Collegium Balticum

Akademia Nauk Stosowanych z siedzibą w Szczecinie

DIALOGI AKADEMICKIE

TOM I

Szczecin 2025

Redakcja naukowa

dr Andrzej Staroń prof. CB

Recenzenci

dr Leonarda Rożek prof. CB, dr Paweł Radziszewicz, dr Andrzej Staroń prof. CB

Korekta i redakcja językowa

Zespół

Projekt okładki:

Mateusz Posłuszny

Wydawnictwo Naukowe Collegium Balticum Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie

Szczecin 2025

Spis treści

Andrzej Staroń *Dialog jako fundament edukacji. Słowo wstępne do serii wydawniczej* 4

Anna Kubala *Wrażliwość duchowa osób z niepełnosprawnością umysłową* 8

Wojciech Jerzy Ignaczak *Rola rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera* 116

Patrycja Cacaj *Znaczenie pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście zmian oświatowych* 263

Klaudia Przydryga *Znaczenie Metody Krakowskiej w nabywaniu przez dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji czytelniczych* 357

Gabriela Wiśniewska *Multimedia a rozwój przedszkolaków. Wyniki eksperymentu pedagogicznego* 459

Andrzej Staroń *Dialog jako metoda poznawcza w procesie tworzenia pracy dyplomowej*484

Andrzej Staroń
Dialog jako fundament edukacji
Słowo wstępne do serii wydawniczej

„Dialogi Akademickie Collegium Balticum" powstają z przekonania, że uczelnia wyższa nie jest jedynie miejscem przekazywania gotowej wiedzy, lecz przestrzenią, w której rodzi się myśl, krytyczna refleksja i twórcza wymiana doświadczeń. Dialog, jak pisze E. Zawadzka, stanowi fundament procesu edukacyjnego, który nie ogranicza się do formalnych wymagań programowych, lecz tworzy przestrzeń wspólnego „obrabiania myśli" między studentami i wykładowcami[1]. To spotkanie intelektualne, w którym pytania i odpowiedzi stają się narzędziami odkrywania nowych perspektyw, jest sercem akademickiego życia.

Tytuł w liczbie mnogiej sygnalizuje nie tylko fakt wielości rozmów odbywających się w uczelni, ale przede wszystkim ich różnorodny charakter. Dialog osobisty, interdyscyplinarny, merytoryczny i rzeczowy splatają się w przestrzeni akademickiej, pozwalając na głębsze zrozumienie złożoności współczesnego świata. Jak zauważa D. Jankowska, dialog akademicki nie ogranicza się do przekazywania treści; jest procesem hermeneutycznym, w którym uczestnicy interpretują znaczenie wiedzy, konfrontują różne punkty widzenia i poszerzają własne horyzonty poznawcze[2].

W relacji wykładowca–student dialog umożliwia aktywne uczestnictwo w procesie naukowego odkrywania, krytyczne analizowanie treści oraz samodzielne myślenie. W relacjach między pracownikami naukowymi dialog staje się narzędziem refleksji nad własną praktyką dydaktyczną i badawczą oraz doskonalenia metodologii i programów studiów. Dialog interdyscyplinarny pozwala na wymianę metod, języków i perspektyw między różnymi dziedzinami nauki, tworząc podstawy dla innowacyjności badawczej i integracji wiedzy. Warunkiem możliwości takiej wymiany nie są jednak jedynie narzędzia badawcze czy kompetencje metodologiczne, lecz także etyczny wymiar relacji między uczestnikami dialogu.

---

[1] E. Zawadzka *Dialog w badaniach naukowych a ich transparentność i intersubiektywność* w: J. Gara. D. M., Jankowska, E. Zawadzka (red.), *Pedagogika Dialogu.* Pomiędzy *w intersubiektywnej przestrzeni edukacji,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalne Warszawa 2019, s. 71-86.

[2] D. Jankowska *Jutro dialogu edukacyjnego - rozumienie dialogu i jego znaczenia w procesie kształcenia przyszłych pedagogów*, tamże, s. 227-236.

W duchu myśli Martina Bubera i Hansa-Georga Gadamera dialog nie jest jedynie techniką komunikacji, lecz relacją, w której wzajemne uznanie uczestników staje się źródłem wartości poznawczej. Pomiędzy pytaniami a odpowiedziami rodzi się wspólny sens – dynamiczny, nieprzewidywalny, wymagający otwartości i uważności na drugiego człowieka. W tym kontekście dialog akademicki staje się również szkołą etyki intelektualnej, ucząc szacunku dla odmiennej perspektywy i odpowiedzialności za własne słowa.

„Dialogi Akademickie Collegium Balticum" to nie tylko seria wydawnicza, lecz wizja uczelni jako przestrzeni wspólnego odkrywania i twórczego współdziałania. Pragniemy stworzyć platformę, która umożliwi wymianę refleksji naukowej i dydaktycznej oraz rozwój kompetencji dialogicznych wśród kadry i studentów. Akademia powinna być miejscem, w którym spotykają się różnorodne perspektywy, tworząc bogactwo intelektualne i społeczne, niezbędne w kształtowaniu nauki i edukacji przyszłości.

Konsekwencją tak rozumianej wizji dialogu akademickiego jest uznanie studentów nie za biernych odbiorców wiedzy, lecz za jej współtwórców. W duchu tych założeń pierwszym krokiem serii jest wydanie tomu, w którym głos studentów zajmuje miejsce centralne. Prace studenckie w nim zawarte są nie tylko efektem samodzielnej pracy intelektualnej, lecz rezultatem dialogu, który toczył się w murach uczelni i poza nimi: w dyskusjach, konsultacjach, wspólnych refleksjach interdyscyplinarnych i krytycznych debatach. To właśnie w takich interakcjach rodziło się krytyczne myślenie, nowe perspektywy i oryginalność, które nadają tym pracom głębię i znaczenie.

Pierwszy tom serii nie jest zbiorem tekstów odizolowanych od siebie, jest - jak sądzę - świadectwem edukacji dialogicznej, w której wiedza staje się wspólnym osiągnięciem. Prace te pokazują, że dialog akademicki nie jest abstrakcyjną ideą, lecz praktyką, która kształtuje umiejętność krytycznego myślenia, wrażliwość intelektualną i gotowość do konstruktywnego współdziałania.

Prezentowane opracowania łączą solidne podstawy teoretyczne z uważną analizą praktyki pedagogicznej, podejmując aktualne i społecznie istotne problemy edukacyjne. Publikacja prac studenckich jest nie tylko formą docenienia ich wysiłku i zaangażowania, lecz także ważnym elementem wspierania rozwoju kompetencji badawczych oraz kultury dialogu akademickiego.

Szczególne miejsce w tomie zajmuje praca magisterska Anny Kubali, absolwentki studiów drugiego stopnia na kierunku pedagogika, specjalności Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza z Resocjalizacją, pisana pod kierunki dra A. Staronia prof. CB., poświęcona wrażliwości duchowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka podejmuje temat rzadko obecny w badaniach pedagogicznych, prezentując interdyscyplinarne studium osadzone w literaturze z zakresu pedagogiki, psychologii, filozofii i antropologii. Praca wyróżnia się klarownym sformułowaniem problemu badawczego, trafnym rozróżnieniem duchowości i religijności oraz rzetelną operacjonalizacją kluczowych pojęć. Na uwagę zasługuje także przemyślana metodologia badań własnych, oparta na empatycznie dostosowanych narzędziach badawczych oraz uzupełniona obserwacją bezpośrednią. Uzyskane wyniki mają wysoką wartość poznawczą i aplikacyjną, a sformułowane rekomendacje wzmacniają praktyczny potencjał pracy w obszarze rewalidacji i terapii. Praca ta była zgłoszona do konkursu prac dyplomowych organizowanego przez Prezydenta Szczecina.

Kolejna praca, autorstwa Wojciecha Ignaczaka, absolwenta studiów drugiego stopnia na kierunku pedagogika, specjalności Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza z Resocjalizacją, napisana pod kierunkiem dra A. Staronia prof. CB., dotyczy roli rodziców w edukacji dzieci z ADHD oraz Zespołem Aspergera. Autor podejmuje temat wysoce aktualny, osadzając go w szerokim kontekście współczesnej literatury pedagogicznej i psychologicznej. Praca wyróżnia się rzetelną metodologią opartą na sondażu diagnostycznym, która pozwoliła na wnikliwą analizę współpracy rodzin z placówkami oświatowymi. Uzyskane wyniki posiadają wysoką wartość poznawczą, a sformułowane na ich podstawie rekomendacje mają wymiar praktyczny, wskazując na konkretne kierunki zmian systemowych i terapeutycznych. Całość stanowi istotny wkład w dyskusję nad wspieraniem jakości życia i rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Następna z prezentowanych prac – autorstwa Patrycji Cacaj, absolwentki studiów jednolitych magisterskich Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, napisana pod kierunkiem dr L. Rożek prof. CB – dotyczy znaczenia prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej. Autorka podejmuje temat szczególnie aktualny w kontekście zmian prawnych i trwającej dyskusji nad funkcją pracy domowej. Badania empiryczne pozwoliły uchwycić perspektywę nauczycieli i rodziców, ukazując zarówno ich obawy, jak i

oczekiwania związane z organizacją procesu dydaktycznego. Praca wyróżnia się praktycznym charakterem oraz jasno sformułowanymi rekomendacjami dotyczącymi wspierania motywacji i samodzielności uczniów w klasach I–III.

Ostatnią publikowaną pracą jest praca autorstwa Klaudii Przydrygi, absolwentki studiów jednolitych magisterskich Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, napisana pod kierunkiem dr L. Rożek, poświęcona zastosowaniu Metody Krakowskiej w kształtowaniu kompetencji czytelniczych dzieci w wieku przedszkolnym. Autorka w sposób przejrzysty łączy prezentację założeń metody z analizą jej funkcjonowania w codziennej praktyce edukacyjnej. Szczególną wartość stanowią opisy obserwowanych zajęć oraz analiza doświadczeń nauczycielek, które pozwalają uchwycić zarówno potencjał metody, jak i trudności pojawiające się w jej realizacji. Sformułowane wnioski i rekomendacje mają bezpośrednie zastosowanie w pracy pedagogicznej

Tom zamyka artykuł Gabrieli Wiśniewskiej, absolwentki pedagogiki, oparty na pracy licencjackiej, pisanej pod kierunkiem dra P. Radziszewicza, poświęcony wpływowi intensywnego korzystania z urządzeń multimedialnych przez dzieci w wieku przedszkolnym. Autorka, opierając się na sześciomiesięcznym eksperymencie pedagogicznym, ukazuje zarówno negatywne konsekwencje nadmiernego używania mediów, jak i znaczenie stopniowych, długofalowych działań profilaktycznych. Opracowanie ma wyraźny walor praktyczny, dostarczając cennych wskazówek dla nauczycieli i rodziców oraz wpisując się w aktualną debatę społeczną dotyczącą edukacji medialnej najmłodszych.

Publikowane w niniejszym tomie teksty łączy staranność merytoryczna, silne zakorzenienie w praktyce oraz dojrzałość refleksji badawczej. Stanowią one świadectwo tego, że dialog akademicki nie jest ideą abstrakcyjną, lecz realną praktyką kształtującą kompetencje poznawcze, metodologiczne i etyczne. Mamy nadzieję, że pierwszy tom „Dialogów Akademickich Collegium Balticum” stanie się dla Czytelników zaproszeniem do uważnej lektury, krytycznego namysłu i dalszej wymiany myśli – do kolejnych dialogów współtworzących akademię jako wspólnotę poszukiwania wiedzy i sensu.

Anna Kubala

Wrażliwość duchowa osób z niepełnosprawnością umysłową

Wstęp

Współczesny świat, mimo niewątpliwego postępu technologicznego i społecznego, doświadcza głębokiego kryzysu sensu i wartości. Trwające konflikty zbrojne, narastający kryzys ekologiczny oraz postępująca dezintegracja relacji społecznych ukazują rozdarcie człowieka między cywilizacyjnym sukcesem a duchowym zagubieniem. Pomimo osiągnięć cywilizacyjnych, człowiek XXI wieku często nie potrafi nadać znaczenia własnemu życiu ani odnaleźć trwałych podstaw egzystencjalnych. Duchowość, niegdyś zakorzeniona w religijnych i kulturowych systemach znaczeń, coraz częściej ulega banalizacji, komercjalizacji, a nawet staje się przedmiotem rynkowych ofert rozwoju osobistego. Jak zauważają D. Zohar i I. Marshall, żyjemy w „kulturze duchowego otępienia", w której potrzeby duchowe są mylone z pragnieniami, a duchowa pustka bywa maskowana przez konsumpcję i dominację nad światem materialnym[3]. W obliczu tych wyzwań szczególnego znaczenia nabiera pogłębiona refleksja nad istotą duchowości. Rosnące zainteresowanie tą problematyką można zaobserwować zarówno w naukach humanistycznych, jak i społecznych oraz medycznych. Coraz częściej podkreśla się potrzebę holistycznego ujęcia człowieka, w którym wymiar duchowy traktowany jest jako nieodzowny składnik ludzkiego doświadczenia, wpływający na dobrostan psychiczny, relacje społeczne oraz zdolność do radzenia sobie z egzystencjalnymi wyzwaniami. Pomimo tego, w obszarze nauk pedagogicznych i praktyki opiekuńczej nadal marginalizowana jest rola duchowości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Tradycyjne ujęcia niepełnosprawności ograniczały się często do perspektywy medycznej i deficytowej, pomijając potrzeby egzystencjalne, emocjonalne i duchowe tej grupy. Tymczasem, jak zauważa John Swinton, duchowość nie jest wyłącznie domeną w pełni autonomicznych jednostek – może być również doświadczeniem relacyjnym, cielesnym i wspólnotowym, dostępnym także osobom z poważnymi ograniczeniami poznawczymi i komunikacyjnymi. Duchowość, rozumiana szerzej niż religijność, obejmuje poszukiwanie sensu, relacji, przynależności i wartości. W

[3] Zohar D., Marshall I., 2001. *Inteligencja duchowa*. Dom Wyd. Rebis, Poznań, s. 285.

kontekście osób z niepełnosprawnością intelektualną, dla których klasyczne formy werbalnej ekspresji wiary czy refleksji egzystencjalnej bywają niedostępne, istnieje potrzeba redefinicji pojęcia duchowości w kierunku bardziej inkluzywnym[4]. Podejście to znajduje uzasadnienie w coraz liczniejszych publikacjach z zakresu pedagogiki specjalnej, etyki opieki, psychiatrii oraz nauk o zdrowiu. W niniejszej pracy przyjmujemy, że duchowość, a ściślej: wrażliwość duchowa stanowi istotny aspekt funkcjonowania człowieka, niezależnie od jego poziomu intelektualnego. Odwołując się do koncepcji Małgorzaty Kapały, która terminów „duchowość" i „wrażliwość duchowa" używa zamiennie, lecz akcentuje większą precyzyjność tego drugiego, uznajemy wrażliwość duchową za dyspozycję do transcendencji. Może się ona przejawiać zarówno w formach obserwowalnej aktywności (np. zachowania rytualne, reakcje emocjonalne), jak i w wewnętrznych doświadczeniach jednostki. Kapała wyróżnia dziewięć kluczowych komponentów wrażliwości duchowej: holizm i harmonię, mądrość, świadomość, sens, religijność i wiarę, wrażliwość etyczno-moralną (sumienie), otwartość na drugiego człowieka, zaangażowanie duchowe oraz wrażliwość estetyczną[5]. Takie podejście otwiera drogę do bardziej włączającego rozumienia duchowości, umożliwiając uwzględnienie indywidualnych potrzeb, możliwości i form ekspresji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Refleksja ta znajduje swoje praktyczne przełożenie w działaniach edukacyjnych, terapeutycznych i opiekuńczych, których celem jest wspieranie całościowego rozwoju człowieka – także w jego wymiarze duchowym.

Celem pracy było zbadanie przejawów duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki wywiadu. Wywiad dotyczący wrażliwości duchowej osób z niepełnosprawnością intelektualną przeprowadzono za pomocą kwestionariusza, dostosowanego do ich możliwości.

Praca składa się z trzech rozdziałów. W rozdziale pierwszym, Duchowość i niepełnosprawność intelektualna w ujęciu teoretycznym przedstawiono teoretyczne podstawy pracy. W pierwszej części zdefiniowano kluczowe pojęcia duchowości i wrażliwości duchowej oraz wyjaśniono ich znaczenie w kontekście przeprowadzonych

---

[4] J. Swinton, *Spirituality and Mental Health Care*. *Rediscovering a Forgotten Dimension*, Jessica Kingsley Publishers, London 2001, s. 15

[5] M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniony aspekt psyche*, „Annales Universitatis, Mariae Curie-Skłodowska", vol. XXX/2017, s. 12.

badań. Następnie dokonano rozróżnienia między duchowością a religijnością. Kolejno przedstawiono ewolucję postrzegania niepełnosprawności intelektualnej w kontekście społecznym i historycznym. Omówiono również zmiany w rozumieniu niepełnosprawności intelektualnej, przechodząc od podejścia medycznego do współczesnych perspektyw. Rozdział zamyka część skupiająca się na specyfice doświadczeń duchowych osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle dotychczasowych rozważań teoretycznych. Rozdział drugi, Metodologia badań własnych, opisuje szczegółowo metodologię przeprowadzonych badań. W pierwszej części określono główny przedmiot badań oraz sformułowano konkretne cele, jakie zamierzano osiągnąć. Następnie przedstawiono szczegółowe pytania badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi. Kolejno zdefiniowano kluczowe zmienne badawcze oraz określono wskaźniki, za pomocą których je mierzono. Opisano również zastosowane metody badawcze, konkretne techniki zbierania danych oraz użyte narzędzia badawcze. Rozdział kończy część przedstawiająca kontekst, w jakim przeprowadzono badania oraz szczegółowy opis ich przebiegu. W rozdziale trzecim, Wrażliwość duchowa osób z niepełnosprawnością intelektualną – wyniki badań własnych, zaprezentowano szczegółowe wyniki przeprowadzonych badań własnych. Na początku przedstawiono opis demograficzny i charakterystykę uczestników badania. Następnie zaprezentowano analizę jakościową przeprowadzonych indywidualnych wywiadów z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Każdy z trzynastu przeprowadzonych wywiadów został opisany oddzielnie, prezentując indywidualne perspektywy i doświadczenia badanych w zakresie wrażliwości duchowej. Tytuły poszczególnych opisów wywiadów wskazują na dominujące tematy poruszane przez uczestników. Rozdział zamyka podsumowanie, w którym dokonano syntezy i interpretacji uzyskanych wyników. Na końcu pracy znajduje się Zakończenie, które podsumowuje główne wnioski z przeprowadzonych badań i dyskusji, odnosi się do postawionych celów i problemów badawczych. W Zakończeniu podkreślono, że analiza wrażliwości duchowej osób z niepełnosprawnością intelektualną wskazuje na potrzebę rozszerzenia tradycyjnych metod rewalidacji i terapii o aspekty duchowe i egzystencjalne. Dotychczasowe podejścia, skupione na deficytach, mogą pomijać bogactwo ich wewnętrznego świata i potrzebę sensu. Wskazano na znaczenie rutyn, kontaktu z naturą, relacji społecznych, ekspresji przez sztukę oraz uwzględniania aspektów moralno-etycznych we wspieraniu ich integralnego rozwoju i jakości życia.

Rozdział I

Duchowość i niepełnosprawność intelektualna w ujęciu teoretycznym

1.1.Duchowość i wrażliwość duchowa – definicje i znaczenie dla niniejszych badań

Celem tego podrozdziału jest przedstawienie definicji duchowości i wrażliwości duchowej w ujęciu interdyscyplinarnym oraz ukazanie ich znaczenia dla badań nad duchowym wymiarem osób z niepełnosprawnością intelektualną. W szczególności skupiono się na koncepcji wrażliwości duchowej jako operacyjnego ujęcia duchowości, umożliwiającego jej empiryczne badanie i praktyczne rozumienie w obszarze pedagogiki specjalnej.

W psychologii duchowość postrzegana jest jako wymiar egzystencjalny i rozwojowy. R. A. Emmons definiuje ją jako „osobistą reakcję na sprawy ostateczne" – czyli jako zdolność jednostki do nadawania znaczenia codziennym doświadczeniom, w świetle przekonań wykraczających poza doczesność.[6]. V. E. Frankl natomiast ujmuje duchowość jako jeden z podstawowych wymiarów ludzkiego istnienia, wyrażający się w dążeniu do sensu, odpowiedzialności i przekraczania siebie[2]. Erich Fromm podkreślał, że duchowość nie polega na posiadaniu, lecz na byciu – na zdolności do miłości, szacunku dla życia, uwolnienia się od iluzji i rozwijania wewnętrznej mocy psychicznej.[7] „Życie przeżywane wyłącznie na poziomie ego jest nudne i nieciekawe nie tylko dla siebie samego, ale i dla wszystkich wokół. „Pełnia życia wymaga czegoś więcej niż tylko ego, wymaga ducha."- pisał Jung.[8]

Również Ellison podkreśla nierozerwalny związek ducha z całością osoby. Według niego „duch jest siłą integrującą, która syntetyzuje całkowitość osobowości i dostarcza poczucia kierunku", a jego oddziaływanie przenika stan fizyczny, uczucia, myśli i relacje.

---

[6] R. A. Emmons, *Spirituality and Intelligence: Problems and Prospects*, „The International Journal for the Psychology of Religion", nr 2/2000, s. 53.

[7] E. Fromm, *Mieć czy być?,* przeł. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2006.

[8] C. G. Jung, *Człowiek i jego symbole*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1993, s. 110.

Co istotne, zdrowie duchowe nie jest rozłączne ze zdrowiem psychicznym – to, jak jesteśmy duchowo zdrowi, wpływa na naszą zdolność do odczuwania sensu, celu i spełnienia[9].

Z perspektywy psychologii rozwoju, duchowość stanowi przejaw dojrzałości egzystencjalnej i tożsamościowej. Straś-Romanowska podkreśla, że duchowość umożliwia kontemplację, samopoznanie i głęboką więź ze światem, niezależnie od przynależności religijnej.[10]

W świetle ujęcia Elkinsa i współpracowników duchowość jest sposobem istnienia i doświadczania, który obejmuje poszukiwanie znaczenia, celu, nadziei i przynależności. Definiowana jest jako „proces poszukiwania sacrum", który może przybierać formę zarówno religijną, jak i niereligijną. W tym kontekście duchowość obejmuje zarówno poszukiwanie wartości i więzi z tym, co święte, jak i celów niesakralnych, takich jak tożsamość, zdrowie czy sens życia, przy czym zasadniczym celem pozostaje odnalezienie i wyrażenie duchowego wymiaru egzystencji[11].

