy realizującego zajęcia kulturalne w specjalnym ośrodku wychowawczym warunkują uzyskanie pozytywnych efektów pracy, którymi są: pośrednio - kompensacja braków kulturalnych, a na końcu - pozytywna zamiana postaw prospołecznych wychowanków specjalnego ośrodka wychowawczego.

W czasach odczuwalnego kryzysu stosunków międzyludzkich, wychowanie w kulturze i dla kultury wydaje się szczególnie ważne. Edukacja kulturalna i wychowanie kulturalne stanowią dobry obszar do poprawy tych stosunków, poprawy wzajemnego zrozumienia i zmiany postaw wobec siebie i innych ludzi oraz najbliższego otoczenia. Stąd nasuwa się wskazanie dla pedagogów i wychowawców na *leczenie kulturą* postaw prospołecznych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Model *Kompensacyjne wychowanie kulturalne* (Schemat 2) obejmuje swym zasięgiem pięć etapów kompensacyjnego wychowania kulturalnego, a jego podstawą są działania wychowawcy realizującego zajęcia kulturalne.

Schemat 2. Model *Kompensacyjne wychowanie kulturalne*



Źródło: opracowanie własne.

- **Etap I** – przygotowanie zajęć kulturalnych:
  - określenie celów zajęć kulturalnych,
  - założenie treści zajęć,
  - wybór modeli pracy wychowawczej,
  - ustalenie form pracy dydaktycznej,
  - ustalenie przebiegu zajęć kulturalnych.
- **Etap II** – wybór rodzaju zajęć kulturalnych (w modelu uwzględniono rodzaj dodatkowych zajęć kulturalnych przeprowadzonych w oparciu o pre-test) np.:
  - zajęcia umuzykalniające,
  - małe formy dramatyczne, spektakle teatralne,
  - zajęcia plastyczne,
  - zajęcia sportowe.
- **Etap III** – uwzględnienie przy doborze zajęć kulturalnych:
  - zainteresowań kulturalnych wychowanków,
  - preferencji kulturowych wychowanków,
  - predyspozycji wychowanków.
- **Etap IV** – przebieg zajęć kulturalnych:
  - aktywne uczestnictwo wychowanków w zajęciach kulturalnych,
  - percepcja kultury,
  - impresje związane z odbiorem kultury,
  - odtwórczość inspirowana kulturą,
  - twórczość własna wychowanka pod wpływem zajęć kulturalnych.
- **Etap V** – oczekiwany efekt zajęć kulturalnych:
  - kompensacja braków inkulturacji wychowanka.

Poszczególne etapy modelu *Kompensacyjne wychowanie kulturalne* wpływają na siebie wzajemnie w zakresie, jaki przedstawiono na Schemacie 2. Niektóre z nich wywierają wpływ na siebie wzajemnie i powodują relacje zwrotne.



Niewątpliwie każdy etap kompensacyjnego wychowania kulturalnego oddziałuje na kształtowanie postaw prospołecznych respondentów i zdaniem autorki może posłużyć w pracy pedagogicznej jako nowa tendencja w procesie akulturacji wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych.

## Bibliografia

- Aksman J., *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych i Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata, Podręcznik testu – wersja dla uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej*, Kraków 2011.
- Burszta W., *Antropologia kultury*, Poznań 1998.
- Burszta W., *Różnorodność i tożsamość, Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004, za: D. Kubinowski, *Nowe procesy i zjawiska kulturowe jako wyzwanie dla współczesnej pedagogiki kultury – wprowadzenie*, [w:] *Pedagogika kultury*, Lublin 2006.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2010.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Ferenz K., *Obszary i wymiary współczesnej edukacji kulturalnej*, „Chowanna” 2003, XLVI, t. 1(20).
- Michałowski S., *Sztuka jako inspiracja twórcza*, [w:] red. B. Dymara, *Dziecko w świecie sztuki*, Kraków 1996.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Region. Tożsamość. Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok 2005.
- Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. K. Ferenz, K. Błaszczuk, I. Rudek I., Kraków 2011.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994.
- Szopski M., *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa 2005.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1990.
- Wagner-Tomaszewska T., *Akulturowanie wychowanków specjalnego ośrodka wychowawczego*, [w:] *Wychowanie dziecka – między tradycją a współczesnością*, red. E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut, N. M. Ruman, Toruń 2014.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995.

**Streszczenie**

Artykuł koncentruje się na problematyce psychologicznych kompetencji nauczycieli-artystów pracujących z dziećmi, młodzieżą i studentami szkół i uczelni muzycznych. Kompetencje psychologiczne zaprezentowane są w kontekście szerokiego wachlarza kompetencji dydaktycznych i specjalistycznych. Ich posiadanie i rozwijanie jest czynnikiem warunkującym możliwość, skuteczność i prawidłowość w realizowaniu optymalnej relacji nauczyciel – uczeń, a w przypadku szkolnictwa artystycznego relacji mistrz – uczeń.

Psychologiczne kompetencje nauczycieli-artystów wymagają przeobrażeń ze względu na etap rozwojowy ucznia, a także ze względu na zindywidualizowane potrzeby i możliwości uczniów. W artykule zaprezentowana jest typologia uczniów szkół muzycznych według Marii Manturzewskiej uzupełniona o współczesną sylwetkę dzieci i młodzieży. Rozbudowanym podsumowaniem artykułu jest zapoznanie Czytelnika z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, do której niesienia nauczyciele-artyści pracujący w różnych typach szkół muzycznych są zobowiązani.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, kompetencje, psychologia, pomoc, uczeń, rozwój

**Abstract**

The article focuses on the psychological competences of teachers-artists working with children, youth, as well as students of music schools and universities. Psychological competences are presented in the context of a wide range of didactic and specialist competences. Their possession and development is a factor conditioning the capability, efficiency, and correctness in executing an optimal teacher-student relation, and in the case of artistic education the master-student relation.

The psychological competences of teachers-artists require transformations due to the student's developmental stage, as well as due to the individual needs and capabilities of students. The article presents a typology of music school students according to Maria Manturzewska supplemented with a contemporary image of children and youth. An extensive summary of the article consists in familiarizing the reader with the Regulation of the Minister of National Education concerning the principles of organizing and providing psychological and pedagogical assistance, which teachers-artists working in different types of music schools are obliged to carry out.

**Key words:** teacher, competences, psychology, support, student, development