W podejściu zbliżonym do psychologii pozytywnej, MacDonald sugeruje, że duchowość powinna być traktowana jako wymiar osobowości – obok cech takich jak ekstrawersja czy neurotyczność – a więc uwzględniana w diagnozie i wspieraniu rozwoju jednostki.[12]

Pomimo trudności z operacjonalizacją pojęcia duchowości, współczesna psychologia coraz częściej uznaje ją za realny i mierzalny konstrukt. Badania nad wrażliwością duchową z użyciem Inwentarza Wrażliwości Duchowej – SSI wykazują, że osoby o wysokim poziomie tej cechy częściej radzą sobie lepiej z kryzysami, wykazują większą odporność psychiczną i zdolność do autorefleksji.[13]Według P. Sochy, z duchowością człowieka związane są takie elementy, jak: świadomość i samoświadomość, mądrość, uczucia, wrażliwość, moralność, twórczość, poczucie estetyki, światopogląd, religijność i wiara.[14]

---

[9] Ellison C. W., "Spiritual well-being: Conceptualization and measurement", *Journal of Psychology and Theology*, 1983, 11(4), s. 331–338.

[10] M. Straś-Romanowska, w: M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche,* dz. cyt., s. 3.

[11] Elkins D. et al., "Toward a humanistic-phenomenological spirituality", *Journal of Humanistic Psychology*, 1988, 28(4), s. 5–18.

[12]D. A. MacDonald, w: M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche*, dz. cyt., s.6.

[13] M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche*, op. cit., s. 2–4.

[14] P. Socha, 2000. *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*. (w:) P. Socha (red.). *Duchowy rozwój człowieka*. Wyd. UJ, Kraków, s. 16.

Tymczasem refleksja naukowa coraz częściej wskazuje, że duchowość ma znaczenie nie tylko dla zdrowia psychicznego, ale też dla budowania tożsamości, odporności i sensu życia. Duchowość, choć często pomijana w praktykach opieki zdrowotnej i społecznej, stanowi fundamentalny wymiar ludzkiego doświadczenia. J. Swinton, jeden z czołowych przedstawicieli nurtu badań nad duchowością w kontekście zdrowia psychicznego, twierdzi, że duchowość kształtuje nie tylko świadomość siebie i relację z otoczeniem, ale ma także kluczowe znaczenie dla dobrostanu psychicznego człowieka.[15] W jego ujęciu odnosi się do głębokiego poszukiwania sensu, wartości, tożsamości i przynależności. Jest to wymiar, który pomaga człowiekowi „odkrywać, kim naprawdę jest" i który ujawnia się zarówno w stanie zdrowia, jak i w doświadczeniu cierpienia psychicznego[16]. Swinton podkreśla, że próba wyjaśniania tych aspektów wyłącznie w kategoriach psychologicznych prowadzi do ich zredukowania i zniekształcenia. Zamiast tego proponuje rozumienie duchowości jako fenomenu, który może być przedmiotem naukowej refleksji i zarazem praktycznym narzędziem terapeutycznym. W kontekście opieki nad osobami z zaburzeniami psychicznymi duchowość staje się nie tylko obszarem wsparcia, lecz również formą praktycznej mądrości – „tak samo sposobem bycia, jak i sposobem działania"[17].

W refleksji filozoficznej Romana Ingardena duchowy wymiar człowieka ukazany jest jako najgłębsza warstwa jego struktury – osobowa, zdolna do wartościowania, odpowiedzialności, twórczości i przekraczania siebie. W Książeczce o człowieku autor przedstawia człowieka jako istotę złożoną z trzech sfer: cielesnej, psychicznej i duchowej. To właśnie ta ostatnia – duchowa – stanowi fundament autentycznego istnienia, gdyż umożliwia świadome przeżywanie siebie i świata, wykraczające poza biologiczne instynkty i emocje. Zgodnie z tym ujęciem, człowiek nie tylko funkcjonuje w obrębie natury, ale przekracza ją dzięki swojej wewnętrznej potrzebie bycia w pełni człowiekiem.[18] W perspektywie antropologicznej duchowość jest traktowana jako fundamentalny wymiar człowieczeństwa, odróżniający człowieka od innych form życia. Już w filozofii klasycznej, jak u Arystotelesa, podkreślano zdolność człowieka do przekraczania swojego „tu i teraz" przez rozum, kontemplację i odniesienie do wartości. Duchowość w ujęciu

[15] J. Swinton, *Spirituality and Mental Health Care*. *Rediscovering a Forgotten Dimension*, op. cit., 14
[16] Ibidem s. 17.
[17] Ibidem s. 20.
[18] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973, s.18

antropologicznym jest nierozerwalnie związana z kulturą – środowiskiem właściwym wyłącznie człowiekowi, w którym duchowe wartości są przeżywane, wyrażane i przekazywane. Jak zauważa Sztobryn, duchowość nie sprowadza się do psychologii ani biologii – jest zakorzeniona w kulturze i z nią tożsama.[19]

Człowiek duchowy to ten, który posiada głęboko uwewnętrzniony system wartości i odnosi się do nich w swoich wyborach, niezależnie od przynależności religijnej. Duchowość może wyrażać się poprzez sztukę, kontakt z przyrodą, refleksyjność czy empatię wobec innych.

W antropologii kulturowej duchowość rozumiana jest czynnościowo – jako zdolność do tworzenia i przeżywania sensów, które wykraczają poza potrzeby biologiczne. Efektem tej aktywności są formy kultury: rytuały, dzieła sztuki, symbole. Jednocześnie duchowość pozostaje wewnętrznym zobowiązaniem wobec wartości przekraczających jednostkę.[20]

Wśród współczesnych ujęć świeckiej duchowości szczególne miejsce zajmuje koncepcja Sama Harrisa – neurobiologa i filozofa – który postuluje, że duchowość nie musi być związana z religią czy wiarą w byt transcendentny. W jego rozumieniu jest ona praktyką wewnętrznego poznania i świadomego przekraczania iluzji ego, prowadzącą do głębszego doświadczania chwili obecnej.[21] Duchowość w ujęciu Harrisa opiera się na medytacji, uważności i introspekcji, a jej celem jest osiągnięcie stanu jedności, spokoju i klarownego postrzegania rzeczywistości – niezależnie od światopoglądu czy przynależności religijnej. Duchowość w ujęciu Harrisa jest zbliżona do kontemplacyjnych tradycji Wschodu, lecz pozbawiona ich metafizycznych założeń. Koncentruje się na praktykach uważności i świadomego życia, które – jego zdaniem – mogą wspierać dobrostan psychiczny, samoświadomość i głębsze rozumienie siebie.[22] Ujęcie to znajduje dopełnienie w refleksji Thomasa Metzingera ukazujące duchowość jako filozoficzną i fenomenologiczną praktykę samoprzekształcania. Jego zdaniem, duchowość obejmuje pogłębioną refleksję

[19] S. Sztobryn, *Pojęcie duchowości w tradycji polskiej świeckiej myśli pedagogicznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(12)/2021, s. 73–75.
[20] Ibidem, s. 76
[21] S. Harris, *Waking Up: A Guide to Spirituality Without Religion*, Simon & Schuster, New York 2014, s. 9.
[22] Ibidem, s. 10

egzystencjalną, etyczną i kontemplacyjną, a jej celem jest przemiana świadomości oraz bardziej zintegrowane rozumienie siebie i rzeczywistości.[23]

W pedagogice duchowość od dawna obecna jest jako element integralny wychowania człowieka jako wymiar wartości, sensu i wewnętrznego rozwoju. W nurcie pedagogiki kultury traktowano ją jako sferę głębokiej interioryzacji wartości, które konstytuują osobowość dojrzałą i pełną. Kultura stawała się w tym ujęciu sanktuarium duchowości – przestrzenią, w której jednostka może rozpoznawać i realizować uniwersalne wartości, takie jak dobro, prawda czy piękno. Traktowano ją jako sferę wartości kultury, których głęboka interioryzacja i ekspresja świadczyły o osobowości dojrzałej i pełnej. Kultura w tym ujęciu stawała się nie tylko źródłem treści wychowawczych, lecz także sanktuarium duchowości.[24] Szczególne miejsce w tym kontekście zajmuje myśl Janusza Korczaka, którego pedagogika opierała się na bezwarunkowej akceptacji dziecka i głębokim szacunku dla jego wewnętrznego świata. Choć sam Korczak nie posługiwał się pojęciem duchowości, jego wychowanie w duchu miłości, troski i odpowiedzialności ujawnia głęboko duchowy charakter w praktyce. Widząc w dziecku podmiot moralny, zdolny do przeżywania sensu, cierpienia i zachwytu, Korczak podkreślał konieczność uważnego towarzyszenia mu w rozwoju – bez dominacji, ale z pokorą i empatyczną obecnością. Do rozwinięcia duchowego nurtu pedagogicznego przyczynił się również Rudolf Steiner – twórca pedagogiki waldorfskiej – który traktował wychowanie jako drogę do wewnętrznego rozwoju człowieka. W jego koncepcji dziecko postrzegane jest jako istota duchowa, rozwijająca się zgodnie z rytmem natury i kosmicznym porządkiem. Edukacja powinna wspierać harmonijny rozwój cielesny, emocjonalny i duchowy ucznia, integrując naukę, sztukę i doświadczenie wspólnotowe. Steiner wskazywał na znaczenie intuicji, wyobraźni i uważności w procesie kształcenia, uznając je za kluczowe dla dojrzewania duchowego. Wychowawca miał być nie tylko nauczycielem, ale towarzyszem wewnętrznej drogi dziecka, uważnym przewodnikiem, który wzmacnia jego siły życiowe i duchowe.[25] W międzywojennej myśli pedagogicznej pojawiały się koncepcje wychowania jako funkcji ducha – jak w ujęciu P. Petersena, który

[23] S. Gäb, D. Reisinger (red.), *Philosophie der Spiritualität / Philosophy of Spirituality*, Schwabe Verlag, Berlin 2024, s. 13.
[24] S. Sztobryn, *Pojęcie duchowości w tradycji polskiej świeckiej myśli pedagogicznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(12)/2021, s. 73–76.
[25] M. Znaniecka, *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2020, s. 105-113.

uznawał wychowanie za proces doskonalenia się w obrębie wspólnot: rodzinnej, narodowej i ogólnoludzkiej. Bogdan Nawroczyński, autor dzieła *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, interpretował duchowość jako element szeroko pojętej kultury, rozumianej jako przestrzeń wartości i sensów konstytuujących człowieczeństwo. Jednocześnie wskazywał na wieloznaczność i trudność w jednoznacznym zdefiniowaniu tego pojęcia. Z. Pietrasiński z kolei ujmował duchowość jako warunek i jednocześnie rezultat procesu autokreacji, wskazując na jej rolę w rozwoju wewnętrznym człowieka. Taka interpretacja akcentuje duchowość jako czynnik umożliwiający pełniejsze samorealizowanie się jednostki. Współczesna refleksja pedagogiczna podejmuje próbę ponownego uchwycenia duchowego wymiaru osoby – nie w opozycji do religii, lecz jako poszukiwanie tych aspektów egzystencji, które choć trudne do wyrażenia, mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju aksjologicznego, sensotwórczego i tożsamościowego.[26]

Refleksje nad duchowością ukazują ją jako istotny wymiar ludzkiego istnienia, powiązany z rozwojem osobowym, aksjologicznym i relacyjnym. Jednak dla celów praktycznych, zwłaszcza w pedagogice specjalnej i badaniach empirycznych, niezbędne jest narzędzie, które pozwoli uchwycić duchowość w sposób dostępny i możliwy do analizy. Taką funkcję pełni pojęcie wrażliwości duchowej – rozumianej jako konkretna dyspozycja jednostki do przeżywania świata w perspektywie wartości, sensu i głębokiej obecności. W dalszej części podrozdziału zostaną omówione definicje, modele teoretyczne oraz komponenty tej kategorii, istotnej zarówno w refleksji akademickiej, jak i w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

Wśród modeli teoretycznych wrażliwości duchowej, które jako pierwsze pojawiły się w literaturze zajmuje koncepcja Davida Haya, który rozwijając badania Alistera Hardy'ego nad przeżyciami duchowymi, zaproponował trójwymiarowe ujęcie duchowości jako codziennego doświadczenia dostępnego każdemu człowiekowi, niezależnie od jego poziomu rozwoju poznawczego czy religijnego zaangażowania. Model ten obejmuje trzy podstawowe komponenty: świadomość odczuwania, wyczuwanie tajemnicy oraz wyczuwanie wartości[27]. Świadomość odczuwania (*awareness sensing*) wiąże się z głęboką uważnością i zdolnością do autorefleksji – obecnością w „tu i teraz", którą Hay uznaje za podstawowy warunek

[26] Ibidem, s. 76

[27] D. Hay, *The Spirit of the Child*, Fount Paperbacks, London 1998, s. 60

duchowego wglądu. Wyczuwanie tajemnicy (*mystery sensing*) obejmuje otwartość na to, co niewytłumaczalne – poczucie zadziwienia wobec świata, kontakt z symbolami, rytuałami i doświadczeniami przekraczającymi codzienną racjonalność. Wyczuwanie wartości (*value sensing*) dotyczy natomiast wewnętrznego rozpoznania dobra, sensu, sprawiedliwości czy piękna jako kategorii istotnych dla życia. W tej perspektywie duchowość nie jest abstrakcyjnym zjawiskiem, lecz osobistym, egzystencjalnym ukierunkowaniem na to, co człowiek uznaje za najważniejsze. Hay postrzega duchowość jako potencjał dostępny każdej jednostce i wskazuje, że jej przejawy mogą być obecne także w wyobraźni, symbolice, rytuale czy emocjonalnych reakcjach, a niekoniecznie w dyskursie werbalnym. To podejście znajduje zastosowanie w pedagogice specjalnej, gdzie umożliwia dostrzeganie duchowego wymiaru także tam, gdzie brakuje pełnej sprawności komunikacyjnej czy poznawczej.[28]

Wrażliwość duchowa – zgodnie z ujęciem Magdaleny Kapały – jest względnie trwałą dyspozycją osoby do ujmowania rzeczywistości w perspektywie transcendencji, wartości i egzystencjalnego rezonansu[29]. W modelu opracowanym przez Kapałę, Straś-Romanowską i Kowala wyróżnia się osiem powiązanych komponentów: Holizm i Harmonia, Mądrość, Świadomość i Sens, Religijność i Wiara, Wrażliwość Etyczno-Moralna, Otwartość na Drugiego Człowieka, Zaangażowanie Duchowe oraz Wrażliwość Estetyczna. Konstrukcja ta ma charakter interkulturowy i niereligijny – jej celem nie jest ocena poziomu religijności, lecz identyfikacja duchowego potencjału jako uniwersalnego wymiaru człowieczeństwa, niezależnego od systemu wierzeń. Wrażliwość duchowa jawi się tym samym nie tylko jako wskaźnik dojrzałości wewnętrznej, ale również jako czynnik sprzyjający odporności psychicznej, refleksyjności i budowaniu autentycznych relacji. Jej obecność umożliwia pogłębione rozumienie osoby jako istoty duchowej – również w kontekście ograniczonych możliwości poznawczych czy komunikacyjnych.[30]

Jakub Krasucki zwraca uwagę na związek wrażliwości duchowej z tożsamością człowieka i jego poczuciem kierunku życiowego. Autor ten ukazuje ją jako dyspozycję sprzyjającą integracji przeszłych doświadczeń z aktualnym funkcjonowaniem i przyszłymi celami. Wysoki poziom tej cechy sprzyja klarowności tożsamościowej, stabilności

[28] Ibidem, s. 62–74
[29] M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche*, op. cit., s. 3–2.
[30] Ibidem, s. 11

emocjonalnej oraz zdolności do samoregulacji i refleksyjnego przeżywania siebie w świecie.[31]

Wrażliwość duchowa to zdolność do głębokiego rezonowania na pytania o sens, relacje, prawdę i dobro wspólne – zwłaszcza w obliczu współczesnych wyzwań ekologicznych, społecznych i egzystencjalnych. Jak zauważa Jonathan Rowson, nie poradzimy sobie z kryzysami XXI wieku bez refleksji nad istotą naszego człowieczeństwa i duchową jakością naszych odpowiedzi." Jonathan Rowson przedstawia duchowość jako kluczowy wymiar ludzkiego życia, który jest niezbędny do zrozumienia i sprostania wyzwaniom dzisiejszych czasów. Postuluje on, że współczesny kryzys ekologiczny, społeczny i polityczny ma swoje źródła w kryzysie duchowym. Duchowość nie jest dla Rowsona wyłącznie sferą religijną, lecz uniwersalnym wymiarem egzystencji, obejmującym pytania o sens, relacje, tożsamość, wiedzę, miłość i służbę światu. Autor podkreśla, że duchowość wymaga praktyki uważności i refleksji, ponieważ dotyczy naszego „wewnętrznego świata", z którego wynikają nasze decyzje i działania. Rowson wzywa do tego, by duchowość stała się częścią debaty publicznej i polityki, ponieważ bez niej nie jesteśmy w stanie stworzyć bardziej zrównoważonego i sensownego społeczeństwa. Zwraca też uwagę, że duchowość to nie ucieczka od rzeczywistości, lecz pogłębiony sposób uczestnictwa w niej, poprzez budowanie relacji, współczucia i świadomości. Jest to dyspozycja, która umożliwia człowiekowi odnalezienie głębi tam, gdzie dominuje powierzchowność, oraz dostrzeżenie znaczenia nawet w milczeniu, cierpieniu czy codziennych relacjach. W tym sensie duchowość przybliża nas do postawy uważności, refleksyjności i odpowiedzialności za świat.[32]

W niniejszym podrozdziale ukazano, że zarówno duchowość, jak i wrażliwość duchowa to pojęcia złożone, zakorzenione w różnych tradycjach myślowych, lecz zawsze odnoszące się do głębokiego wymiaru ludzkiego istnienia. Wspólnym mianownikiem różnych ujęć – psychologicznych, filozoficznych, antropologicznych i pedagogicznych – jest przekonanie, że duchowość nie ogranicza się do religii, lecz obejmuje sposób doświadczania

[31] J. Krasucki, *Wrażliwość duchowa a koncepcja siebie*, „Rocznik Nauk Społecznych", nr 12/2021, s. 14–16.
[32] J. Rowson, *Spiritualise. Wie spirituelle Sensibilität helfen kann, den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen*, Perspektiva, Berlin 7, s. 6.

siebie, świata i relacji międzyludzkich w perspektywie sensu, wartości i przekraczania własnych granic.

Wrażliwość duchowa – rozumiana jako osobista dyspozycja pozwala człowiekowi przeżywać rzeczywistość w sposób pogłębiony, zorientowany na sens i relację. W świetle koncepcji Magdaleny Kapały obejmuje m.in. Holizm i Harmonię, Mądrość, Świadomość i Sens, Wrażliwość Estetyczną oraz Otwartość na Drugiego Człowieka. Dzięki tym komponentom możliwe jest dostrzeganie duchowego wymiaru życia również u osób z niepełnosprawnością intelektualną – w codziennych gestach, relacjach i formach przeżywania piękna czy dobra. Duchowość tych osób przez długi czas była marginalizowana w praktyce pedagogicznej. Tymczasem odpowiednio ukierunkowana praca wychowawcza – oparta na indywidualnym podejściu, szacunku, uważności i refleksji może wspierać rozwój duchowy i wzmacniać ich podmiotowość. Wrażliwość duchowa staje się więc nie tylko przedmiotem refleksji teoretycznej, ale także praktycznym wyzwaniem i szansą dla pedagogiki specjalnej.

1.2 Duchowość a religijność

Celem niniejszego podrozdziału jest uporządkowanie i pogłębienie rozumienia pojęć duchowości i religijności w kontekście interdyscyplinarnym. Zostaną tu przedstawione klasyczne i współczesne definicje religii, ujęcia duchowości z różnych perspektyw, relacje i różnice między duchowością a religijnością oraz znaczenie obu tych zjawisk w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Duchowość i religijność to dwa pojęcia, które przez wiele lat funkcjonowały w obiegu naukowym i potocznym jako synonimy. Choć obydwa odnoszą się do sfery wartości, sensu, transcendencji i kontaktu z tym, co „większe” od człowieka, to różnią się zakresem, formą wyrazu i stopniem związania z tradycjami religijnymi. Religijność wiąże się zazwyczaj z uczestnictwem w określonym systemie wierzeń i rytuałów, z przynależnością do wspólnoty oraz z uznaniem autorytetów religijnych. Z kolei duchowość coraz częściej bywa rozumiana jako wymiar bardziej osobisty i uniwersalny – jako indywidualne poszukiwanie sensu, relacji, głębi oraz więzi z tym, co święte lub transcendentne, niekoniecznie zdefiniowane w ramach konkretnej religii.

Pojęcie religii najczęściej odnosi się do systemów wierzeń i praktyk zorganizowanych wokół uznawanych za święte bytów transcendentnych. Ich istnienie wiąże

się z przyjęciem określonych zasad moralnych oraz duchowych, często objawionych przez szczególne postaci religijne – takie jak Mojżesz, Jezus, Mahomet, Siddhartha Gautama czy Joseph Smith[33]. W wielu tradycjach religijnych podkreśla się, że owe zasady mają charakter uniwersalny i niezmienny, a ich źródłem jest wola boska. Religia spełnia nie tylko funkcje teologiczne, ale również społeczne, kulturowe i psychologiczne. Organizuje życie zbiorowe, kształtuje strukturę etyczną i rytualną wspólnoty, a także oferuje jednostce ramy interpretacyjne pozwalające odnaleźć sens istnienia. Jej doktryny i rytuały są przekazywane poprzez teksty święte, praktyki liturgiczne i symboliczne gesty, pełniąc funkcję integrującą zarówno wewnętrzne doświadczenia jednostki, jak i relacje międzyludzkie. W tym ujęciu religia jawi się jako uniwersalny fenomen kulturowy, obecny w historii niemal każdej społeczności – niezależnie od jej poziomu rozwoju technologicznego czy epoki historycznej.

W refleksji naukowej nad religią pojawiały się liczne próby jej definicji, obejmujące zarówno ujęcia klasyczne, jak i współczesne. Edward Tylor – przedstawiciel antropologii XIX wieku – określał religię jako „wiarę w duchowe byty", uznając ją za najbardziej pierwotną formę myślenia metafizycznego i wyjaśniania zjawisk niezrozumiałych dla człowieka[34]. Choć jego koncepcja była typowa dla pozytywizmu, stanowiła punkt wyjścia dla dalszych, bardziej złożonych ujęć. Clifford Geertz, reprezentujący antropologię interpretatywną, proponował szeroką definicję religii jako „systemu symboli, który kształtuje w ludziach silne, wszechogarniające i trwałe nastroje oraz motywacje, poprzez formułowanie pojęć o ogólnym porządku istnienia"[35]. Symbole religijne, według Geertza, nie tylko porządkują światopogląd jednostki, ale także wpływają na sposób jej emocjonalnego przeżywania rzeczywistości. Religia jest w tym ujęciu narzędziem interpretacji świata oraz mechanizmem utrwalania systemu wartości.

Z perspektywy psychologicznej Carl Gustav Jung uznawał religię za naturalny przejaw psychicznej potrzeby człowieka do nadawania znaczenia temu, co nieznane. Religijność była dla niego wyrazem kontaktu z nieświadomymi treściami psychicznymi, które domagają się symbolicznego wyrazu. Religia spełniała zatem funkcję integracyjną –

---

[33] K. M. Heilman, R. S. Donda, *Duchowe życie mózgu. Siedlisko religijnego i duchowego umysłu*, tłum. M. Guzowska, red. nauk. M. Harciarek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019, s. 11.

[34] A. Baum, M. Antczak, *Religia i nauka – współczesne relacje. Perspektywa psychologiczna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2022, s. 15.

[35] ³ C. Geertz, *Religia jako system kulturowy*, w: J. Prokopiuk (red.), *Myśl religijna*, Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000, s. 145.

umożliwiała jednostce dostęp do głębszych struktur osobowości oraz porządkowała wewnętrzne napięcia[36]. Podobny kierunek odnajdujemy w refleksji Marii Flakus, która wskazuje, że religia może być postrzegana jako mechanizm regulujący emocje i wartości w sytuacjach granicznych, takich jak choroba, cierpienie czy śmierć. Pełniąc funkcję kulturową i terapeutyczną, staje się dla wielu osób systemem znaczeń, umożliwiającym odnalezienie sensu i przepracowanie egzystencjalnych kryzysów[37].

Współczesne badania z pogranicza neuropsychologii, biologii ewolucyjnej i nauk kognitywnych wskazują, że religijność może być zakorzeniona w strukturze ludzkiego mózgu. Kenneth Heilman i Russel Donda dowodzą, że przeżycia religijne i duchowe są związane z aktywnością określonych obszarów mózgu, odpowiedzialnych m.in. za poczucie przynależności, bezpieczeństwa, empatii oraz orientację na wartości[38]. W ich ujęciu religia nie tylko porządkuje doświadczenia jednostki, lecz także wzmacnia funkcjonowanie społeczne – poprzez tworzenie spójnych norm i wzmacnianie więzi wspólnotowych. Autorzy odwołują się również do refleksji Karola Darwina, który – choć osobiście nie deklarował przynależności religijnej – sugerował, że skłonność do wiary mogła mieć charakter adaptacyjny. Zdolność do tworzenia i podtrzymywania wierzeń religijnych mogła bowiem wspierać rozwój altruizmu, moralności oraz lojalności wobec grupy, zwiększając szanse przetrwania społeczności[39]. Z kolei Albert Einstein wprowadził rozróżnienie trzech poziomów religijności: religii strachu, religii moralnej oraz tzw. „religijności kosmicznej". Pierwszy typ wywodzi się z lęku wobec sił natury i nieznanego; drugi – z potrzeby ładu etycznego i sprawiedliwości społecznej; trzeci natomiast polega na głębokim poczuciu harmonii i porządku wszechświata, które nie wymaga pośrednictwa instytucji religijnych, lecz przejawia się w intuicyjnej kontemplacji ładu istnienia[40]. Religijność kosmiczna, według Einsteina, stanowi najbardziej dojrzałą formę duchowego przeżycia – nieopartą na dogmatach, lecz na pokorze, zadziwieniu i ciszy wobec Tajemnicy.

---

[36] C. G. Jung, *Psychologia a religia*, tłum. R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo WAM, 2007, s. 24.

[37] M. Flakus, *Psychologiczne aspekty religijności – religijność i duchowość człowieka jako przedmioty zainteresowania psychoanalizy*, 2015, [online:] https://www.researchgate.net/publication/282702238 [dostęp: 26.05.2025].

[38] K. M. Heilman, R. S. Donda, *Duchowe życie mózgu. Siedlisko religijnego i duchowego umysłu*, tłum. M. Guzowska, red. nauk. M. Harciarek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019, s. 12–13.

[39] Ibidem, s. 11.

[40] Ibidem, s. 148.

Z perspektywy teologicznej religia definiowana jest jako osobowa relacja człowieka z Bogiem, która wyraża się poprzez akt wiary, modlitwę, uczestnictwo w liturgii oraz życie zgodne z objawionymi prawdami. W tradycji chrześcijańskiej religia nie jest więc jedynie zbiorem doktryn czy rytuałów, lecz drogą nawiązywania i pogłębiania komunii z Bogiem osobowym – Stwórcą i Zbawicielem. Joseph Ratzinger (Benedykt XVI) podkreśla, że religijność chrześcijańska zakorzeniona jest w uznaniu, iż Bóg jako absolutna Prawda i Miłość objawił się człowiekowi i zaprosił go do relacji, której podstawą jest zaufanie, posłuszeństwo i miłość[41]. Religia nie jest w tym sensie projektem człowieka, ale odpowiedzią na działanie Boga, które domaga się zaangażowania rozumu i wolności. Ujęcie teologiczne ukazuje religię jako rzeczywistość transcendentną, przekraczającą czysto antropologiczne lub psychologiczne interpretacje. W tym świetle religijność nie jest jedynie kulturowym zjawiskiem, lecz wyrazem najgłębszego powołania człowieka – do życia w relacji z Tym, który go stworzył i pragnie jego zbawienia.

Jak wykazano w podrozdziale poprzednim, duchowość stanowi złożony wymiar ludzkiego istnienia, obejmujący poszukiwanie sensu, wartości, relacji oraz transcendencji – zarówno w kontekście religijnym, jak i świeckim. Niniejszy fragment rozwija to ujęcie, przedstawiając wybrane współczesne interpretacje duchowości z perspektywy teologicznej, psychologicznej, pedagogicznej i opiekuńczej.

Zgodnie z ujęciem Emmanuela Larteya, duchowość zawiera trzy współzachodzące wymiary: uniwersalny (wspólny dla wszystkich ludzi), kulturowy (wspólny dla niektórych) oraz jednostkowy (wyjątkowy dla każdej osoby). Według niego, aby prawidłowo zrozumieć duchowość jednostki, należy utrzymać w napięciu te trzy wymiary, gdyż każda osoba duchowo „jest jak wszyscy inni, jak niektórzy inni i jak nikt inny”[42].

Kenneth Pargament definiuje duchowość jako osobiste poszukiwanie sacrum, rozumianego niekoniecznie jako Bóg w tradycyjnym ujęciu religijnym, ale jako to, co dla jednostki najważniejsze, transcendentne i wartościowe[43]. W tym sensie duchowość nie musi być związana z przynależnością do wspólnoty wyznaniowej – może wyrażać się poprzez

---

[41] J. Ratzinger, *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkowa, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2006, s. 23–28.

[42] Lartey E., *Pastoral Theology in an Intercultural World*, Peterborough: Epworth Press, 1997, s. 297

[43] K. M. Pargament, *Psychologiczne aspekty religijności – religijność i duchowość człowieka jako przedmioty zainteresowania psychoanalizy*, 2015, [online:] https://www.researchgate.net/publication/282702238 [dostęp: 25.05.2025].

relacje, kontemplację natury, sztukę lub refleksję nad życiem. John Swinton, badając duchowość osób z niepełnosprawnością intelektualną, podkreśla, że może ona przejawiać się nie poprzez słowa czy pojęcia, lecz poprzez gest, obecność i relacyjną bliskość. Duchowość to dla tych osób nie tyle system przekonań, ile możliwość bycia zauważonym, przyjętym i kochanym[44]. W tym sensie wymiar duchowy jest dostępny każdemu człowiekowi, niezależnie od jego zdolności poznawczych. Z kolei Carl Rogers postrzegał duchowość jako świecki, indywidualny proces samorozwoju, związany z dążeniem do autentyczności, pełni i integracji wewnętrznej. W jego ujęciu duchowość nie musi być związana z religią ani odniesieniem do sacrum – to raczej droga ku samopoznaniu i harmonii z samym sobą i światem[45]. Maria Dudzikowa, reprezentująca nurt pedagogiki humanistycznej, akcentuje duchowość jako zdolność do refleksji, uważności i kontemplacji. Wychowanie duchowe nie polega jej zdaniem na przekazywaniu określonych treści, ale na kształtowaniu postawy otwartości wobec tajemnicy życia, drugiego człowieka i świata[46].

Wspólnym mianownikiem tych ujęć jest traktowanie duchowości jako zjawiska dynamicznego, osobistego i relacyjnego, głęboko zakorzenionego w ludzkim doświadczeniu, ale nieograniczonego przez ramy wyznaniowe.

Współczesna refleksja naukowa coraz częściej wskazuje na konieczność rozróżnienia między pojęciami religijności i duchowości. Choć oba odnoszą się do sfery wartości, sensu i przekraczania codzienności, różnią się zakresem i formą wyrazu. Kenneth Pargament, reprezentujący psychologię religii, definiuje religijność jako zakorzenione w tradycji poszukiwanie i realizację sacrum w kontekście wspólnoty, doktryny i rytuału. Duchowość natomiast rozumie jako osobiste poszukiwanie sacrum – niezależnie od przynależności religijnej, instytucjonalnych struktur czy wyznania[47]. W tym ujęciu religijność może być sposobem realizacji duchowości, ale nie jest z nią tożsama. Podobnie Zinnbauer i jego współpracownicy wykazują, że religijność i duchowość choć bywają powiązane, nie są

---

[44] J. Swinton, *Spirituality and the Lives of People with Learning Disabilities*, w: *Learning Disabilities*, t. 3, 1999, s. 2.

[45] A. Lottaz, *Carl R. Rogers: Auf dem Weg zu einer Spiritualität für eine säkulare Welt?*, „Person", 2013, Bd. 17, Nr. 2, s. 91.

[46] M. Znaniecka, *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Gdańsk, 2018, s. 42–44.

[47] K. M. Pargament, *Psychologiczne aspekty religijności – religijność i duchowość człowieka jako przedmioty zainteresowania psychoanalizy*, 2015, [online:] https://www.researchgate.net/publication/282702238 [dostęp: 25.05.2025].

pojęciami zamiennymi. Ich badania dowodzą, że można być osobą duchową, nie identyfikującą się z żadną religią – i odwrotnie: przynależeć do wspólnoty religijnej, nie przejawiając głębokiego życia duchowego[48]. John Swinton, koncentrując się na osobach z niepełnosprawnością intelektualną, podkreśla relacyjny charakter duchowości, niezależny od doktryny i słów. W tym ujęciu duchowość jest bardziej „byciem z" niż „myśleniem o", i może się przejawiać w czułości, bliskości, gestach, rytuale oraz wspólnym przeżywaniu[49]. Niektórzy autorzy podkreślają także kulturowy i antropologiczny wymiar duchowości świeckiej. David Hay i Rebecca Nye wskazują, że dzieci, nawet bez kontaktu z religią, potrafią wykazywać zachowania o charakterze duchowym – takie jak zadziwienie, troska o innych czy odczuwanie głębokiego połączenia ze światem[50]. Ich wnioski potwierdzają, że duchowość nie jest zarezerwowana dla osób religijnych, lecz może być uniwersalnym wymiarem człowieczeństwa. Z kolei Albert Einstein proponował ujęcie religijności kosmicznej – jako formy przeżycia duchowego niezwiązanego z religią instytucjonalną. W jego opinii najwyższym przejawem religijności jest głębokie poczucie ładu, harmonii i sensu istnienia, które nie wymaga ani dogmatu, ani liturgii[51].

Podsumowując, duchowość i religijność mogą się przenikać, lecz nie są pojęciami tożsamymi. Religia może być formą wyrazu duchowości, ale duchowość może istnieć również poza jej granicami – jako osobisty, relacyjny i dynamiczny proces poszukiwania sensu, wartości i więzi.

1.3. Niepełnosprawność intelektualna jako konstrukt społeczny - perspektywa historyczna

Celem niniejszego podrozdziału jest ukazanie, że niepełnosprawność intelektualna nie była kategorią stałą i niezmienną, lecz dynamicznie kształtowaną przez kulturowe i społeczne sposoby rozumienia człowieka i jego miejsca w świecie. Od wspólnot pierwotnych, przez średniowieczne struktury religijne, aż po nowożytny projekt instytucjonalizacji, sposoby postrzegania osób z odmiennością intelektualną odzwierciedlały

---

[48] A. Baum, M. Antczak, *Religia i nauka – współczesne relacje. Perspektywa psychologiczna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2022, s. 25.
[49] J. Swinton, *Spirituality and the Lives of People with Learning Disabilities*, w: *Learning Disabilities*, t. 3, 1999, s. 2.
[50] D. Hay, R. Nye, *The Spirit of the Child*, London: Fount, 1998, s. 111–123.
[51] K. M. Heilman, R. S. Donda, *Duchowe życie mózgu*, op. cit.., s. 148.

szersze napięcia społeczne między opieką a kontrolą, integracją a wykluczeniem, symbolicznym sakralizowaniem a społeczną marginalizacją.

Rozumienie niepełnosprawności intelektualnej nie jest zjawiskiem jedynie biologicznym ani uniwersalnym, ale zmieniającym się historycznie i kulturowo konstruktem społecznym. To, co w danym czasie i kontekście uznawano za „nienormalne", „odmienne" czy „upośledzone", nie wynikało wyłącznie z właściwości jednostki, lecz z dominujących systemów wiedzy, norm moralnych, praktyk religijnych i instytucjonalnych. Jak wskazują badania historyczne i socjologiczne, społeczeństwa na przestrzeni dziejów w różnorodny sposób klasyfikowały, traktowały i osądzały osoby, które nie wpisywały się w przyjęty model rozumności czy sprawności[52]. Szczególnie wyraźne jest to w ujęciu Elżbiety Zakrzewskiej-Manterys, która zauważa, że osoby upośledzone umysłowo były przez wieki traktowane jako „inni" znajdujący się poza granicami człowieczeństwa. Taka kategoryzacja skutkowała marginalizacją, pozbawieniem pełni praw oraz społecznym wykluczeniem, opartym na przeświadczeniu o niepełnowartościowości egzystencjalnej tych osób[53]. W konsekwencji, zamiast wsparcia, otrzymywały one etykiety, które stygmatyzowały ich sposób bycia i istnienia w świecie. W analizie Michela Foucaulta ukazany zostaje proces tworzenia porządku społecznego, w którym odmienność, w tym również intelektualna, zostaje wyodrębniona, sklasyfikowana i poddana kontroli. Szaleństwo, rozumiane jako odstępstwo od normy, nie było jedynie przypadłością jednostki, ale zostało wpisane w logikę instytucjonalizacji – izolacji, terapii i moralnej resocjalizacji[54]. Z tą diagnozą współgra również refleksja Ernsta Klee, który podkreśla, że w XX wieku – zwłaszcza w systemach totalitarnych – osoby z niepełnosprawnością stawały się przedmiotem ideologicznych i biopolitycznych projektów „ulepszania" społeczeństwa, co prowadziło do odebrania im nie tylko praw, lecz wręcz świadomości i cielesnej podmiotowości[55].

---

[52] A. Ostrowska, *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2015, s. 45.

[53] E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 18.

[54] M. Foucault, *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, tłum. H. Kęszycka, Państwowy Instytut Wydawniczy Warszawa 1987, s. 58.

[55] E. Klee, *Behindert. Über die Enteignung von Körper und Bewußtsein. Ein kritisches Handbuch*, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main1980, tłumaczenie własne, s. 34.

Podejście do osób z niepełnosprawnością intelektualną w starożytności i średniowieczu kształtowało się w oparciu o zmienne kategorie moralne, religijne i społeczne. W tych epokach nie istniała jeszcze wyraźna kategoria „niepełnosprawności intelektualnej", a osoby przejawiające zachowania inne niż powszechnie przyjęte klasyfikowano jako „szalone", „opętane" lub „natchnione" przez boskie siły. Brak rozróżnienia pomiędzy upośledzeniem, chorobą psychiczną a ekscentrycznością skutkował społecznym wykluczeniem lub symboliczną sakralizacją tych osób, zależnie od kontekstu kulturowego i religijnego.

W starożytnej Grecji, szczególnie w polis takich jak Ateny czy Sparta, dominowało przekonanie, że ciało i rozum stanowią istotę człowieczeństwa i warunek udziału w życiu obywatelskim. Jednostki odbiegające od tego ideału nie były uznawane za pełnoprawnych członków wspólnoty. W Sparcie noworodki uznane za niezdolne do życia — często na podstawie deformacji fizycznych — były zabijane poprzez porzucenie w górach Tajget, co sankcjonowało prawo i etos państwowy dążący do doskonałości fizycznej i wojskowej społeczeństwa[56]. W filozofii greckiej występowały również bardziej złożone interpretacje odmienności. Platon w „Fajdrosie" i „Fedonie" opisywał tzw. „boskie szaleństwo" (gr. *mania*), które niekiedy utożsamiał z natchnieniem pochodzącym od bogów, prowadzącym do proroczych wizji, poezji lub ekstazy religijnej. Niemniej, to pozytywne ujęcie odmienności dotyczyło wybranych jednostek: mędrców, artystów lub kapłanek, a nie osób przejawiających deficyty intelektualne[57].

W starożytnym Rzymie podejście do „inności" miało bardziej pragmatyczny charakter. Osoby „chore na umyśle" (łac. *furiosi*) były wyłączane z życia publicznego i pozbawiane pełnej zdolności prawnej, ale prawo rzymskie przewidywało ich ochronę poprzez ustanawianie opiekunów (*curatores*). Uznawano, że nie są zdolne do zawierania umów czy występowania w sądzie, co wskazuje na pewne zaczątki opieki prawnej, jednak bez rozróżnienia na różne typy niepełnosprawności[58].

Wraz z rozwojem chrześcijaństwa w późnej starożytności i we wczesnym średniowieczu zmieniła się interpretacja cierpienia i inności. Dominujące stało się podejście

---

[56] E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, op. cit.., s. 18.
[57] Ibidem, s. 21.
[58] A. Ostrowska, *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013,* op. cit.., s. 12.

teologiczne, w którym choroba i niedorozwój intelektualny były postrzegane jako skutek grzechu, próba wiary lub kara boska. W tym kontekście niepełnosprawność zaczęto również wiązać z koncepcją „świętego cierpienia", co prowadziło do ambiwalentnego stosunku społecznego, a jednocześnie marginalizacji i opieki.

W średniowieczu „szaleństwo" oraz niepełnosprawność intelektualna zyskały nowe znaczenia. Przede wszystkim w ramach chrześcijańskiego rozumienia cierpienia, zbawienia i łaski. Postaci o odmiennej kondycji psychicznej, emocjonalnej czy intelektualnej bywały interpretowane przez pryzmat biblijnych figur cierpiących, ubogich duchem i „głupich dla Chrystusa". Szczególnie wyrazista w tym względzie była postać jurodiwego - „świętego głupca" znana z tradycji prawosławnej, zwłaszcza w Rosji. Była to osoba dobrowolnie rezygnująca z norm społecznych i przyjmująca na siebie rolę wyśmiewanego, nagiego i biednego proroka, którego „szaleństwo" miało wymiar mistyczny [59].

Michel Foucault w przełomowej pracy *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu* dowodzi, że aż do XVII wieku osoby zaburzone psychicznie, intelektualnie upośledzone oraz biedni i bezdomni byli zamykani w tych samych zakładach jako „elementy niepożądane społecznie". Wskazuje na tzw. „Wielkie Internowanie", które rozpoczęło się we Francji w XVII wieku jako próba izolacji i kontroli osób uznanych za „inne", często bez rozróżniania ich sytuacji zdrowotnej czy psychicznej[60]. W efekcie osoby z niepełnosprawnością intelektualną przez wieki pozostawały na marginesie społeczeństwa jako ci, których należy się bać, izolować lub ewentualnie otoczyć opieką jako „niewinne ofiary boskich wyroków".

Od XIII wieku w Europie zaczęto organizować pierwsze przytułki i szpitale przy klasztorach i parafiach, w których umieszczano osoby biedne, chore, stare lub „szalone". Nie funkcjonował jednak system ich leczenia, lecz raczej przechowywania i izolacji. Motywacją była nie tyle rehabilitacja, ile opieka w duchu chrześcijańskiego miłosierdzia. W Europie Zachodniej osoby z wyraźnie niższym poziomem rozwoju intelektualnego były w wielu wspólnotach traktowane jako „ubodzy Boży", czyli osoby nienaruszone przez pychę rozumu, bliższe Bogu ze względu na swoją prostotę i niewinność. Pogląd ten, jakkolwiek pełen pobożnego idealizmu, prowadził do ich wykluczenia z udziału w instytucjonalnym życiu religijnym, edukacyjnym i społecznym. Często nie dopuszczano ich do sakramentów,

[59] Ibidem, s. 15.
[60] M. Foucault, *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, op. cit.., s. 41.

edukacji religijnej czy pełnego członkostwa we wspólnocie kościelnej. Pomimo tego, w wiekach średnich rozwijały się także pierwsze formy opieki głównie przyklasztornej. Zakony (np. benedyktyni, joannici) prowadziły szpitale i przytułki, które oferowały podstawowe wsparcie osobom chorym, ubogim i „nienormalnym". Były to jednak miejsca bardziej opieki niż terapii - ich celem było zapewnienie schronienia, a nie poprawa funkcjonowania czy włączenie społeczne[61].

W XIX wieku nastąpił zasadniczy zwrot w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością intelektualną, który wiązał się z rozwojem nowoczesnych nauk przyrodniczych, medycyny, psychiatrii oraz pedagogiki specjalnej. Zmiana ta miała charakter ambiwalentny, gdzie z jednej strony doprowadziła do instytucjonalizacji opieki, z drugiej natomiast utorowała drogę do praktyk segregacyjnych oraz ideologii eugenicznych.

Wraz z narodzinami nowoczesnej psychiatrii i pedagogiki specjalnej pojawiły się pierwsze próby klasyfikacji oraz leczenia osób uznanych za „upośledzonych umysłowo". Rozwój biologicznego paradygmatu w medycynie przyczynił się do utożsamienia niepełnosprawności intelektualnej z defektem wrodzonym, dziedzicznym, nieodwracalnym, a przez to „obciążającym" społeczeństwo. Osoby te zaczęto określać terminami takimi jak: „idioci", „imbecyle" czy „debilie", co w późniejszym czasie przekształciło się w swoisty język medyczno-kliniczny o charakterze wartościującym i stygmatyzującym[62]. Postęp naukowy nie prowadził jednak do inkluzji społecznej, lecz raczej do pogłębienia dystansu. Coraz większe znaczenie zaczęła zyskiwać idea racjonalnego porządku społecznego, w którym jednostki „nienormatywne" powinny być izolowane – nie tylko w celach opiekuńczych, ale również dla ochrony społeczeństwa przed „degeneracją". Jak zauważa Michel Foucault, instytucjonalizacja niepełnosprawności stanowiła formę kontroli społecznej: szpitale, zakłady opiekuńcze i przytułki służyły nie tyle leczeniu, ile dyscyplinowaniu i wykluczaniu „innych" z przestrzeni publicznej[63].

W tym samym okresie dynamicznie rozwijała się eugenika – pseudonaukowa doktryna, której celem było „udoskonalanie rasy ludzkiej" poprzez ograniczenie rozrodczości osób uważanych za „gorszych genetycznie". Jej zwolennicy postulowali

---

[61] Ibidem, s. 30-35.

[62] A. Ostrowska, *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013,* op. cit.., s. 45–49.

[63] M. Foucault, *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu* op. cit.., s. 65–78.

przymusowe sterylizacje, zakazy zawierania małżeństw czy nawet eliminację osób z niepełnosprawnością intelektualną. Eugenika cieszyła się uznaniem wielu środowisk naukowych w Europie i Stanach Zjednoczonych, co znalazło odzwierciedlenie w ustawodawstwie i praktykach medycznych początku XX wieku[64].

W Polsce idee eugeniczne również zyskały popularność, choć w mniej radykalnej formie niż na Zachodzie. W okresie międzywojennym rozwijały się placówki specjalistyczne, zakłady wychowawcze i szkoły dla dzieci „nienormalnych", o charakterze zamkniętym i dyscyplinującym. Praca socjalna oraz pedagogika specjalna nie były jeszcze ukierunkowane na inkluzję, lecz raczej na opiekę, kontrolę i ograniczanie wpływu „upośledzonych" na życie społeczne. Jak zauważa Anna Ostrowska, był to okres, w którym osoby z niepełnosprawnością intelektualną funkcjonowały w przestrzeni publicznej przede wszystkim jako obiekty troski, a nie jako pełnoprawni obywatele[65]. Na przełomie XIX i XX wieku dominującą strategią wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną była więc segregacja - zarówno przestrzenna, jak i symboliczna. Osoby te były zamykane w zakładach, usuwane z życia rodzinnego i obywatelskiego, a ich obraz społeczny kształtowany był przez medycynę, prawo i media jako „inne", „niższe" i „niezdolne do samodzielnej egzystencji".

Lata 30. i 40. XX wieku stanowią jeden z najciemniejszych rozdziałów w historii społecznego postrzegania niepełnosprawności intelektualnej. W okresie III Rzeszy w Niemczech idee eugeniczne, które wcześniej rozwijały się w kręgach naukowych i politycznych wielu krajów, zostały wcielone w życie z bezprecedensową brutalnością. Eugenika, czyli pseudonaukowa koncepcja doskonalenia gatunku ludzkiego poprzez eliminację „niepożądanych" cech dziedzicznych, uzyskała status oficjalnej polityki państwowej, której celem było „oczyszczenie" społeczeństwa niemieckiego z jednostek uznanych za niepełnowartościowe, w tym osób z niepełnosprawnością intelektualną[66].

W 1933 roku, niedługo po dojściu Adolfa Hitlera do władzy, uchwalono tzw. Ustawę o zapobieganiu narodzinom osób obciążonych dziedzicznie (*Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses).* Na jej podstawie setki tysięcy ludzi, w tym osoby z upośledzeniem umysłowym, epilepsją, schizofrenią i innymi zaburzeniami zostało

---

[64] A. Ostrowska, *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013,* op. cit.., s. 28-33.
[65] Ibidem, s. 34–36.
[66] M. Foucault, *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, op. cit.., s. 333–334.

poddanych przymusowej sterylizacji. Ustawa opierała się na przekonaniu, że „dziedzicznie chore potomstwo" stanowi zagrożenie dla „zdrowia rasy", a państwo ma obowiązek temu przeciwdziałać[67]. W praktyce decyzje o sterylizacji podejmowano często arbitralnie, bez dokładnej diagnozy, a sam proces był nieodwracalny i przeprowadzany w sposób naruszający wszelkie prawa człowieka. Kulminacją polityki eliminacji osób niepełnosprawnych był tzw. Program T4, czyli tajny program eksterminacji zainicjowany w 1939 roku. Nazwa pochodziła od adresu centrali projektu Tiergartenstraße 4 w Berlinie. Program ten przewidywał systematyczne uśmiercanie pacjentów zakładów psychiatrycznych, w tym dzieci i dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną, poprzez zatrucie gazem, głodzenie i zastrzyki z trucizną. Ofiarami padły dzieci, dorośli i starcy, którzy trafiali do ośrodków eutanazyjnych, takich jak Hadamar, Grafeneck czy Brandenburg. Operacje te odbywały się za wiedzą lekarzy, urzędników i duchowieństwa, a często również z milczącym przyzwoleniem rodzin. Selekcja przeprowadzana była na podstawie dokumentacji medycznej lub krótkich opinii lekarzy, którzy nierzadko nie widzieli pacjenta na oczy. W rezultacie zamordowano ponad 70 000 osób w ciągu dwóch lat, zanim w 1941 roku pod naciskiem opinii publicznej i protestów niektórych środowisk program oficjalnie zakończono[68]. Realizacja programu T4 oraz wcześniejsze działania eugeniczne w Niemczech były możliwe nie tylko dzięki politycznej woli nazistów, ale również poprzez wykorzystanie języka wykluczenia, który dehumanizował osoby z niepełnosprawnością. Właśnie w tym kontekście pojawiło się określenie „życie niewarte życia" (niem. *Lebensunwertes Leben*), które uzasadniało działania eksterminacyjne jako „humanitarną" formę ulżenia cierpieniom lub jako sposób ochrony społeczeństwa przed „obciążeniem"[69]. Hasło to stało się kluczowym narzędziem ideologicznym, umożliwiającym masowe ludobójstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Ernst Klee, analizując mechanizmy działania programu T4, zwraca uwagę, że jego skuteczność opierała się nie tylko na aparacie represji, ale również na społecznym przyzwoleniu wynikającym z wcześniejszej propagandy eugenicznej. Przedstawiała ona osoby z niepełnosprawnością jako „ciężar" dla państwa i narodu, pozbawiony godności oraz

[67] Ibidem, s. 335–339.
[68] A. Ostrowska, *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*, op. cit.., s. 59.
[69] Ibidem, s. 60.

podmiotowości. Dehumanizacja przybrała formę językowej ekspropriacji ciała i świadomości – osoby upośledzone stawały się „nieludzkimi" obiektami polityki selekcji biologicznej[70]. E. Zakrzewska-Manterys zwraca uwagę, że odebranie głosu i znaczenia osobom z niepełnosprawnością nie dotyczyło jedynie aktu fizycznego unicestwienia. Był to także symboliczny proces unieważnienia ich obecności w świecie społecznym: „Zabicie tych ludzi nie było traktowane jako przestępstwo. (...) Zostali oni wyłączeni z porządku ludzkiego - istnieli poza człowieczeństwem"[71].

Po ujawnieniu zbrodni III Rzeszy społeczność międzynarodowa podjęła refleksję nad koniecznością ochrony osób wykluczonych i zagrożonych dyskryminacją. W 1948 roku Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych przyjęło *Powszechną Deklarację Praw Człowieka*, która choć nie odnosiła się wprost do osób z niepełnosprawnością zawierała fundamentalne zasady: równości, nienaruszalności godności i prawa do życia dla każdej jednostki. Na tej podstawie w latach 60. i 70. powstawały kolejne akty prawne, m.in. *Deklaracja Praw Osób Upośledzonych Umysłowo* przyjęta przez UNESCO w 1971 roku. Dokument ten jako jeden z pierwszych wprost uznał osoby z niepełnosprawnością intelektualną za pełnoprawnych członków społeczeństwa, uprawnionych do opieki, edukacji, pracy i samostanowienia[72].

Wraz z przemianami społecznymi i politycznymi XX wieku ugruntowywało się nowe podejście do niepełnosprawności oparte na podkreślaniu możliwości, a nie deficytów. Rozwój pedagogiki specjalnej oraz nauk społecznych pozwolił na odejście od paternalistycznych modeli opieki. Pojawiły się szkoły specjalne, nowe metody kształcenia oraz profesjonalne kadry pedagogiczne przeszkolone do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Z czasem głos zaczęły zabierać same osoby z niepełnosprawnością. W latach 80. i 90. XX wieku powstał międzynarodowy ruch samorzeczniczy (*self-advocacy*), w którym osoby wcześniej marginalizowane domagały się prawa do wypowiedzi, podejmowania decyzji i uczestnictwa w życiu publicznym. Hasło „Nic o nas bez nas" stało się manifestem walki o podmiotowość i równouprawnienie[73]. Przyjęta w 2006 roku *Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych* ustanowiła ramy

---

[70] E. Klee, *Über die Enteignung von Körper und Bewußtsein. Ein kritisches Handbuch* op. cit.., s. 43–45.
[71] E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, op. cit.., s. 77.
[72] Ibidem, s. 102.
[73] Ibidem, s. 110.

nowego modelu – inkluzyjnego, opartego na prawach człowieka, w którym osoba z niepełnosprawnością nie jest już „problemem do rozwiązania", lecz pełnoprawnym obywatelem. To podejście zostanie szerzej omówione w kolejnym podrozdziale.

Przez stulecia obraz osób z niepełnosprawnością intelektualną kształtowany był przez zmieniające się systemy wiedzy, władzy i religii. Od mitycznego postrzegania inności jako boskiego znaku lub kary w starożytności, przez chrześcijańską ambiwalencję między świętością a grzechem w średniowieczu, aż po oświeceniowy projekt „naprawy człowieka". Historia ta ukazuje, że niepełnosprawność nigdy nie była wyłącznie kategorią medyczną, lecz zawsze również społeczną i moralną[74]. Nowoczesność, mimo rozwoju nauki i instytucji, przyniosła również brutalne formy wykluczenia- zwłaszcza w epoce narodowego socjalizmu, kiedy to osoby z niepełnosprawnością intelektualną uznano za zbędny „balast społeczny". Program T4, oparty na języku eugenicznej ekskluzji i „życiu niewartym życia", był skrajnym przejawem procesu dehumanizacji – jak zauważa Ernst Klee, polegał on nie tylko na fizycznej eliminacji, ale na odebraniu ludziom ich statusu jako podmiotów prawa i istnienia[75]. Dopiero po II wojnie światowej rozpoczął się globalny proces rewizji dotychczasowego myślenia. Wprowadzenie międzynarodowych dokumentów praw człowieka, rozwój pedagogiki specjalnej i pojawienie się ruchów samorzeczniczych zmieniły sposób, w jaki społeczeństwa odnoszą się do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jak zauważa Elżbieta Zakrzewska-Manterys, fundamentalna zmiana polegała na przejściu od postrzegania osób upośledzonych jako „nieludzkich" i „niewidzialnych" ku uznaniu ich podmiotowości, godności i prawa do obecności w przestrzeni publicznej[76]. Współczesna refleksja nad niepełnosprawnością intelektualną wyraża się w odchodzeniu od modeli opartych na opiece i izolacji na rzecz idei inkluzji, równości szans i uczestnictwa społecznego. Proces ten nie dokonał się jednak automatycznie – jest efektem walki o prawa, zmiany języka i świadomości społecznej, a także rozwoju interdyscyplinarnej wiedzy. Zmiana paradygmatu, która rozpoczęła się w drugiej połowie XX wieku, prowadzi nas do kolejnego podrozdziału, w którym omówione zostaną współczesne modele rozumienia niepełnosprawności – od medycznego po społeczny.

---

[74] E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, op. cit.., s. 35.
[75] E. Klee, *Über die Enteignung von Körper und Bewußtsein. Ein kritisches Handbuch* op. cit.., s. 45.
[76] E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, op. cit.., s. 102.

1.4. Niepełnosprawność intelektualna – od modelu medycznego do współczesnych ujęć

Sposób, w jaki postrzegana jest niepełnosprawność intelektualna, podlegał istotnym przemianom w historii myśli społecznej, medycznej i pedagogicznej. Początkowo dominowało ujęcie medyczne, zakładające, że trudności osób z niepełnosprawnością wynikają z uszkodzenia ciała lub umysłu, które należy diagnozować i w miarę możliwości leczyć. Z czasem jednak podejścia te okazały się niewystarczające, gdyż ignorowały wpływ otoczenia społecznego, ekonomicznego i kulturowego na funkcjonowanie jednostki. Ewolucja modeli odzwierciedlała rosnącą świadomość tego, że niepełnosprawność nie jest wyłącznie zjawiskiem medycznym, ale także społecznym i relacyjnym[77]. Modele teoretyczne mają znaczenie nie tylko dla sposobu definiowania niepełnosprawności, lecz również dla praktyki edukacyjnej, politycznej i prawnej. Wskazują, jakie działania należy podejmować, kto ponosi za nie odpowiedzialność oraz jak postrzegamy rolę osoby z niepełnosprawnością w społeczeństwie. Każdy model to również określony język, który może zarówno wzmacniać podmiotowość, jak i utrwalać stygmatyzację. Zrozumienie tej ewolucji pozwala lepiej interpretować współczesne podejścia do wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Znaczenie modeli w interpretacji niepełnosprawności polega na tym, że stanowią one ramy pojęciowe, które wyznaczają sposób myślenia o osobach z ograniczeniami funkcjonowania. Pomagają one zrozumieć, czym jest niepełnosprawność, jakie są jej źródła oraz w jaki sposób społeczeństwo powinno odpowiadać na związane z nią wyzwania. Jak zauważa M. Zima-Parjaszewska, przyjęty model określa nie tylko przyczynę trudności danej osoby, lecz także strukturę relacji społecznych: kto udziela wsparcia, kto decyduje i jakie prawa mają osoby z niepełnosprawnością[78]. Przykładowo, model medyczny definiuje osobę jako pacjenta, którego należy diagnozować i rehabilitować. W tym ujęciu odpowiedzialność

---

[77] J. Głodkowska (red.), *Ewolucja sposobów rozumienia niepełnosprawności intelektualnej*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014, s. 13–14.

[78] *Model wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku życia „Dorośli – niezależni”*, Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, Warszawa 2020, https://www.power.gov.pl/media/110622/Dorosli_niezalezniwpraktyce.pdf [dostęp: 30.05.2025].

spoczywa głównie na lekarzach i terapeutach. Model społeczny przesuwa punkt ciężkości na otoczenie - to ono tworzy bariery, które ograniczają udział osób z niepełnosprawnościami w życiu społecznym. Odpowiedzialność za zmianę przenosi się na instytucje publiczne, architekturę przestrzeni, system edukacji i opinię społeczną. Modele są również narzędziem oceny i wskazują, co postrzegane jest jako norma, a co jako odstępstwo od niej. W konsekwencji wpływają na to, jak rozumiemy sukces edukacyjny, samodzielność, zatrudnienie czy integrację społeczną osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jak podkreśla W. H. E. Buntinx, przyjęcie danego modelu nie jest decyzją wyłącznie naukową i niesie ze sobą skutki etyczne oraz praktyczne, które wpływają na jakość życia tych osób[79].

Pierwszy z modeli był model medyczny**,** który można krótko określić jako dominację podejścia deficytowego**.** Przez dziesięciolecia był on podstawowym sposobem interpretacji niepełnosprawności. Zakłada on, że źródłem ograniczeń są biologiczne defekty organizmu – w przypadku niepełnosprawności intelektualnej są to obniżone zdolności poznawcze, zaburzenia neurologiczne lub wady genetyczne. Definiuje się więc osobę przede wszystkim przez pryzmat jej „odchyleń od normy", a celem interwencji jest ich redukcja lub kompensacja[80]. W praktyce medyczny model prowadził do kilku charakterystycznych zjawisk. Po pierwsze, osoby z niepełnosprawnością były postrzegane jako bierni odbiorcy pomocy lub leczenia – rzadko mieli możliwość decydowania o własnym życiu. Po drugie, podstawą diagnozy stawały się testy inteligencji, takie jak skale Wechslera, które służyły do klasyfikacji na podstawie ilorazu inteligencji (IQ). Przykładowo, osoby z IQ między 55 a 69 były kwalifikowane jako niepełnosprawne w stopniu lekkim, a poniżej 55 – w umiarkowanym lub znacznym[81].

Model medyczny silnie oddziaływał również na sposób organizacji opieki oraz prowadził do powstawania dużych, zamkniętych instytucji opiekuńczych, w których osoby były odseparowane od społeczeństwa. Przykłady takich instytucji można odnaleźć w historii Wielkiej Brytanii, USA czy krajów Europy Wschodniej, gdzie osoby z niepełnosprawnością

---

[79] W. H. E. Buntinx, R. L. Schalock, *Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability*, „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities", nr 7(4)/2010, s. 284.

[80] J. Głodkowska (red.), *Ewolucja sposobów rozumienia niepełnosprawności intelektualnej*, op. cit., s. 17-18.

[81] R. Piotrowicz, K. Rymarczyk, *Niepełnosprawność intelektualna - neurorozwojowe zaburzenie*, w: F. M. Rybakowski (red.), *Spektrum autyzmu - neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące*, Krajowe Towarzystwo Autyzmu, Warszawa 2015, s. 7-8.

żyły w internatach lub zakładach specjalnych, często na peryferiach społecznych i geograficznych[82].

Krytyka modelu medycznego nasiliła się w drugiej połowie XX wieku. Wskazywano, że podejście to jest redukcjonistyczne i nie uwzględnia indywidualnych możliwości osoby, jej środowiska życia, relacji międzyludzkich oraz prawa do samostanowienia. Ponadto, prowadziło do stygmatyzacji i patologizacji, utrwalając obraz osoby jako jednostki zależnej, chorej i wymagającej opieki[83].

Kolejny modelem, społeczny, wyjścia poza ciało, stanowił istotny przełom w postrzeganiu niepełnosprawności, wyłaniając się jako reakcja na ograniczenia i nieadekwatność dominującego wówczas modelu medycznego. Ten ostatni redukował niepełnosprawność do kwestii biologicznej patologii jednostki. Początki modelu społecznego sięgają lat 60. i 70. XX wieku, okresu intensyfikacji ruchów emancypacyjnych osób z niepełnosprawnościami w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. W ramach tego nurtu zaczęły kształtować się nowatorskie koncepcje, które radykalnie zmieniały perspektywę. Zgodnie z tym podejściem, to nie fizyczne czy intelektualne ograniczenia jednostki, lecz przede wszystkim bariery istniejące w środowisku stanowią główne źródło niepełnosprawności. Model społeczny wskazuje, że to społeczeństwo, poprzez brak powszechnej dostępności, stosowanie dyskryminujących praktyk oraz utrwalanie negatywnych postaw, aktywnie tworzy sytuacje niepełnosprawności, skutecznie ograniczając jednostkom możliwość pełnego i swobodnego uczestnictwa w życiu społecznym i publicznym. Tym samym, perspektywa przesunęła się z „upośledzonego ciała" na interakcję jednostki z otaczającym ją światem[84].

Kluczowym elementem modelu społecznego jest pojęcie barier - zarówno fizycznych, jak i społecznych oraz psychologicznych. Przykładowo, osoba poruszająca się na wózku nie jest niepełnosprawna sama z siebie, lecz jej niepełnosprawność powstaje w wyniku braku podjazdu do budynku, braku windy lub uprzedzeń ze strony otoczenia. Analogicznie, osoba z niepełnosprawnością intelektualną doświadcza ograniczeń nie z

---

[82] *Model wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną…*, Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, Warszawa 2020, s. 8.

[83] J. Głodkowska (red.), *Ewolucja sposobów rozumienia niepełnosprawności intelektualnej*, op. cit., s. 20.

[84] *Model wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną…*, Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, Warszawa 2020, s. 11-13.

powodu deficytów poznawczych, lecz wskutek nieprzystosowanego języka, skomplikowanych procedur administracyjnych czy braku wsparcia w samodzielnym podejmowaniu decyzji[85].

Model społeczny zmienił sposób postrzegania osoby z niepełnosprawnością z biernego pacjenta do aktywnego obywatela. W tym kontekście niepełnosprawność nie jest już „cechą jednostki", ale raczej „stanem relacyjnym", wynikającym z interakcji pomiędzy człowiekiem a jego społecznym otoczeniem. Podejście to znalazło odzwierciedlenie w dokumentach międzynarodowych, m.in. Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych z 2006 roku, która kładzie nacisk na niedyskryminację, równość szans i pełne uczestnictwo w życiu społecznym[86]. Nie bez znaczenia jest również rola, jaką odegrał ten model w rozwoju polityk integracyjnych. Dzięki jego popularyzacji zmieniała się infrastruktura miast, standardy edukacji oraz system wsparcia społecznego. W edukacji wprowadzano zasady nauczania włączającego, a w polityce społecznej pojawiły się instytucje wspomagające niezależne życie. W Polsce model społeczny zyskał na znaczeniu szczególnie po 2000 roku, dzięki rosnącej roli organizacji pozarządowych i wdrażaniu standardów europejskich w ramach polityki równościowej[87].

Jednakże model społeczny, mimo swoich licznych zalet, nie jest pozbawiony ograniczeń. Krytycy zwracają uwagę, że w swojej skrajnej wersji może on całkowicie ignorować medyczne i indywidualne aspekty niepełnosprawności. Redukowanie wszystkich problemów do barier społecznych może prowadzić do niedocenienia realnych potrzeb zdrowotnych, terapeutycznych i rehabilitacyjnych, jakie towarzyszą wielu osobom z niepełnosprawnością intelektualną[88]. W tym miejscu ujawnia się potrzeba bardziej zintegrowanych podejść, takich jak model biopsychospołeczny czy koncepcje ICF.

Model kolejny, biopsychospołeczny (ICF) stanowił próbę integracji wcześniejszych, często sprzecznych ze sobą, podejść do rozumienia niepełnosprawności. Wyrasta on z przekonania, że niepełnosprawność nie może być rozpatrywana wyłącznie z jednej perspektywy biologicznej, psychologicznej czy społecznej, lecz że każda z nich wnosi

---

[85] Ibidem, s. 14-15.

[86] J. Głodkowska (red.), *Ewolucja sposobów rozumienia niepełnosprawności intelektualnej*, op. cit., s. 21-23.

[87] Ibidem, s. 24.

[88] R. Piotrowicz, K. Rymarczyk, *Niepełnosprawność intelektualna - neurorozwojowe zaburzenie*, w: F. M. Rybakowski (red.), *Spektrum autyzmu - neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące*, op. cit., s. 9.

istotny wkład w opis sytuacji osoby oraz w diagnozę jej potrzeb. Model ten został w sposób systemowy opracowany i upowszechniony przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) w dokumencie *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), opublikowanym w 2001 roku[89].

ICF zakłada, że niepełnosprawność jest rezultatem dynamicznej interakcji między stanem zdrowia jednostki a kontekstem, w którym funkcjonuje. Kluczowymi pojęciami są: funkcjonowanie, udział, ograniczenia aktywności, czynniki środowiskowe oraz czynniki osobiste. To odejście od sztywnego pojęcia niepełnosprawności jako „braku sprawności" na rzecz postrzegania jej jako stopnia uczestnictwa w życiu społecznym[90].

W modelu ICF nacisk położony jest nie tylko na opis funkcji ciała i ich zaburzeń, lecz także na zdolność do podejmowania aktywności życiowych oraz możliwość uczestniczenia w życiu rodzinnym, zawodowym czy kulturalnym. Czynniki środowiskowe (np. dostępność komunikacji, wsparcie społeczne, nastawienie otoczenia) mogą pełnić rolę zarówno wspierającą, jak i ograniczającą. W tym sensie niepełnosprawność intelektualna nie jest jedynie wynikiem obniżonych funkcji poznawczych, ale również rezultatem tego, czy osoba otrzymuje odpowiednie wsparcie do pełnienia ról społecznych[91].

Model ten znalazł szerokie zastosowanie w polityce społecznej, edukacji i rehabilitacji. Stał się też punktem odniesienia dla definicji niepełnosprawności intelektualnej przyjętej przez amerykańską organizację AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), która podkreśla znaczenie wsparcia indywidualnego i jakości życia jako kluczowych wymiarów diagnozy oraz interwencji[92].

W przeciwieństwie do modelu medycznego, który klasyfikował osoby według ilorazu inteligencji, podejście biopsychospołeczne wskazuje na potrzebę uwzględnienia środowiska, w którym osoba funkcjonuje. Jednostka nie jest już wyłącznie „nosicielem deficytu", lecz osobą posiadającą potencjał rozwojowy, który można uruchomić dzięki odpowiednim warunkom oraz relacjom społecznym. Takie podejście jest zgodne z zasadami edukacji włączającej oraz filozofią empowerment - czyli wzmacniania podmiotowości i sprawczości

---

[89] W. H. E. Buntinx, R. L. Schalock, *Models of Disability...*, op. cit., s. 285.
[90] Ibidem.
[91] J. Głodkowska (red.), *Ewolucja sposobów rozumienia niepełnosprawności intelektualnej*, op. cit., s. 21-23.
[92] Ibidem, s. 28.

osób z niepełnosprawnością[93]. ICF jest także narzędziem praktycznym, który pozwala na zintegrowaną diagnozę, tworzenie indywidualnych planów wsparcia i monitorowanie postępów w sposób bardziej adekwatny niż tradycyjne testy psychometryczne. Co więcej, daje możliwość porównywania danych epidemiologicznych, co ma znaczenie dla polityk zdrowotnych i społecznych. Model biopsychospołeczny nie neguje znaczenia diagnozy medycznej, ale umieszcza ją w szerszym kontekście życia jednostki i jej relacji z otoczeniem[94].

W podejściach do niepełnosprawności intelektualnej trzeba też wspomnieć o podejściu funkcjonalnym zaproponowanym przez American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), które odegrało kluczową rolę w redefinicji niepełnosprawności intelektualnej w duchu współczesnych, zintegrowanych modeli biopsychospołecznych. Amerykańskie Stowarzyszenie ds. Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (AAIDD) dokonało istotnej redefinicji pojęcia niepełnosprawności intelektualnej w 2002 roku, a następnie w 2010 roku. Nowe ujęcie uwzględnia kontekst społeczny, poziom funkcjonowania w środowisku oraz potrzebę indywidualnego wsparcia. Od lat 90. XX wieku organizacja ta rozwijała podejście funkcjonalne, które w centrum uwagi stawia interakcję pomiędzy funkcjonowaniem jednostki a poziomem wsparcia otrzymywanego z otoczenia. W odróżnieniu od tradycyjnych modeli klasyfikujących osoby jedynie na podstawie testów IQ, podejście AAIDD proponuje ocenę funkcjonowania w kontekście konkretnych ról społecznych i życiowych[95].

Zgodnie z definicją AAIDD, niepełnosprawność intelektualna to istotne ograniczenia zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i zachowań adaptacyjnych. Kluczowe jest jednak to, że funkcjonowanie to może być wspierane i modyfikowane przez odpowiednie środowisko. Organizacja wyróżnia pięć obszarów, w których należy oceniać funkcjonowanie osoby: zdrowie, kompetencje intelektualne, zachowania adaptacyjne, uczestnictwo oraz kontekst środowiskowy[96].

---

[93] R. Piotrowicz, K. Rymarczyk, *Niepełnosprawność intelektualna - neurorozwojowe zaburzenie*, w: F. M. Rybakowski (red.), *Spektrum autyzmu - neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące*, op. cit., s. 10-11.
[94] W. H. E. Buntinx, R. L. Schalock, *Models of Disability...*, op. cit., s. 286.
[95] Ibidem, s. 287
[96] Ibidem, s. 287.

Centralną kategorią w podejściu funkcjonalnym jest wsparcie – traktowane jako zasób umożliwiający osobie pełniejsze funkcjonowanie. Wsparcie może być naturalne (np. rodzina, przyjaciele), formalne (instytucje, opiekunowie) lub technologiczne. Istotne jest także, że nie każdy człowiek potrzebuje wsparcia w takim samym zakresie. AAIDD proponuje cztery poziomy wsparcia: ograniczone, umiarkowane, intensywne oraz stałe – co pozwala lepiej dopasować działania do realnych potrzeb osoby[97].

Podejście funkcjonalne AAIDD jest spójne z filozofią modelu biopsychospołecznego (ICF), ale wnosi do niego istotny komponent praktyczny: ocenę funkcjonowania nie jako trwałej cechy osoby, ale jako zmiennej zależnej od jakości i zakresu wsparcia. Dzięki temu modelowi możliwe jest indywidualizowanie planów edukacyjnych, opiekuńczych czy terapeutycznych. W praktyce oznacza to m.in. odejście od klasyfikacji opartej wyłącznie na IQ i zwrócenie się ku pełnemu obrazowi życia osoby[98].

Z perspektywy pedagogicznej i społecznej model AAIDD ma ogromne znaczenie. Umożliwia odejście od etykietowania i oceniania osoby przez pryzmat deficytów na rzecz podejścia skoncentrowanego na możliwościach i potrzebach. Jednostka nie jest już tylko „uczniem z orzeczeniem", ale człowiekiem, którego sukcesy zależą od warunków, jakie stworzy mu otoczenie – rodzina, szkoła, społeczność lokalna[99].

Model ten stanowi także ważny fundament dla planowania polityki społecznej zorientowanej na inkluzję. Jego założenia wykorzystuje się m.in. w tworzeniu standardów wsparcia środowiskowego, programów usamodzielniania dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną czy indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) w szkołach[100].

W ostatnich latach podejście funkcjonalne AAIDD bywa coraz częściej rozpatrywane w kontekście tzw. modeli społeczno-ekologicznych. Jak podkreśla R. A. Correia, nowoczesne ujęcia, jak ramy koncepcyjne WHO (ICF) oraz właśnie model AAIDD uwzględniają dynamiczną interakcję pomiędzy możliwościami jednostki, jej uczestnictwem

---

[97] J. Głodkowska (red.), *Ewolucja sposobów rozumienia niepełnosprawności intelektualnej*, op. cit., s. 29.
[98] Ibidem, s. 30-31.
[99] R. Rymarczyk, R. Piotrowicz, *Istota niepełnosprawności intelektualnej*, op. cit., s. 12-13.
[100] Ibidem, s. 14.

w życiu społecznym a warunkami środowiskowymi[101]. Perspektywa ta odrzuca pogląd, że niepełnosprawność jest wyłącznie wewnętrzną cechą osoby. Zamiast tego, kładzie nacisk na to, w jaki sposób środowisko może umożliwiać lub ograniczać funkcjonowanie.

Społeczno-ekologiczna interpretacja modelu AAIDD akcentuje zwłaszcza dwa wymiary: uczestnictwo i kontekst. Uczestnictwo odnosi się do realnego wykonywania działań w życiu społecznym, zaś kontekst środowiskowy obejmuje pełne tło, w którym przebiega życie osoby. W tym ujęciu niepełnosprawność nie jest stałą właściwością, lecz zjawiskiem relacyjnym, zależnym od warunków, w których żyje jednostka[102]. Modele społeczno-ekologiczne są zatem zgodne z postulatami AAIDD dotyczącymi indywidualnego wsparcia i jakości życia, ale wzbogacają je o silniejszy komponent społeczny, kulturowy i polityczny.

Współcześnie, w odpowiedzi na złożoność zagadnienia niepełnosprawności, zaczęły zyskiwać na znaczeniu modele komplementarne, które uzupełniają dotychczasowe perspektywy. Koncentrują się one między innymi na jakości życia osób z niepełnosprawnościami oraz na potrzebie indywidualnego wsparcia, dostosowanego do specyficznych potrzeb i aspiracji każdej jednostki. Wraz z rozwojem podejść funkcjonalnych oraz społeczno-ekologicznych, coraz większego znaczenia nabierają koncepcje skoncentrowane na realnym funkcjonowaniu jednostki i jej dobrostanie. W tym kontekście wyłaniają się podejścia komplementarne, takie jak model jakości życia (*Quality of Life* – QoL) oraz model indywidualnego wsparcia (*Individualized Supports Model* – ISM). Oba stanowią praktyczne rozwinięcie założeń modelu funkcjonalnego AAIDD, wzbogaconego o perspektywę społeczno-ekologiczną. Podejścia te uwzględniają złożoność interakcji między jednostką a środowiskiem, podkreślając, że niepełnosprawność intelektualna nie polega jedynie na ograniczeniach poznawczych, lecz wyraża się również poprzez trudności w dostępie do zasobów, relacji społecznych i możliwości decydowania o sobie. W tym sensie QoL i ISM koncentrują się na jakości uczestnictwa. Kluczowe jest nie tyle mierzenie formalnego poziomu sprawności, ile skuteczności realnego wsparcia.

---

[101] R. A. Correia, *The importance of the socio-ecological approach in conceptualizing intellectual disability*, „Developmental Medicine & Child Neurology", 2020, https://doi.org/10.1111/dmcn.14720, dostęp: 30.05.2025.
[102] Ibidem.

Model jakości życia QoL został rozwinięty przez Roberta Schalocka i jego współpracowników jako odpowiedź na potrzebę mierzenia efektów wsparcia nie tylko przez pryzmat osiągnięć funkcjonalnych, ale także dobrostanu subiektywnego i poczucia satysfakcji z różnych sfer życia. Według tego podejścia, jakość życia osoby z niepełnosprawnością intelektualną zależy od wielu zintegrowanych czynników, takich jak: relacje społeczne, niezależność, integracja społeczna, zdrowie, osiągnięcia osobiste, prawa oraz duchowość[103].

Zaletą modelu QoL jest jego uniwersalność – odnosi się on zarówno do osób z niepełnosprawnością, jak i do ogółu populacji. Jednocześnie uwzględnia specyficzne potrzeby osób wymagających wsparcia, proponując konkretne wskaźniki oceny i planowania działań. W przeciwieństwie do podejść koncentrujących się wyłącznie na deficytach lub barierach, QoL proponuje perspektywę zasobów – szuka sposobów poprawy jakości życia w ramach istniejących możliwości jednostki i jej otoczenia[104].

W kontekście niepełnosprawności intelektualnej, model QoL podkreśla konieczność uwzględniania opinii i preferencji samej osoby. To odejście od paternalistycznego podejścia na rzecz współdecydowania i partnerstwa. Jak wskazują autorzy modelu, wskaźniki jakości życia powinny wynikać nie tylko z obiektywnych kryteriów (np. liczby relacji społecznych), ale też z subiektywnego poczucia zadowolenia i bezpieczeństwa[105]. Model indywidualnego wsparcia (*Individualized Supports Model*) powstał jako rozwinięcie idei AAIDD i QoL. Koncentruje się na identyfikacji konkretnych potrzeb jednostki oraz tworzeniu zindywidualizowanych systemów wsparcia, które mają na celu umożliwienie pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Zamiast klasyfikować osoby według poziomu niepełnosprawności, model ten proponuje ocenę typu i intensywności potrzeb, a następnie dobór adekwatnych strategii wsparcia[106].

W praktyce model ten znajduje zastosowanie w wielu obszarach – od planowania edukacji (np. tworzenie IPET-ów), przez opiekę społeczną, po zatrudnienie wspomagane i niezależne mieszkalnictwo. Kluczowe znaczenie ma tu rola środowiska oraz współpraca

---

[103] W. H. E. Buntinx, R. L. Schalock, *Models of Disability...*, op. cit., s. 287.
[104] Ibidem.
[105] J. Głodkowska (red.), *Ewolucja sposobów rozumienia niepełnosprawności intelektualnej*, op. cit., s. 32.
[106] Ibidem, s. 33.

interdyscyplinarna – wsparcie nie powinno być jednostkowym działaniem terapeuty, lecz efektem współdziałania nauczycieli, opiekunów, specjalistów i samej osoby[107].

Model ten jest również praktycznym narzędziem planowania polityki publicznej. Pozwala na tworzenie elastycznych systemów wsparcia dostosowanych do zmieniających się potrzeb jednostek, zamiast sztywnych kategorii orzeczniczych. Dzięki temu wspiera tworzenie systemu, który jest bardziej ludzki, elastyczny i zorientowany na dobrostan jednostki[108]. W modelach komplementarnych coraz częściej uwzględnia się również wrażliwość duchową osoby z niepełnosprawnością. Elementy takie jak poczucie sensu życia, relacje egzystencjalne czy potrzeba przynależności są traktowane jako integralna część jakości życia i funkcjonowania społecznego[109].

Choć ewolucja podejść do niepełnosprawności intelektualnej jest niepodważalnym faktem, żadnemu z modeli nie udało się całkowicie wyeliminować ograniczeń poprzedników. Co więcej, w praktyce społecznej i edukacyjnej często współistnieją ze sobą różne ujęcia, nierzadko sprzeczne lub wzajemnie się wykluczające. Z tego względu warto dokonać krytycznej analizy modeli oraz ich porównania w kontekście realiów współczesnych systemów wsparcia.

Model medyczny, choć często krytykowany za redukcjonizm, wciąż ma znaczenie zwłaszcza w diagnozie i ocenie stanu zdrowia jednostki. Nie sposób przecenić jego roli w planowaniu interwencji terapeutycznych czy w badaniach naukowych nad przyczynami zaburzeń rozwojowych. Problemem nie jest sam model, lecz jego dominacja kosztem podejść społecznych i funkcjonalnych[110].

Model społeczny natomiast bywa krytykowany za nadmierne skupienie się na barierach zewnętrznych, przy jednoczesnym ignorowaniu realnych trudności, jakie wynikają z funkcjonowania osoby. Przykładowo, ignorowanie poziomu funkcji poznawczych lub

---

[107] R. Piotrowicz, K. Rymarczyk, *Niepełnosprawność intelektualna - neurorozwojowe zaburzenie*, w: F. M. Rybakowski (red.), *Spektrum autyzmu - neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące*, op. cit., s. 15.
[108] Ibidem, s. 16.
[109] A. Schalock, P. Verdugo, *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*, American Association on Mental Retardation, Washington 2002, s. 45–48.
[110] J. Głodkowska (red.), *Ewolucja sposobów rozumienia niepełnosprawności intelektualnej*, op. cit., s. 34.

potrzeb zdrowotnych może skutkować zaniechaniem koniecznej terapii czy wsparcia specjalistycznego[111].

Z kolei model biopsychospołeczny, mimo swej złożoności i komplementarności, nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w praktyce instytucjonalnej. Wymaga on współpracy międzysektorowej, indywidualizacji i elastyczności, co niekiedy bywa trudne do wdrożenia w warunkach systemowych ograniczeń i sztywnej biurokracji[112].

Warto też zauważyć, że modele takie jak QoL czy wsparcie indywidualne są bardziej narzędziami praktycznymi niż teoriami wyjaśniającymi. Ich skuteczność zależy od realnego wdrażania w instytucjach, a nie tylko od ich obecności w dokumentach programowych[113].

H. E. Buntinx, R. L. Schaloc dokonują porównania trzech głównych modeli niepełnosprawności intelektualnej.

Model medyczny postrzega niepełnosprawność jako wynik deficytu biologicznego lub poznawczego jednostki, koncentrując się na leczeniu, rehabilitacji i korekcji tych deficytów. W tym modelu osoba z niepełnosprawnością jest traktowana jako bierny pacjent i obiekt opieki, a relacja z otoczeniem opiera się na dostosowaniu jednostki do istniejącego systemu. Konsekwencją praktyczną tego podejścia często bywa izolacja, instytucjonalizacja oraz opieka specjalistyczna, a aspekt duchowości jest pomijany lub marginalizowany.

Z kolei model społeczny sytuuje źródło niepełnosprawności w barierach społecznych i kulturowych, a celem interwencji jest usunięcie tych barier i zmiana otoczenia społecznego. Osoba z niepełnosprawnością jest tu postrzegana jako obywatel i aktywny uczestnik życia społecznego, a system powinien dostosować się do jej potrzeb. W praktyce prowadzi to do inkluzji, dostępności, edukacji włączającej oraz przeciwdziałania dyskryminacji, a duchowość jest rozwijana jako ważna część tożsamości i przynależności.

Model biopsychospołeczny stanowi integracyjne podejście, uwzględniając interakcję między cechami jednostki a środowiskiem jako źródło niepełnosprawności. Celem interwencji jest kompleksowe wsparcie ukierunkowane na jakość życia. Osoba z niepełnosprawnością jest traktowana jako partner i współtwórca planu rozwoju oraz decyzji

---

[111] *Model wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną…*, Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, Warszawa 2020, s. 15-16.

[112] R. Piotrowicz, K. Rymarczyk, *Niepełnosprawność intelektualna - neurorozwojowe zaburzenie*, w: F. M. Rybakowski (red.), *Spektrum autyzmu - neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące*, op. cit., s. 17.

[113] W. H. E. Buntinx, R. L. Schalock, *Models of Disability...*, op. cit., s. 286.

życiowych, a relacja z otoczeniem opiera się na wzajemnej adaptacji i współpracy. Konsekwencje praktyczne obejmują zindywidualizowane wsparcie, planowanie środowiskowe oraz dbałość o godność i sprawczość, a duchowość jest uwzględniana jako istotny element dobrostanu i jakości życia[114].

Rozwijając przedstawione porównanie modeli niepełnosprawności intelektualnej, warto również przyjrzeć się kryteriom, które były uwzględniane przy ich budowie. W modelu medycznym kluczowymi kryteriami były biologiczne i poznawcze funkcjonowanie jednostki. Diagnoza i klasyfikacja opierały się głównie na ocenie deficytów intelektualnych, często mierzonych za pomocą testów inteligencji, oraz na identyfikacji etiologii niepełnosprawności, czyli przyczyn medycznych lub genetycznych. Uwzględniano również objawy kliniczne i rokowania dotyczące możliwości poprawy funkcjonowania poprzez interwencje medyczne i rehabilitacyjne. Model społeczny w swojej konstrukcji kładł nacisk na zewnętrzne bariery, z jakimi spotykają się osoby z niepełnosprawnościami. Kryteriami oceny stawały się dostępność środowiska fizycznego, istnienie barier komunikacyjnych, uprzedzenia i dyskryminacja społeczne, a także ograniczenia w dostępie do edukacji, zatrudnienia i uczestnictwa w życiu społecznym. Budując ten model, uwzględniano perspektywę osoby z niepełnosprawnością i jej doświadczenia w interakcji ze społeczeństwem. Model biopsychospołeczny, jako integracyjne podejście, uwzględniał zarówno wewnętrzne cechy jednostki (biologiczne, psychologiczne), jak i czynniki środowiskowe i społeczne. Kryteriami oceny były więc poziom funkcjonowania intelektualnego i adaptacyjnego, stan zdrowia fizycznego i psychicznego, dostępność wsparcia społecznego, możliwość uczestnictwa w różnych sferach życia, a także subiektywna jakość życia i poczucie dobrostanu osoby z niepełnosprawnością. Istotnym kryterium stała się interakcja między tymi różnymi czynnikami i ich wzajemny wpływ na funkcjonowanie jednostki

Podsumowując, przejście od modelu medycznego do społecznego i biopsychospołecznego oznacza fundamentalną zmianę: od diagnozowania i leczenia „braku" ku wspieraniu osoby w jej pełnym człowieczeństwie. Nowoczesne modele nie tylko

---

[114] W. H. E. Buntinx, R. L. Schalock, *Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice,* „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities", vol. 7, nr 4, 2010, s. 283–294.

redefiniują niepełnosprawność, ale także przekształcają instytucje, język i relacje społeczne. Dla pracy pedagogicznej, terapeutycznej i duchowej z osobami z niepełnosprawnością intelektualną jest to sygnał, że wspieranie ich wrażliwości egzystencjalnej wymaga nie tylko empatii i otwartości, ale także działań strukturalnych oraz tworzenia inkluzyjnych, godnych i wspierających wspólnot. Współczesne podejścia do niepełnosprawności intelektualnej w Polsce coraz wyraźniej zmierzają w kierunku praktyk opartych na indywidualizacji i włączeniu. Kluczową rolę odgrywa edukacja włączająca, tworzenie indywidualnych planów wsparcia oraz proces deinstytucjonalizacji usług społecznych, zgodnie z międzynarodowymi standardami[115].

1.5. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w sferze duchowości

Duchowość i religijność osób z niepełnosprawnością intelektualną to zagadnienia coraz częściej podejmowane w pedagogice specjalnej, teologii pastoralnej i pracy socjalnej. Współczesne podejścia zakładają, że zdolność do przeżywania doświadczeń duchowych nie jest zależna od poziomu intelektualnego, lecz od głęboko zakorzenionej w człowieku potrzeby relacji, sensu i obecności.

Refleksja nad duchowością w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną opiera się na uznaniu duchowości jako fundamentalnego wymiaru egzystencji ludzkiej, który istnieje niezależnie od poziomu intelektualnego i zdolności poznawczych. John Swinton definiuje duchowość jako „zewnętrzny wyraz wewnętrznego życia ducha człowieka", uznając ją za proces osobisty i społeczny, który odnosi się do idei, pojęć, postaw i zachowań wypływających z interpretacji doświadczenia duchowego, zarówno jednostkowego, jak i wspólnotowego[116]. Duchowość ujmuje jako sposób bycia i doświadczania, który wypływa z poczucia transcendencji, a także obejmuje rozpoznawalne wartości odnoszące się do siebie, innych, natury, życia oraz tego, co zostaje uznane za ostateczne[117].

Ważnym aspektem w kontekście osób z niepełnosprawnością intelektualną jest fakt,

---

[115] *Model wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku życia „Dorośli – niezależni"*, Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, Warszawa 2020, s. 12, https://www.power.gov.pl/media/110622/Dorosli_niezalezniwpraktyce.pdf [dostęp: 30.05.2025].

[116] Swinton J., *Spirituality and Mental Health Care: Rediscovering a 'Forgotten' Dimension*, London: Jessica Kingsley Publishers, 2001, s. 222.

[117] Ibidem s. 223.

że duchowość nie musi być wyrażana werbalnie ani pojęciowo. Jak podkreśla Swinton, znaczenie duchowości przejawia się również w wymiarach intuicji, ciała, rytuału oraz obecności. Zjawiska te są często trudne do ujęcia w języku analitycznym, ale stanowią integralną część duchowego przeżywania rzeczywistości[118].

W pracy A. Narayanasamy'ego i J. Swintona wykazano, że duchowość osób z niepełnosprawnością intelektualną jest nierozerwalnie związana z relacyjnością i emocjonalnością. Osoby te, mimo ograniczeń poznawczych, potrafią wyrażać duchowość przez więź, ciszę, rytuał, symbol i obecność innych. Wnioski te płyną z badań jakościowych prowadzonych z osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, które potwierdzają, że duchowość nie jest zarezerwowana wyłącznie dla w pełni poznawczo sprawnych jednostek[119].

Rozpoznanie duchowego wymiaru osoby z niepełnosprawnością intelektualną wiąże się z przyjęciem koncepcji osoby jako całościowej jedności ciała, umysłu i ducha. W świetle badań interdyscyplinarnych, takich jak rozwijające się pole psychoneuroimmunologii, coraz wyraźniej podkreśla się, że emocjonalne, społeczne i duchowe potrzeby człowieka są wzajemnie powiązane i nie powinny być analizowane w izolacji[120]. Swinton zauważa, że trudność w rozpoznaniu duchowości osób z niepełnosprawnością intelektualną wynika często z przekonania, iż doświadczenie duchowe musi być ujęte w sposób werbalny lub konceptualny. Jednak wielu badaczy i praktyków podkreśla, że duchowość może przejawiać się w sferze pozawerbalnej, poprzez emocje, kontakt cielesny, rytuały i symbolikę. Jak pisze Swinton: „Duchowość osób z niepełnosprawnością intelektualną objawia się w ich byciu w relacji, w potrzebie bliskości, rytmie dnia, celebracji, ciszy"[121].W badaniu Narayanasamy'ego, Swintona i Gatesa z 2015 roku wykazano, że duchowe potrzeby osób z niepełnosprawnością intelektualną nie różnią się istotnie od tych, które przejawiają osoby w pełni poznawczo sprawne. Są one jednak często trudniejsze do zidentyfikowania z powodu ograniczeń komunikacyjnych. Uczestnicy badania – pracownicy opieki i duchowni

---

[118] Ibidem s. 224.

[119] Swinton J., Narayanasamy A., Gates B., "Spirituality and learning disabilities: A qualitative study", *British Journal of Nursing*, 2015, 13(4), s. 949–951.

[120] Swinton J., *Spirituality and Mental Health Care: Rediscovering a 'Forgotten' Dimension*, op. cit., s. 22–23.

[121] Ibidem, 24.

wskazywali na konkretne wyrażenia duchowe, takie jak: wzruszenie podczas muzyki religijnej, zainteresowanie obrzędami, radość z uczestnictwa w celebracjach i rytuałach, reakcje emocjonalne na symbole religijne czy osoby duchowne[122].

Warto zauważyć, że duchowość osób z niepełnosprawnością intelektualną może przejawiać się także poprzez cierpienie, samotność czy doświadczenie straty. Zgodnie z wynikami narodowego badania kohortowego w Irlandii, osoby starsze z niepełnosprawnością intelektualną często zwracają się ku praktykom duchowym i religijnym w sytuacjach żałoby, choroby, izolacji społecznej oraz poszukiwania sensu. Jednocześnie stwierdzono, że duchowość może pełnić funkcję adaptacyjną, wspierając emocjonalną i społeczną integrację uczestników badania[123]. Autorzy podkreślają, że duchowość w tym kontekście ma także charakter relacyjny: istotne znaczenie przypisuje się obecności drugiego człowieka, dostępności sakramentów, modlitwy oraz wspólnoty religijnej. Z perspektywy praktycznej istotne jest, by pracownicy opieki mieli świadomość różnorodności przejawów duchowości oraz potrafili rozpoznać jej indywidualne formy wyrazu. Wymaga to odpowiedniego przygotowania, ale także otwartości na odmienne sposoby komunikacji – poprzez ciało, spojrzenie, gest, ciszę lub rytuał[124].

W kontekście pedagogicznym warto przywołać ujęcie duchowości jako „życiodajnego wymiaru podmiotowości osoby", które kształtuje się w przestrzeni spotkania z innym, z naturą, z tym, co przekracza. Autorzy opracowania „Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice" podkreślają, że duchowość w pedagogice specjalnej nie jest dodatkiem, lecz jednym z fundamentalnych wymiarów integralnego rozwoju osoby[125].

Przedmiotem pedagogiki humanistycznej, według Wandy Dróżki, jest „wychowanie ludzkie", którego istotą jest pomaganie w stawaniu się człowiekiem – niezależnie od uwarunkowań rodzinnych, środowiskowych, społeczno-politycznych czy przeciwności losu, jak np. niepełnosprawność"[126]. W centrum zainteresowania tej pedagogiki znajduje się zatem

---

[122] Swinton J., Narayanasamy A., Gates B., "Spirituality and learning disabilities: A qualitative study", *op. cit.* s. 220–225.

[123] Timmins F. et al., "National cohort study of religious and spiritual practices in older adults with intellectual disabilities", *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2023. https://doi.org/10.1177/17446295231163977 [dostęp: 10.06.2025].

[124] Ibidem

[125] M. Znaniecka, *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, op. cit., s. 105–113.

[126] W. Dróżka, *Pedagogika humanistyczna jako koncepcja praktyki edukacyjnej*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis", nr 5, 1999, s. 43.

człowiek jako podmiot wychowania ze swoją godnością, indywidualnością, potrzebą samorealizacji i duchowego wzrostu. Celem edukacji w pedagogice humanistycznej jest wspieranie indywidualnego rozwoju osoby uczącej się poprzez tworzenie warunków, które umożliwiają jej pracę nad sobą, samowychowanie, kształtowanie autonomii i odpowiedzialności. Pedagogika ta zakłada partnerską relację między nauczycielem a uczniem, opartą na dialogu, współdecydowaniu i współodpowiedzialności. Kluczowe są tu wartości takie jak wolność, zaufanie, szacunek dla jednostki, rozwój duchowy i psychiczny, ekspresja, twórczość, przeżywanie wartości kultury oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym[127].

Podejście to znajduje szczególny wyraz w pedagogice specjalnej, zwłaszcza w myśli Édouarda Séguina, który jako jeden z pierwszych wskazywał, że wychowanie osoby z deficytami rozwojowymi nie może ograniczać się do funkcji biologicznych czy sprawnościowych. Podkreślał on znaczenie kształtowania moralności i wrażliwości. Séguin w swojej koncepcji edukacji sensoryczno-motorycznej traktował rozwój zmysłów i porządku jako ścieżkę ku harmonii duchowej, moralnej i społecznej. Zwracał uwagę, że nawet osoby głęboko upośledzone mogą rozwijać zdolność do uczestnictwa we wspólnocie, do odczuwania piękna, doświadczania emocji i relacji – a więc do tego, co stanowi istotę życia duchowego[128].

Podobne przesłanie wybrzmiewa w koncepcji Marii Montessori, która duchowość dziecka postrzegała jako naturalną siłę napędową jego rozwoju. Montessori traktowała wychowanie jako „pomoc w życiu", a nie jako proces zewnętrznego kształtowania. Jej pedagogika kładzie nacisk na rytm, ciszę, symbolikę, piękno otoczenia i uważność, czyli elementy, które wspierają nie tylko rozwój poznawczy, ale i wewnętrzną strukturę duchową jednostki. Co istotne, Montessori pracując z dziećmi z tzw. głębokimi zaburzeniami nie rezygnowała z włączania ich w przestrzeń modlitwy, kontemplacji czy pracy z materiałem religijnym, zakładając, że duchowość jest obecna w każdej osobie, niezależnie od jej możliwości intelektualnych[129].

---

[127] Ibidem, s. 44–46.

[128] T. Fetzki, *Recepcja koncepcji pedagogicznych Édouarda Séguina w pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej*, Biuletyn Historii Wychowania, Opole 2017, s. 30.

[129] M. Montessori, *O kształtowaniu człowieka*, PWN, Warszawa 2019, s. 93.

W polskiej myśli pedagogicznej to Maria Grzegorzewska podjęła najbardziej konsekwentny i przełomowy wysiłek w kierunku upodmiotowienia osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Sformułowana przez nią dewiza: „Nie ma kalekich ludzi - są tylko ludzie z kalectwem" wyrażała nie tylko sprzeciw wobec redukcyjnego języka, ale przede wszystkim głębokie przekonanie o niezbywalnej godności każdego człowieka, niezależnie od jego ograniczeń. Grzegorzewska postrzegała osobę z niepełnosprawnością nie przez pryzmat jej deficytów, lecz jako pełnoprawnego człowieka, który tak jak każdy zasługuje na wsparcie w dążeniu do samorealizacji i sensu życia[130]. Choć Grzegorzewska nie używała pojęcia duchowości w sensie teologicznym, jej koncepcja pedagogiczna zawierała istotne odniesienia do rozwoju moralnego, aksjologicznego i estetycznego. Podkreślała, że edukacja nie może ograniczać się jedynie do aspektów poznawczych czy zawodowych, ale powinna obejmować całe bogactwo życia wewnętrznego człowieka, czyli jego wartości, emocje, wrażliwość i relacje z innymi. Szczególną rolę przypisywała miłości, nazywając ją „dźwignią życia, jakby największym impulsem natury ludzkiej do harmonii, do ładu, do nawiązywania łączności między ludźmi, do życzliwej względem nich postawy". W ten sposób Grzegorzewska ukazywała duchowy wymiar osoby poprzez kategorie miłości, wartości, odpowiedzialności i wspólnoty, tworząc fundament pod rozwój pedagogiki specjalnej osadzonej w głęboko humanistycznym i personalistycznym paradygmacie[131]. W pedagogice personalistycznej duchowość i godność łączą się w nierozerwalny sposób. Człowiek, również ten z ograniczeniami poznawczymi, pozostaje osobą, a więc bytem zdolnym do przekraczania siebie, nawiązywania relacji miłości, odkrywania sensu oraz przeżywania obecności czegoś większego od siebie.

To ujęcie silnie akcentuje chociażby pedagogika w nurcie Heilpädagogik, zwracająca uwagę na wewnętrzne życie człowieka z niepełnosprawnościami. Heilpädagogik, wywodząca się z tradycji krajów niemieckojęzycznych, stanowi nurt pedagogiki specjalnej oparty na głęboko humanistycznym i holistycznym podejściu do osoby z niepełnosprawnością. Wbrew pozorom termin ten nie odnosi się do leczenia w sensie medycznym. Pochodzący z greckiego rdzeń słowa heil – holos, oznaczający „całość", wskazuje na główny cel tego podejścia, jakim jest wspieranie osoby w odzyskaniu

[130] W. Dróżka, *Pedagogika humanistyczna jako koncepcja praktyki edukacyjnej*, op.cit., s. 50.
[131] Ibidem, s. 50-51

wewnętrznej spójności i dobrostanu poprzez proces wychowawczy. Podstawową zasadą tej edukacji jest podejście holistyczne, zgodnie z którym edukacja nie powinna skupiać się wyłącznie na deficytach, trudnościach czy ograniczeniach jednostki. Kluczowe jest dostrzeżenie osoby jako całości – z uwzględnieniem jej możliwości, trudności, zasobów oraz kontekstu społecznego, w jakim funkcjonuje. Z perspektywy tego podejścia, skuteczna pomoc wymaga zintegrowanego spojrzenia na wszystkie aspekty życia jednostki i ich wzajemnych powiązań, co ma na celu nie tylko redukcję trudności, ale przede wszystkim wspieranie podmiotowości i pełnego rozwoju.

Paul Moor, jeden z głównych przedstawicieli tego nurtu, definiował Heilpädagogik jako pedagogikę „miłości, cierpliwości i przebaczenia", której celem jest „leczenie duszy dziecka poprzez wychowanie"[132]. Wprowadził pojęcie „wewnętrznego oparcia" (*innerer Halt*) - struktury psychicznej opartej na wartościach, celach i relacjach, której brak prowadzi do trudności emocjonalnych i wychowawczych. W takich przypadkach to właśnie działania pedagogiczne powinny pełnić funkcję zewnętrznego wsparcia. Paul Moor sformułował trzy fundamentalne zasady, które stanowią podstawę jego koncepcji Heilpädagogik. Pierwsza z nich brzmi: „Zanim wychowamy dziecko, musimy je zrozumieć" - wychowanie powinno poprzedzać głębokie rozpoznanie indywidualnych potrzeb i sytuacji dziecka, a więc opierać się na empatii i wnikliwej diagnozie. Druga zasada to: „Nie przeciwko błędowi, lecz dla brakującego"-wskazuje ona, że działania pedagogiczne nie powinny koncentrować się na eliminowaniu objawów trudności, lecz na wzmacnianiu brakujących zasobów i kompetencji. Trzecia z zasad podkreśla społeczną odpowiedzialność wychowania: „Wychowujemy nie tylko dziecko, ale i jego otoczenie"- oznacza to, że proces wychowawczy powinien obejmować także rodzinę, szkołę i inne konteksty życia dziecka, które mają kluczowe znaczenie dla jego rozwoju[133]. Pedagogika Moora nie ogranicza się do kompensacji deficytów, lecz wspiera całego człowieka - ciało, emocje, relacje i ducha. W tym celu korzysta m.in. z arteterapii, muzykoterapii i rytuałów. Jest to podejście głęboko etyczne i egzystencjalne, stanowiące ważny komponent pedagogiki duchowości, w której człowiek z niepełnosprawnością intelektualną postrzegany jest jako osoba pełna sensu, zdolna do relacji i rozwoju wewnętrznego.

---

[132] *Basiswissen Heilpädagogik*, Bildungsverlag EINS, Köln 2012, s. 45.
[133] Ibidem, s. 67

Podejście Camphill i wspólnot Lebensgemeinschaften w krajach skandynawskich oraz Niemczech dostarcza z kolei konkretnych przykładów systemowych działań sprzyjających wyrażeniu duchowości przez osoby z niepełnosprawnością. Praktyki takie jak codzienne rytuały, praca postrzegana jako forma duchowego uczestnictwa, celebrowanie pór roku, świąt religijnych i antropozoficznych, a także dostęp do eurytmii czy zajęć artystycznych stanowią realną przestrzeń dla duchowego rozwoju tych osób. Jak podkreślono w opisie jednej z najstarszych wspólnot Camphill w Niemczech – Lehenhof: „Osoby z niepełnosprawnością są nie tylko odbiorcami troski, ale współtwórcami duchowej atmosfery miejsca". Wspólnoty Camphill pokazują, że duchowość nie jest jedynie pasywnym wymiarem obecnym w osobie, ale może być aktywnie rozwijana poprzez wspólne życie, rytuał i twórczość[134].

Analizując duchowość osób z niepełnosprawnością intelektualną, nie sposób pominąć znaczenia studiów przypadków, które ukazują ten wymiar w sposób konkretny i doświadczalny. W literaturze przedmiotu szczególne miejsce zajmują obserwacje Jamesa Swintona i Olivera Sacksa, którzy choć w różny sposób – ukazują duchową wrażliwość osób z ograniczeniami poznawczymi jako istotny aspekt ich człowieczeństwa i podmiotowości. W pracy Swintona „Whose Story Am I?" szczególna uwaga została poświęcona postaci Mary – osoby głęboko niepełnosprawnej, niewerbalnej, mającej ograniczony wzrok, doświadczającej częstych skurczów mięśni i wymagającej całodobowej opieki. Jako członkini wspólnoty kwakrów Mary uczestniczy w nabożeństwach, które charakteryzują się długimi okresami ciszy. Co znamienne, choć w codzienności Mary często krzyczy lub wydaje dźwięki, to podczas chwili liturgicznej ciszy… milknie. Jej reakcja jest regularna, wyczuwalna i – co podkreśla Swinton – zaangażowana w rytm wspólnoty. Nie sposób rozpoznać, na ile jest to świadome działanie, jednak duchowe znaczenie jej uczestnictwa pozostaje niepodważalne[1]. Autor podkreśla, że duchowość Mary nie ma charakteru jedynie wewnętrznego czy osobistego. Przeciwnie, jest doświadczeniem relacyjnym, które wydarza się w przestrzeni wspólnoty, w atmosferze modlitwy i milczenia. To „duchowe dzielenie się w ciszy" polega nie tyle na indywidualnym przeżywaniu, co na uczestnictwie w duchowym

[134] Jasmin Peschke & Lea Sprügel. 2022., *The Lehenhof – a forward-looking food system*., https://www.sektion-landwirtschaft.org/en/news/sv/the-lehenhof-a-forward-looking-food-system-1[dostęp: 10.06.2025].

nastroju innych – w emocjonalnym rezonansie z grupą. Duchowość staje się tu wydarzeniem wspólnotowym, współprzeżywanym, nacechowanym relacyjnością i wrażliwością na drugiego człowieka[135]. Swinton interpretuje ten przypadek jako kontrnarrację wobec dominującego modelu duchowości – rozumianego jako autonomia, wewnętrzne przeżycie, świadomy wybór i samosterowność. W przypadku Mary, duchowość jest wydarzeniem, które wymaga obecności drugiego, które rozgrywa się między osobami, nie tylko w ich wnętrzu. W tym sensie można mówić o koncepcji duchowości jako zdarzeniu korporacyjnym, wspólnotowym, nieprzypisanym wyłącznie do zasobów intelektualnych czy językowych[136].

Taka interpretacja ma zasadnicze znaczenie dla pedagogiki specjalnej. Pokazuje, że również osoby z głęboką niepełnosprawnością, pozbawione konwencjonalnych środków ekspresji, mogą uczestniczyć w życiu duchowym wspólnoty, a ich obecność może wzbogacać duchowość innych. Przypadek Mary potwierdza konieczność odrzucenia stereotypów, w których duchowość przypisywana jest wyłącznie osobom zdolnym do samodzielnej refleksji, i wpisuje się w szersze podejście uznające relacyjny i symboliczny wymiar duchowości osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Podobne refleksje odnajdujemy w pracy neurologicznej Olivera Sacksa „Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem", gdzie autor ukazuje duchowy wymiar przeżyć swoich pacjentów. Szczególnym przykładem jest przypadek Jimmiego, który cierpiał na zespół Korsakowa - schorzenie neurologiczne powodujące niemal całkowity zanik pamięci krótkotrwałej. Sacks relacjonuje niezwykłe duchowe przeżycie Jimmiego podczas pobytu w kaplicy: „Byłem pod wielkim wrażeniem, ponieważ zobaczyłem intensywność i stałość uwagi, koncentrację, której u niego do tej pory nigdy nie widziałem. Nie przypuszczałem również, że jest do niej zdolny. Patrzyłem, jak klęczy i jak przystępuje do sakramentu komunii i nie wątpiłem w pełnię tej komunii, doskonałe zespolenie jego ducha z duchem mszy. Intensywnie, spokojnie, z absolutną koncentracją i uwagą brał udział w komunii świętej. Cały pochłonięty przeżywaniem. Nie było amnezji, nie było Korsakowa, wydawało się nawet niemożliwe, trudne do wyobrażenia, że on cierpi na tę chorobę. Nie pozostawał już

---

[135] *J. Swinton, Whose Story Am I? Redescribing Profound Intellectual Disability in the Kingdom of God, „Journal of Religion, Disability & Health", 2011, t. 15, nr 1, s. 5–19.*
[136] Ibidem

na łasce błędnego i omylnego mechanizmu - to znaczy bezsensownych sekwencji i ścieżek pamięci, ale pochłaniał go czyn, czyn całego jestestwa, który scalał przeżycie i sens w organiczną, jednolitą całość, ciągłość tak mocną, że nic nie mogło jej naruszyć.[137]" Oczywiste było, że Jimmie odnalazł siebie, odnalazł ciągłość i realność życia, w absolucie duchowej uwagi i akcie zjednoczenia z Bogiem. W konkluzji Sacks przywołuje słowa Aleksandra Łurii: „Człowiek nie składa się tylko z pamięci. Ma jeszcze uczucia, wolę, wrażliwość, ducha […] To tu […] możesz znaleźć sposób, by do niego dotrzeć i zobaczyć głęboką przemianę". „Człowiek nie składa się tylko z pamięci. Ma jeszcze uczucia, wolę, wrażliwość, ducha [...] To tu [...] możesz znaleźć sposób, by do niego dotrzeć i zobaczyć głęboką przemianę"[138]. Pamięć, aktywność umysłowa, sam umysł nie mogły go utrzymać w całości; ale uwaga i działanie w sferze duchowej mogły go stworzyć.

W rozdziale „Kwestia tożsamości" opisuje przypadek Bliźniaków – Johna i Michaela, którzy pomimo diagnozy głębokiej niepełnosprawności intelektualnej wykazują zdumiewającą zdolność do kontemplacji i twórczości. Ich świat jest głęboko osadzony w liczbach, rytmie i harmonii, które przeżywają w sposób niemal mistyczny: „Ich życie było jak niekończący się taniec liczb, zdarzenia, cykle, rymy, współczynniki z którego promieniowało coś w rodzaju wewnętrznego porządku, pokoju, piękna. […] Wydawali się jakby pogrążeni w sobie, nieobecni, ale nieobojętni. Ich twarze promieniowały spokojem i czymś, co można by nazwać kontemplacją.[…] „Mieli swój własny świat – świat liczb i harmonii, który przeżywali z zachwytem i spokojem. W ich obecności miało się wrażenie kontaktu z czymś niemal świętym. […] Ich rozmowa polegała na wymianie ogromnych liczb pierwszych, które odczytywali jak poezję, a może modlitwę." Powyższe cytaty ukazują bliźniaków nie tylko jako osoby z ograniczoną zdolnością funkcjonowania społecznego, lecz także jako jednostki zdolne do głębokich doświadczeń duchowych, których nie sposób zredukować do ich diagnozy. Ich wrażliwość estetyczna, zdolność do skupienia i kontemplacji oraz poczucie harmonii wskazują na istnienie wymiaru duchowego, który bywa niedostrzegany w tradycyjnym spojrzeniu na osoby z niepełnosprawnością intelektualną[139].Sacks zauważa, że to przeżycie ma wymiar duchowy, ponieważ zawiera

[137] Sacks O., *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, Warszawa: Zysk i S-ka, 2012, s. 50-56.
[138] Ibidem, s. 57
[139] Ibidem, s. 242–248.

elementy transcendencji, oderwania od czasu i przestrzeni, zanurzenia się w nieuchwytnej strukturze wszechświata: „Dla nich liczby były jak żywe istoty, z którymi wchodzili w intymną, pełną szacunku relację”[140]. Sacks opisuje ten przypadek nie jako zaburzenie, lecz jako odmienną formę obecności w świecie – głęboko estetyczną, rytualną i, w pewnym sensie, świętą. Zdaniem autora, duchowość jako wymiar osobowości nie podlega tym samym mechanizmom degeneracyjnym, co funkcje poznawcze. Wręcz przeciwnie – może stanowić fundament wewnętrznej integracji nawet w obliczu ciężkich uszkodzeń neurologicznych. Tym samym duchowe przeżycia okazują się być niezależne od sprawności intelektualnej i stanowią istotny aspekt podmiotowości człowieka.

Analizy przypadków zaprezentowane przez Olivera Sacksa czy Johna Swintona, jak również dane empiryczne z badań prowadzonych w Irlandii i krajach skandynawskich, unaoczniają istnienie wymiaru duchowego nawet u osób z głębokimi deficytami poznawczymi. W ujęciu praktyk opiekuńczych i edukacyjnych, obecność duchowości w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną stawia przed specjalistami zadanie uznania tej sfery jako integralnego aspektu człowieczeństwa. Wymaga to poszerzenia dotychczasowego rozumienia duchowości o jej niestandardowe, często niewerbalne przejawy. Z perspektywy pedagogiki specjalnej i opieki wspólnotowej, duchowość nie jest luksusem dostępnym wyłącznie osobom w pełni sprawnym intelektualnie, ale uniwersalnym wymiarem bycia człowiekiem.

Współczesne podejścia interdyscyplinarne łączące dorobek pedagogiki specjalnej, psychologii humanistycznej, teologii oraz nauk o zdrowiu coraz wyraźniej podkreślają, że duchowość nie jest przywilejem jednostek w pełni sprawnych intelektualnie. Jest ona integralnym, konstytutywnym aspektem osoby ludzkiej, obecnym niezależnie od poziomu rozwoju poznawczego. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak wszyscy ludzie, posiadają zdolność do przeżywania więzi, sensu, piękna, wartości i sacrum. Uczestniczą w doświadczeniach religijnych, wytwarzają wewnętrzne narracje, kierują się moralnym rozeznaniem i przejawiają estetyczną wrażliwość. Coraz więcej badań oraz analiz teoretycznych wskazuje na konieczność uznania tej duchowości, nie tylko jako „możliwej”,

[140] Ibidem, s. 249.

ale jako realnej, głębokiej i godnej towarzyszenia oraz wsparcia.[141] Oznacza to, że zadaniem pedagogów, terapeutów i opiekunów jest stworzenie takich warunków środowiskowych, w których duchowe przeżycia będą możliwe niezależnie od ich formy.

W kolejnej części pracy podjęta zostanie próba empirycznego potwierdzenia postawionej tezy, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną doświadczają duchowości w sposób równie głęboki jak osoby bez takich ograniczeń. Badania własne mają na celu uchwycenie tej duchowości w jej konkretnych przejawach, a także w sposobach, w jakie może być ona rozumiana, wspierana i rozwijana.

[141] J. Swinton *Spirituality and the Lives of People with Learning Disabilities*, „Tizard Learning Disability Review" nr 7/2002.

Rozdział II

Metodologia badań własnych

Badania naukowe to dynamiczny proces, który rozpoczyna się od sformułowania pytania badawczego i kończy na interpretacji otrzymanych wyników. Aby ten proces przebiegał sprawnie, konieczne jest dokładne zaplanowanie każdego etapu. Faza koncepcji, będąca początkowym etapem badań, to moment, w którym badacz wskazuje przedmiot badań, określa ich cele, formułuje problemy badawcze, wyłania zmienne i dobiera do nich wskaźniki, wybiera odpowiednie metody i narzędzia badawcze oraz opracowuje szczegółowy plan działania. Intencją rozdziału metodologicznego jest właśnie zaplanowanie badań, a jego struktura powinna odzwierciedlać ich etapy[142].

2.1 Przedmiot i cele badań

Badania naukowe zawsze dotyczą określonych przedmiotów oraz konkretnego aspektu, który jest przedmiotem analizy. Kiedy mówi się o „przedmiocie badań", to chodzi zarówno obiekty i rzeczy w dosłownym znaczeniu, jak i zjawiska czy wydarzenia, które są przedmiotem badań[143]. Oczywiście każda z dyscyplin, należących do poszczególnych dziedzin nauki posiada swój specyficzny przedmiot badań, natomiast w przypadku pedagogiki jako nauki społecznej jest nim w ujęciu A. W. Maszke, proces wychowania, w skład którego zdaniem autora wchodzi „świadoma i celowa działalność wychowawcza, wszelkie zjawiska i procesy związane z kształtowaniem osobowości wychowanka oraz rezultat tego procesu jakim jest wychowanie"[144].

Natomiast J. Gnitecki podaje, że „przedmiotem badań pedagogicznych jest pewne zjawisko mieszczące się w problematyce teorii i praktyki danej subdyscypliny pedagogicznej i wyodrębnione w celach badawczych"[145].

Przedmiotem badań niniejszej pracy wskazanym na podstawie tej właśnie wskazówki jest duchowość (wrażliwość duchowa) osób niepełnosprawnych intelektualnie.

---

[142] F. Bereźnicki, *Praca dyplomowa na studiach I i II stopnia z nauk społecznych*, Impuls, Kraków 2010

[143] A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008. s 91.

[144] Ibidem, s. 92.

[145] J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1997, s. 57.

Niniejsze badanie podejmuje się dekonstruowania stereotypowego postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną, które często pomija ich duchowy wymiar. Opierając się na koncepcji J. Swintona[146], zakładamy, że duchowość jest uniwersalnym doświadczeniem ludzkim, wykraczającym poza ramy religijności. Coraz częściej definiowana jako poszukiwanie sensu, wartości i połączenia z czymś większym od siebie, duchowość może stanowić istotne źródło wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Literatura przedmiotu wskazuje przy tym na potencjał duchowości w łagodzeniu takich problemów jak izolacja społeczna, niska samoocena czy poczucie beznadziei. Obserwacje praktyczne prowadzone w ośrodkach dla osób z niepełnosprawnością intelektualną potwierdzają, że aspekt duchowy jest często pomijany w pracy z tą grupą. W związku z powyższym, niniejsze badanie ma na celu wypełnienie tej luki badawczej i przyczynienie się do szerszego zrozumienia roli duchowości w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Wyjaśnienie motywów podjęcia badań ułatwia nam wskazanie ich celów. Ogólnie rzecz biorąc celem badań naukowych jest poznanie rzeczywistości społecznej oraz jej kształtowanie[147]. Mówiąc inaczej, w badaniach pedagogicznych zwykło się wyróżniać dwie kategorie celów, a mianowicie cele poznawcze i cele praktyczne. Zgodnie z F. Bereźnickim, cele poznawcze badań naukowych skupiają się na zgłębianiu specyficznych obszarów życia społecznego, odkrywaniu powiązań, zależności i regularności występujących w tych obszarach. Natomiast cele praktyczne mają na celu bezpośrednie zastosowanie zdobytej wiedzy w rzeczywistości społecznej[148].

Celem poznawczym jest zbadanie przejawów duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Cel praktyczny tego badania polega na opracowaniu konkretnych wskazówek, które pozwolą na udoskonalenie procesów rewalidacji i terapii osób niepełnosprawnych intelektualnie.

---

[146] J. Swinton *Spirituality and the Lives of People with Learning Disabilities*, „Tizard Learning Disability Review" nr 7/2002.
[147] F. Bereźnicki, *Praca dyplomowa na studiach I i II stopnia z nauk społecznych*, wyd. cyt.
[148] Ibidem

2.2. Problemy badawcze

Badania naukowe w ścisłym znaczeniu rozpoczynają się zdaniem metodologów dopiero od sformułowania problemów badawczych. Jak obrazowo określa to K. Żegnałek „problem naukowy (badawczy) to swoista przeszkoda lub trudność związana z poznawaniem otaczającej rzeczywistości. Jest ona odzwierciedleniem i uświadomieniem sobie stanu naszej niewiedzy w określonej dziedzinie”[149]. Mówiąc bardziej ściśle problem badawczy to słowne sformułowanie dostrzeżonych trudności, które na ogół przyjmuje gramatyczną formę pytania, atoli nie wszystkie pytania są problemami badawczymi, chociaż wszystkie problemy taką formę z reguły posiadają. Zazwyczaj więc definiuje się problemy badawcze jako pytania, na które odpowiedzi można uzyskać tylko i wyłącznie dzięki badaniom naukowym[150].

Pytania formułowane jako problemy naukowe mogą dotyczyć, jak podaje S. Nowak, dwojakiego rodzaju kwestii, a mianowicie albo własności badanych zjawisk lub natężenia cech ilościowych albo relacji zachodzących między zmiennymi występującymi w danym badaniu. Stąd też podział na pytania o zmienne i pytania o relacje między zmiennymi[151]. Kryterium podziału jest w tym wypadku przedmiot badań. K. Żegnałek podaje, że pytania pierwszego typu są zazwyczaj stosowane w badaniach opisowych i taki właśnie charakter będą miały badania w niniejszej pracy, czyli dotyczyć będą własności badanych zjawisk, co determinuje oczywiście postać formułowanego problemu badawczego.

Kontynuując kwestię klasyfikacji problemów badawczych dodać należy, że z uwagi na ich formułę gramatyczną i wynikający z niej sposób oraz ilość możliwych odpowiedzi pytania problemowe mogą posiadać postać pytania rozstrzygnięcia, rozpoczynającego się od partykuły „czy”, które w swej treści zawiera już gotową odpowiedź i wymaga ona jedynie potwierdzenia lub zaprzeczenia albo pytania dopełnienia, rozpoczynającego się od różnych przysłówków lub zaimków pytajnych, na które może być jedna, ale też wiele możliwych prawdziwych odpowiedzi[152].

---

[149] K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki,* Wydawnictwo TWP, Warszawa 2010, s. 58.

[150] Zob. np. S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 214. M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych,* Warszawa.1978, s. 56 i inni.

[151] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, wyd. cyt., s. 222.

[152] K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki,* wyd. cyt., s. 60.

Prócz tych wskazówek przy formułowaniu problemów badawczych planowanych badań uwzględniono również opinię K. Żegnałka, który pisze, że w praktyce pedagogicznej często wykorzystywanym podziałem jest podział na wynikające z tematów prac problemy główne oraz wynikające z nich problemy szczegółowe[153]. Recz w tym, jak wyjaśnia F. Bereźnicki, że problemy główne są zbyt ogólne i nie można na nie odpowiedzieć bezpośrednio, stąd konieczność sformułowania problemów szczegółowych[154].

Przechodząc zatem do konkretów. **Problemem głównym** pracy jest pytanie: Jakie są przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie?

Zdefiniujmy teraz pojęcia zawarte w problemie głównym, jako że nie są one oczywiste.

Wbrew pozorom, o czym była mowa w części teoretycznej, zdefiniowanie niepełnosprawności intelektualnej nie jest sprawą prostą, biorąc pod uwagę wielość dyskursywnych konstrukcji niepełnosprawności w ogóle, w tym intelektualnej. Chyba jednak najbliższa naszym intencjom będzie definicja M. Grzegorzewskiej, która niepełnosprawność intelektualną określa jako cechę, która choć determinuje w określony sposób możliwości umysłowe jednostki, to jednak nie uniemożliwia jej rozwoju w żadnej sferze życia[155].

Podobnie rzecz ma się z duchowością, która jest pojęciem interdyscyplinarnym, a skutkiem tego jest określana rozmaicie. Tutaj duchowość rozumiemy w sensie psychologicznym jako wymiar osobowości, jako zbiór potrzeb, dążeń i celów[156]. Konkretniej rzecz ujmując za M. Kapałą, która pojęć „duchowość" i „wrażliwość" duchowa" używa zamiennie, a właściwie uważa, że „wrażliwość duchowa" jest pojęciem bardziej ścisłym, przyjmujemy, że jest ona „rodzajem dyspozycji do określonego zakresu funkcjonowania osoby, a ściślej - jest dyspozycją do transcendencji przejawiającą się przez specyficzne formy obserwowalnej aktywności oraz formy doświadczenia wewnętrznego"[157].

---

[153] Ibidem, s. 65.

[154] F. Bereźnicki, *Praca dyplomowa na studiach I i II stopnia z nauk społecznych*, wyd. cyt.

[155] Za: J., Kostrzewski I. Wald, *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym,* w: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981 s. 52–65.

[156] K. Skrzypińska, *„Dokąd zmierzam?" Duchowość jako wymiar osobowości*, „Roczniki Psychologiczne", tom XI, numer 1/2008.

[157] M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniony aspekt psyche*, „Annales Universitatis, Mariae Curie-Skłodowska", vol. XXX/2017, s. 12.

Składnikami wrażliwości duchowej zdaniem autorki są Holizm i Harmonia/Mądrość, Świadomość, Sens/Religijność i Wiara/Wrażliwość Etyczno-Moralna (Sumienie)/ Otwartość na Drugiego Człowieka/Zaangażowanie Duchowe/Wrażliwość Estetyczna[158]. Po tych uściśleniach możemy przejść do sformułowania **problemów szczegółowych**, które są następujące:

Jakie są przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze holizmu i harmonii?

Jakie są przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze mądrości, świadomości, sensu?

Jakie są przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze religijności i wiary?

Jakie są przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze wrażliwości etyczno-moralnej?

Jakie są przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze otwartości na drugiego człowieka?

Jakie są przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze zaangażowania duchowego?

Jakie są przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze wrażliwości estetycznej?

Problemy badawcze, jak pisze A. W Maszke, są podstawą do formułowania wstępnych odpowiedzi, których prawdziwość lub fałszywość chcemy potwierdzić w toku badań formułując hipotezy[159]. Jednak nie wszystkie problemy wymagają formułowania hipotez roboczych, są one konieczne w przypadku badania relacji, związków między zmiennymi, natomiast w przypadku badania jedynie właściwości zmiennych, czyli ich formułowanie jest nie tylko niepotrzebne, ale nawet niepożądane[160]. Sformułowane powyżej problemy badawcze nie dotyczą związków między zmiennymi, dlatego z formułowania hipotez w przypadku badania duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie zrezygnowano.

---

[158] Ibidem, s. 15.

[159] A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. cyt., s.104.

[160] K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki,* wyd. cyt.,

2.3. Zmienne i wskaźniki

Badania naukowe, pisze A. W. Maszke, zawsze koncentrują się na określonych aspektach rzeczywistość, atoli interesują one badaczy nie w całości, ale biorą oni pod uwagę konkretne cechy obiektów lub zjawisk. Cechy te umożliwiają zarówno rozróżnienie między różnymi przedmiotami, jak i identyfikację zmian zachodzących w obrębie jednego przedmiotu. Cechy te przybierają różne wartości i dlatego nazywa się je zmiennymi[161]. Czy też, jak pisze Brzeziński: jeżeli o danej własności (cesze) możemy powiedzieć, że przyjmuje różne wartości, to jest to zmienna"[162].

W podręcznikach metodologii znajdujemy różne rodzaje i odmiany zmiennych. Na przykład F. Bereźnicki mówi o zmiennych dwuwartościowych i wielowartościowych, o zmiennych środowiskowych, osobowościowych i behawioralnych, o zmiennych ilościowych i jakościowych, ale też mówi, że jeżeli najważniejszym celem badań naukowych jest wykrycie zależności i związków między określonymi zmiennymi, to należy wyróżniać zmienne zależne, niezależne oraz pośredniczące[163].

Sformułowany wyżej problem badawczy nie dotyczy zależności i związków między zjawiskami czy faktami, ale opisu danego zjawiska, dlatego też wyłaniając zmienne oparto się na wskazówce Z. Skornego, który uważa, że w temacie pracy może być wyłoniona jedna zmienna, a celem badań, jak w naszym przypadku, jest zbadanie sposobu jej przejawiania się, częstość lub intensywność występowania w danej populacji. Dodatkowo, biorąc pod uwagę zakres zjawisk, które pełnią funkcję zmiennych, wyróżnia się zmienną główną i zmienne szczegółowe. Zmienna główna obejmuje szeroki zakres zjawisk, a zmienne szczegółowe ich zakres węższy[164].

Zmienną główną są zatem przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych umysłowo.

Zmiennymi szczegółowymi:

- przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze holizmu i harmonii

---

[161] A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. cyt., s. 113.
[162] Z. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980, s. 22
[163] F. Bereźnicki, *Praca dyplomowa na studiach I i II stopnia z nauk społecznych*, wyd. cyt.
[164] Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984, s. 52.

- przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze mądrości, świadomości, sensu
- przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze religijności i wiary
- przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze wrażliwości etyczno-moralnej
- przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze otwartości na drugiego człowieka
- przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze zaangażowania duchowego
- przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie w sferze wrażliwości estetycznej.

Kolejną istotną rzeczą jest jak, podaje F. Bereźnicki, zdefiniowanie zmiennych „tak, aby ich treść i zakres były możliwie wyraźne i jednoznaczne. Najpierw definiujemy zmienną główną przy pomocy definicji operacyjnej, a następnie zmienne szczegółowe[165].

Mówiąc zatem o przejawach duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie mamy na myśli ich zachowania, gesty i wypowiedzi w zakresie każdego ze składników.

Natomiast jeżeli chodzi o zmienne szczegółowe, to zdefiniowane one zostały w oparciu o definicje zaproponowane przez E. Kapałę[166], ale zmodyfikowane, biorąc pod uwagę specyfikę grupy, w jakiej zostaną przeprowadzone.

Holizm i harmonia mogą być wyrażane poprzez poczucie jedności ze światem, przyrodą, innymi ludźmi. Może to być widoczne w zachowaniach takich jak opieka nad zwierzętami, pielęgnowanie roślin, czy też w wyrażaniu empatii.

Mądrość, świadomość, sens. Osoby z niepełnosprawnością mogą wykazywać mądrość życiową, intuicję, a także głębokie zrozumienie niektórych aspektów egzystencji.

Religijność i wiara mogą być wyrażane poprzez uczestnictwo w praktykach religijnych, modlitwę, czy też poprzez osobiste przekonania dotyczące *sacrum*.

---

[165] F. Bereźnicki, *Praca dyplomowa na studiach I i II stopnia z nauk społecznych*, wyd. cyt.
[166] M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniony aspekt psyche*, wyd. cyt., s. 16.

Wrażliwość etyczno-moralna może przejawiać się w zachowaniach altruistycznych, empatii, poczuciu sprawiedliwości.

Otwartość na drugiego człowieka u osób niepełnosprawnych intelektualnie może przejawiać się empatią i wrażliwością na potrzeby innych.

Zaangażowanie duchowe może wyrażane poprzez uczestnictwo w różnych formach aktywności duchowej, takich jak medytacja, joga, czy też poprzez twórczość artystyczną.

Wrażliwość estetyczna może być widoczna w docenianiu piękna przyrody, sztuki, muzyki.

Po zidentyfikowaniu i zdefiniowaniu badanych cech (zmiennych), istotne jest określenie konkretnych, obserwowalnych faktów, które będą służyły jako dowód na ich występowanie. Aby to osiągnąć, konieczne jest stworzenie wskaźników – czyli kryteriów, które pozwolą jednoznacznie stwierdzić, czy badane zjawisko ma miejsce[167]. Ściślej mówiąc wskaźnik „to pewna cecha lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje"[168]. Autor ten wyróżnia również typy wskaźników, a mianowicie inferencyjne, definicyjne i empiryczne. W przypadku wyłonionych powyżej zmiennych dobrane wskaźniki będą raczej mieszane, a mianowicie inferencyjne, które, które „dotyczą zjawisk bezpośrednio nieobserwowalnych, występowanie wskaźników jest wnioskowane (inferowane) na podstawie pewnych obserwowalnych symptomów" oraz empiryczne, które „występują wtedy, kiedy zjawisko, do którego się odnoszą, daje się łatwo i bezpośrednio zaobserwować", a poza tym, jak dodaje F. Bereźnicki, ich powszechną kategorią są bezpośrednie wypowiedzi badanej zbiorowości[169]. Inaczej i konkretniej mówiąc wskaźnikami do wyłonionych zmiennych będą zachowania i wypowiedzi badanej zbiorowości.

2.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Badania naukowe opierają się na starannie dobranych metodach, które są powtarzalne i systematycznie uporządkowane, co pozwala badaczowi skutecznie rozwiązywać zarówno problemy teoretyczne, jak i praktyczne. Pojęcie metody badawczej definiowane jest w

---

[167] F. Bereźnicki, *Praca dyplomowa na studiach I i II stopnia z nauk społecznych*, wyd. cyt.
[168] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, wyd. cyt., 162.
[169] F. Bereźnicki, *Praca dyplomowa na studiach I i II stopnia z nauk społecznych*, wyd. cyt.

rozmaity sposób, zaś F. Bereźnicki podsumowuje te definicje pisząc, że jest to „zespół ogólnych założeń dotyczących celowych czynności i środków, za pomocą których rozwiązuje się uprzednio sformułowany problem naukowy danego rodzaju”[170]. Natomiast techniki badawcze, to „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”[171], a narzędzia z kolei są „przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań”[172].

W naszym przypadku zdecydowano się na wybór metody, którą M. Łobocki określa mianem metody sondażowej, przez którą rozumie „metodę badań, której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych, nazywanych respondentami”, a jej cechą konstytutywną jest „wypytywanie”. Autor zaleca stosowanie tej metody „szczególnie wtedy, gdy pragniemy dowiedzieć się o opiniach (także przekonaniach) respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak je oni oceniają i w ogóle co o nich wiedzą lub chcieliby wiedzieć na ich temat”[173]. Wydaje się, że właśnie dzięki zastosowaniu tej metody będzie możliwe zrealizowanie założonego celu badań.

Metoda sondażowa posługuje się dwoma technikami, a mianowicie techniką ankiety i techniką wywiadu. Biorąc pod uwagę specyfikę grupy badawczej niemożliwe wydaje się zastosowanie techniki ankiety, dlatego też zostanie zastosowana technika wywiadu, Stanowi on, pisze M Łobocki, technikę pozyskiwania danych badawczych poprzez bezpośrednią interakcję z badanymi. Proces ten zakłada dwustronną komunikację, w której badacz, kierując się wcześniej przygotowanym schematem pytań, inicjuje i prowadzi rozmowę z respondentem. Charakterystyczną cechą wywiadu jest jego interaktywny charakter, umożliwiający pogłębioną eksplorację tematu badawczego oraz elastyczne dostosowanie pytań do kontekstu rozmowy[174]. Wydaje się, że właśnie ta technika w naszym wypadku będzie najbardziej stosowna i pozwoli uzyskać potrzebne nam informacje.

---

[170] Ibidem

[171] A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, „Studia Pedagogiczne”, t. XIX, Wrocław 1970, s. 31

[172] Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, wyd. cyt., s. 95.

[173] M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 231.

[174] Ibidem, s. 248.

W badaniu wrażliwości duchowej osób z niepełnosprawnością intelektualną zastosowano autorski kwestionariusz. Instrument ten łączył standardowe pytania z wizualnymi reprezentacjami, mając na celu przezwyciężenie potencjalnych ograniczeń komunikacyjnych uczestników.

Prócz metody sondażowej w badaniach zostanie zastosowana również metoda obserwacji, którą cytowany powyżej autor definiuje jako „osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych, w naturalnym ich przebiegu i pozostających przeważnie w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora”[175]. Będzie to obserwacja bezpośrednia, dotycząca w ich naturalnym przebiegu zachowań (reakcji) osób obserwowanych w bezpośrednim z nimi kontakcie[176].

2.5. Charakterystyka terenu i przebieg badań

Badania zostały przeprowadzone w jednej z berlińskich wspólnot mieszkaniowych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, prowadzonej przez organizację Mosaik. Placówka znajduje się w dzielnicy Neukölln, przy ulicy Weserstraße – w tętniącym życiem otoczeniu kawiarni, sklepów, parków oraz przestrzeni kulturalnych. Ta lokalizacja, mimo miejskiego zgiełku, oferuje mieszkańcom możliwość uczestnictwa w życiu społecznym oraz dostęp do zróżnicowanej oferty kulturalnej, co sprzyja budowaniu poczucia podmiotowości i aktywności społecznej.

Budynek, w którym mieści się wspólnota, od 1991 roku należy do Mosaik. Początkowo pełnił funkcję przestrzeni przemysłowej, dziś zaadaptowany został na potrzeby trzech niezależnych grup mieszkalnych. Każda z grup składa się z ośmiu mieszkańców, którzy dysponują własnymi pokojami i łazienkami, a wspólnie korzystają z kuchni oraz przestrzeni wspólnej, takiej jak salon. Integralną częścią domu jest również zielony dziedziniec, który pełni rolę miejsca spotkań, wypoczynku oraz wspólnych aktywności, takich jak grillowanie, świętowanie urodzin czy wydarzeń świątecznych.

---

[175] Ibidem, s. 44.
[176] Ibidem, s. 46.

Mieszkańcy wspólnoty to osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną, wymagające różnego stopnia wsparcia w codziennym funkcjonowaniu. Opiekę nad nimi sprawują trzy ośmioosobowe zespoły składające się z pedagogów specjalnych, opiekunów, studentów kierunków pedagogicznych oraz pracowników socjalnych. Wiele osób z kadry pracuje w Mosaik od początku istnienia placówki, co jest wyrazem ich silnego zaangażowania i głębokiej znajomości potrzeb mieszkańców. Część kadry, obecna od początku istnienia placówki, charakteryzuje się silnym zaangażowaniem oraz znajomością indywidualnych potrzeb mieszkańców.

Każdy mieszkaniec ma przypisanego bezpośredniego opiekuna (niem. *Bezugsbetreuer*in), którego zadaniem jest budowanie długofalowej, indywidualnej relacji z osobą wspieraną. Opiekun ten nie tylko koordynuje działania związane z codziennym wsparciem (np. organizacja czasu wolnego, pomoc w pielęgnacji osobistej, towarzyszenie podczas wizyt lekarskich), ale także odpowiada za tworzenie i realizację indywidualnych planów wsparcia oraz dokumentowanie postępów i potrzeb mieszkańca. Duży nacisk kładziony jest tu na wspieranie samodzielności, sprawczości i wspólnotowości, co znajduje wyraz w praktykach codziennego życia: wspólnym planowaniu aktywności, uczestnictwie w wydarzeniach kulturalnych czy podejmowaniu decyzji dotyczących życia w grupie.

Działania zespołu opierają się na wartościach samostanowienia, partnerstwa i wspólnotowości. Mieszkańcy mają realny wpływ na organizację swojego czasu – uczestniczą w planowaniu wyjazdów, wydarzeń kulturalnych oraz codziennych aktywności. Wspólnie obchodzone są urodziny, święta i inne uroczystości, co wzmacnia więzi społeczne i poczucie przynależności. Pracownicy towarzyszą mieszkańcom w codzienności – można powiedzieć, że wspólnie idą przez życie. Wspólnota Mosaik nie tylko oferuje opiekę, ale przede wszystkim tworzy przestrzeń do wzrastania w godności, poczuciu sensu i wzajemnym szacunku.

W trakcie badań miałam możliwość codziennego uczestniczenia w życiu wspólnoty, co pozwoliło na głębsze poznanie jej specyfiki oraz zbudowanie relacji opartej na zaufaniu z uczestnikami. Dodatkowo, wieloletnia praca, trwająca niemal pięć lat, stworzyła solidne podstawy do przeprowadzania wywiadów w atmosferze bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku. Na co dzień pracuję jedynie z dwiema osobami spośród respondentów, co umożliwiło mi bardziej wnikliwą i obiektywną analizę ich wypowiedzi i zachowań.

Pozostałych uczestników badań miałam okazję obserwować i poznawać podczas zastępstw w okresach absencji innych pracowników, co ku mojemu zaskoczeniu często owocowało większą otwartością rozmówców i chęcią podzielenia się osobistymi refleksjami.

Badania prowadzone były metodą wywiadu oraz obserwacji bezpośredniej. Rozmowy odbywały się w przestrzeniach znanych i bezpiecznych dla mieszkańców: w ich pokojach, w ogrodzie, spokojnych kawiarniach, czy w kuchni przy wspólnym stole. Dobór czasu i miejsca odbywał się z uwzględnieniem nastroju i gotowości respondentów do rozmowy. Zastosowanie techniki wywiadu pozwoliło na uchwycenie osobistych przeżyć, przekonań i doświadczeń duchowych osób, które często w innych kontekstach społecznych są pozbawione głosu.

Obserwacje dotyczyły zarówno indywidualnych zachowań, jak i interakcji grupowych w różnych sytuacjach codziennych, co pozwoliło na uchwycenie naturalnych przejawów wrażliwości duchowej – w relacjach z innymi, w podejściu do natury, sztuki, w spontanicznych wypowiedziach i gestach.

Dzięki otwartości mieszkańców i zespołu opiekuńczego możliwe było zebranie bogatego materiału badawczego, który stanowi podstawę do dalszej analizy jakościowej. Szczególnie istotnym doświadczeniem było obserwowanie przejawów duchowości w kontekście codziennych rytuałów wspólnotowych – świąt, gestów wzajemnej troski i uważności, które ukazywały duchowy wymiar życia osób, których potrzeby duchowe bywają często niedostrzegane przez otoczenie.

Rozdział III

Wrażliwość duchowa osób z niepełnosprawnością intelektualną – wyniki badań własnych

3.1. Charakterystyka grupy badawczej

Wywiady przeprowadzono z trzynastoma osobami, mieszkańcami Wspólnoty Mosaik.

Respondent pierwszy, Srdjan, 51-letni mężczyzna z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem i zaburzeniami rozwoju mowy, mieszka we wspólnocie Mosaik od sierpnia 2004 roku. Urodził się w Belgradzie, już we wczesnym

dzieciństwie wraz z rodziną przeniósł się do Berlina. Od ponad dziewiętnastu lat znajduje stabilizację w strukturze i relacjach wspólnoty, które – jak sam podkreśla – są dla niego ważne. W orzeczeniu z 1992 roku wskazano na 80% stopień niepełnosprawności, obejmujący niepełnosprawność intelektualną, łagodne mózgowe zaburzenia ruchowe oraz zaburzenia zachowania, a w kolejnych latach zdiagnozowano u niego m.in. autyzm (F84.0V), nawracające zaburzenie depresyjne (F33), niespecyficzne zaburzenia odżywiania (F50.9G).

Respondent drugi, Meilo to 27-letni mężczyzna, który z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, z głębokimi zaburzeniami rozwojowymi (F84.0), nieokreślonymi zaburzeniami osobowości i zachowania (F60.9) zmaga się od urodzenia. Według diagnozy społeczno – emocjonalnego poziomu rozwoju (Skala SEED według Antona Dosena) Meilo znajduje się obecnie na poziomie rozwoju społeczno emocjonalnego odpowiadającemu trzyletniemu dziecku. Meilo mieszkał do 2016 roku w domu rodzinnym u swojego ojca i jego partnerki, z którymi utrzymuje sporadyczny kontakt. Od siedmiu lat mieszka we Wspólnocie Mosaik, co wskazuje, że zdążył się tu zaadaptować i odnaleźć swoje miejsce.

Respondent trzeci, Felipe ma 36 lat. Urodził się w Brazylii, lecz już w wieku trzech lat został adoptowany przez niemiecką rodzinę i wychowywał się w Niemczech. Nie zna swoich biologicznych rodziców, co może wpływać na jego tożsamość i sposób, w jaki postrzega siebie i relacje z innymi. Przez wiele lat mieszkał w placówce opiekuńczej w Nadrenii, jednak dopiero po przeprowadzce do Berlina i zamieszkaniu we wspólnocie Mosaik w 2020 roku jego codzienność stała się bardziej stabilna. Miejsce to zapewniło mu nie tylko profesjonalne wsparcie w związku z niepełnosprawnością intelektualną, ale przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa i możliwość pielęgnowania bliskich relacji z rodziną adopcyjną – rodzicami i przybranymi siostrami.

Respondent czwarty, Muhammet, ma 32 lata i od trzynastu lat mieszka we wspólnocie Mosaik. Zdiagnozowano u niego niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim lub umiarkowanym (w zależności od specjalistów), opóźnienie rozwoju, wczesnodziecięcy autyzm, a w przeszłości – epizody maniakalne oraz schizofrenię

Respondentka piąta, Petra w wieku 64 lat i od ponad 30 lat żyje we Wspólnocie Mosaik. Stwierdzono u niej umiarkowaną niepełnosprawność intelektualną oraz fizyczną,

ma za sobą wiele trudnych doświadczeń, w tym lata zmagań z padaczką, które ograniczały jej również możliwości zawodowe.

Respondent szósty, Zeljko, jest 56-letnim mężczyzną pochodzenia chorwackiego. W latach 80 przeprowadził się wraz z rodzina do Berlina. W wieku 14 lat stracił ojca w wypadku drogowym. W 2011 roku zamieszkał we wspólnocie Mosaik w Berlinie, rozpoczynając tym samym nowy rozdział swojego życia bez mamy i wsparcia rodziny. Zeljko posiada orzeczenie o 100% niepełnosprawności, co oznacza, że potrzebuje szerokiego wsparcia w codziennym funkcjonowaniu. W dokumentacji medycznej znajdują się złożone rozpoznania, w tym opóźnienie rozwoju psychicznego i emocjonalnego, osłabienie funkcji mózgowych, oraz zaburzenia zachowania. Jego możliwości poznawcze są ograniczone – ma trudności z koncentracją i zapamiętywaniem nowych informacji, a zrozumienie skomplikowanych sytuacji bywa dla niego wyzwaniem. Zeljko ma również zaburzenia mowy, jego wypowiedzi są często zredukowane i częściowo trudne do zrozumienia.

Respondentka siódma, Adamantia, to 58-letnia Greczynka z wczesnodziecięcym uszkodzeniem mózgu, niepełnosprawnością intelektualną i ruchową w stopniu 70. Z powodu opóźnionego rozwoju mowy oraz ograniczonych umiejętności językowych w języku niemieckim ma problemy z komunikacją. Wraz z rodziną przyjechała do Berlina w 1969 i przez pierwsze 8 lat uczęszczała do różnych szkół dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ze względu na trudną sytuację rodzinną Adamantia mieszka od ponad 25 lat we wspólnocie mieszkaniowej Mosaik. Jej ojciec i siostra zmarli, natomiast matka i brat mieszkają obecnie w Grecji.

Respondentka ósma, Marina lat 46, na początku 2007 roku przeprowadziła się do grupy mieszkalnej na parterze w Mosaik-Gemeinschaftswohnen, domu opieki w Berlinie. Zdiagnozowano u niej lekką niepełnosprawność intelektualną, której przyczyną były komplikacje okołoporodowe. Stwierdzono upośledzenie poznawcze i przyznano stopień niepełnosprawności (GdB) wynoszący 100%. Specjalistyczne diagnozy obejmują: organiczne zaburzenie afektywne (F06.3G), lekką niepełnosprawność intelektualną z wyraźnymi zaburzeniami zachowania. Marina ma też trudności z koncentracją, epilepsję oraz ograniczoną sprawność ruchową związaną z połowicznym porażeniem ciała.

Respondent dziewiąty, Günter ma 59 lat i od ponad trzydziestu lat mieszka we wspólnocie Mosaik-Gemeinschaftswohnen w Berlinie. Jego niepełnosprawność

intelektualna, prawdopodobnie będąca skutkiem wczesnodziecięcego uszkodzenia mózgu, sprawia, że w wielu aspektach rozwoju emocjonalnego funkcjonuje jak dziecko. Jego zachowanie często charakteryzuje się nadpobudliwością, objawiającą się m.in. nadmiernym mówieniem, szczególnie w sytuacjach konfliktowych. W ramach oceny poziomu rozwoju emocjonalnego (SEED – Skala Rozwoju Emocjonalnego) ustalono, że jego rozwój emocjonalny odpowiada poziomowi dziecka w wieku 4-7 lat.

Respondentka dziesiąta, Marianne to 68-letnia kobieta z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, związaną z uszkodzeniem mózgu we wczesnym dzieciństwie. Towarzyszą jej również poważne zaburzenia mowy, przez co jej wypowiedzi bywają trudne do zrozumienia. Mimo to potrafi komunikować swoje emocje, pragnienia i potrzeby, szczególnie w bezpiecznym, dobrze znanym otoczeniu. Od 2006 roku mieszka we wspólnocie Mosaik.

Respondentka jedenasta, Daniela ma 63 lata. Jest kobietą z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, spowodowaną opóźnieniem rozwoju fizyczno-intelektualnego. Dodatkowo cierpi na poważną wadę wzroku, – lewe oko jest niemal niewidome. Od 1991 roku mieszka we wspólnocie mieszkaniowej Mosaik.

Respondentka dwunasta, Julia ma 27 lat i od 2018 roku mieszka we wspólnocie Mosaik. Jest osobą z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, zdiagnozowaną psychiatrycznie w 2015 roku (F71.0 wg ICD-10).

Respondent trzynasty Thomas, ma 53 lata i od wielu lat mieszka we wspólnocie Mosaik. Trafił tu w 1997 roku po trudnych doświadczeniach w poprzedniej placówce opiekuńczej, gdzie – jako osoba bardzo wrażliwa i psychicznie krucha – nie czuł się bezpiecznie. Zdiagnozowano u niego niezdefiniowaną niepełnosprawność intelektualną bez określonych zaburzeń zachowania (F79.9G), współistniejącą z organicznymi zaburzeniami afektywnymi (F06.3G), padaczką (G40.9G), zaburzeniami koordynacji (R27.8G), nerwicą lękową (F41.1) oraz atakami paniki (F41.0) z zachowaniami agresywnymi.

3.2. Analiza wywiadów

Prowadząc wywiady z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie i przystępując do ich analizy starałam się w wypowiedziach respondentów znaleźć odpowiedź na pytania dotyczące przejawów duchowości, czy też wrażliwości duchowej w sferze holizmu i

harmonii, w sferze mądrości, świadomości, sensu, w sferze religijności i wiary, w sferze wrażliwości etyczno-moralnej, w sferze otwartości na drugiego człowieka, w sferze zaangażowania duchowego, w sferze wrażliwości estetycznej. Wywiady są omówione w takiej kolejności, w jakiej przedstawiono respondentów.

Wywiad 1. Wspólnota, natura, sztuka

Pierwszy respondent, Srdjan jest osobą o złożonej osobowości, wewnętrznej głębi i wysokiej wrażliwości, mimo trudności w werbalnym komunikowaniu się. Wykazuje silne poczucie przynależności do wspólnoty. Twierdzi, że mieszkańcy są dla niego ważni. Choć bywa wycofany, jego relacje są głębokie i oparte na zaufaniu. W trudnych chwilach, szczególnie zimą, przyznaje, że „nie czuje się dobrze". Gdy zapytałam, czego potrzebowałby, by być szczęśliwym, milczał i posmutniał, co może świadczyć o trudnościach w nazywaniu potrzeb emocjonalnych. Praca w warsztacie kreatywnym wydaje się być dla niego miejscem, w którym czuje się najlepiej, co pokazuje jego potrzebę harmonii i twórczego wyrażania siebie. Jego odpowiedzi sugerują, że w trudnych chwilach nie potrafi myśleć o pozytywach, co wskazuje na potrzebę wsparcia i stabilności emocjonalnej. Na pytanie, co dobrego wydarzyło się danego dnia, odpowiedział z prostotą i wdzięcznością: „że jesteśmy dzisiaj tutaj", odnosząc się do wspólnego spaceru w historycznej części Berlina i rozmowy w kawiarni. To jedno zdanie pokazuje, że potrafi być uważny, obecny i wdzięczny za moment „tu i teraz". Harmonię odnajduje również w momentach takich jak siedzenie latem na balkonie, rozmyślaniu, podziwianiu zachodów słońca, czy pielęgnowaniu zasadzonych przez niego roślin. (Holizm i harmonia). Respondent jest osobą refleksyjną, co widać w jego odpowiedziach na temat życia i zmian zachodzących w jego otoczeniu. Zastanawia się nad naturą rzeczy, nad tym, dlaczego pada deszcz, co może świadczyć o jego potrzebie rozumienia rzeczywistości w prostych, namacalnych aspektach. W jego wypowiedziach pojawia się też refleksja nad cyklem życia. Wypowiedziane bez lęku „wszyscy będziemy starzy" sugeruje jego świadomość cyklu życia. Gdy coś go frustruje, np. głośni współlokatorzy, czy psuty pilot, próbuje przezwyciężyć złość i szuka rozwiązania albo pomocy u opiekunów grupy. Ten sposób radzenia sobie z problemami pokazuje zdolność szukania rozwiązania, radzenia sobie z niewygodnymi emocjami, adaptacje do rzeczywistości oraz zdolność do przetwarzania swoich doświadczeń, mimo że czasami czuje

się tym przytłoczony. (Mądrość, świadomość i sens) Na pytanie, czy wierzy w Boga, Srdjan odpowiada pytaniem, co sugeruje, że jego przekonania są bardziej osobiste i refleksyjne. Mówi o wierze w anioły, co świadczy o jego religijności. Podczas picia herbaty myśli o Bogu i analizuje różne sytuacje, a ta codzienna czynność staje się dla niego przestrzenią do wewnętrznego dialogu i kontemplacji. Z tego można wywnioskować, że Srdjan ma głęboką duchowość i wierzy w coś wykraczającego poza tradycyjną religię, takiego jak duchowe wartości i rozmowy z Bogiem w codziennych chwilach. Jednakże, jego sposób wyrażania wiary wskazuje na bardziej osobiste i introspektywne podejście, co oznacza, że niekoniecznie musi być w pełni zaangażowany w konkretną religię. Wypowiedź, że w lesie czuje się dobrze, oraz że czuje się częścią wszystkiego potwierdza, że jego duchowość nie jest wynikiem kulturowego przekazu, ale osobistym, wewnętrznym doświadczeniem oraz pokazuje jego holistyczne podejście do istnienia i duchowa więź ze światem. (Religijność i wiara). W praktyce widać, że ma jasne zasady moralne i wartości, którymi się kieruje, a chęć do pomagania innym przekonanie o znaczeniu dobrych uczynków pokazują, że ma silne poczucie sprawiedliwości i empatii, mimo że nie zawsze odczuwa smutek wobec trudności innych. Wie, co jest dobre, wierzy, że warto pomagać innym i kierować się zasadami. Zgadza się ze stwierdzeniem, że dobro wraca. Chodzi do pracy znacznie wcześniej, by nie ryzykować spóźnienia, co może być wyrazem nie tylko odpowiedzialności, ale też wewnętrznej potrzeby porządku. Choć mówi, że nie czuje smutku, gdy ktoś płacze, jego reakcje, np. silne emocje, jednak jego współlokator coś zniszczy lub robi sobie krzywdę, wskazują na wewnętrzne zaangażowanie i troskę. (Wrażliwość etyczno-moralna). Ma potrzebę obecności innych ludzi, choć komunikuje to subtelnie i nienachalnie. Chęć pomocy innym, mimo że ma trudności z odczuwaniem empatii w niektórych sytuacjach, wskazuje na jego zaangażowanie w relacje z innymi. Interakcje z bliskimi i osobami, które są dla niego ważne, są dla niego istotne, co wskazuje na potrzebę bliskości i wsparcia. (Otwartość na drugiego człowieka). Srdjan to osoba poszukująca. W przeszłości organizował wieczory literackie, w których czytał zapisane przez siebie ciągi słów i liczb. Studiował „ogrodnictwo” i pisał z niego „doktorat”. Dziś fascynuje się filozofią, ogląda wykłady z Uniwersytetu Humboldta, marzy o uczestnictwie w wykładach. To wszystko wskazuje na jego potrzebę intelektualnego i duchowego rozwoju. Jest aktywny, twórczy, ciekawy świata. Praca twórcza w kreatywnym warsztacie, sztuka, kontakt z kulturą, to formy, w których wyraża swoje zaangażowanie

duchowe. (Zaangażowanie duchowe). Jego estetyczna wrażliwość jest wyjątkowo rozwinięta. Od 20 lat wypożycza filmy w bibliotece, zna aktorów, tytuły, cytaty co pozwala mu zrozumieć piękno otaczającego go świata. Zauważyłam, że muzyka jest również ważnym elementem w jego życiu, słucha jej z zaangażowaniem, a podczas koncertów przeżywa całym sobą – Beatlesi, Peter Gabriel, Talking Heads to jego ulubieni artyści. Lubi chodzić do kina, na koncerty, do planetarium. Estetyka nie jest dla niego tylko źródłem przyjemności, to forma głębokiego przeżycia, które łączy go ze światem i z samym sobą. (Wrażliwość estetyczna). Wypowiedzi respondenta pokazują nam, że mimo jego niepełnosprawności intelektualnej, ma on głębokie przemyślenia na temat życia, wartości i relacji międzyludzkich. Jego ograniczenia nie stanowią bariery, by pozostać jest osobą ciekawą świata, aktywną duchowo i estetycznie, poszukującą sensu w relacjach, rytuałach, sztuce i wiedzy. Czuje się częścią wspólnoty i natury, interesuje się filozofią, muzyką i filmem, co stanowi dla niego przestrzeń duchowego zaangażowania. Jego odpowiedzi ukazują złożoną osobowość, w której holizm, mądrość, religijność, etyka, otwartość na innych oraz wrażliwość estetyczna współistnieją, tworząc spójną całość, a zatem świadczą o posiadaniu przez niego wrażliwości duchowej.

Wywiad 2 Radość w prostocie i mądrość ducha

Analizując wypowiedzi respondenta, wyłania się obraz osoby, która odnajduje radość w prostych przyjemnościach życia. Słuchanie muzyki, taniec, pływanie – to jego sposób na celebrowanie chwili obecnej i docenianie piękna w najdrobniejszych rzeczach. Ceni sobie spokój i harmonię, dlatego preferuje miejsca takie jak zaciszny pokój czy urokliwe jezioro. Rodzina, przyjaciele i poczucie przynależności do wspólnoty są dla niego niezwykle ważne, stanowiąc źródło bliskości i wsparcia (holizm i harmonia). Meilo jest świadomy swoich emocji i życiowych doświadczeń. Od roku wspiera go w tym psycholog, co pomogło mu zmniejszyć liczbę epizodów samookaleczania, niszczenia sprzętu, agresji fizycznej oraz chęci wyprowadzki. W trudnych chwilach stara się radzić poprzez różne sposoby, takie jak wycofanie się do swojego pokoju i oglądanie ulubionych bajek, rozmowa telefoniczna z ojcem lub jednym z opiekunów, taniec do ulubionej muzyki czy kąpiel w wannie. Te działania pomagają mu się uspokoić i odzyskać spokój. Jego reakcje sugerują, że w momentach kryzysowych próbuje znaleźć rozwiązanie lub ukojenie, co świadczy o jego odporności psychicznej. Mimo trudności, wierzy, że wszystko mija, a każda sytuacja niesie

lekcję. Jego mądrość i duchowa wrażliwość pokazują, że prawdziwy sens życia tkwi w wewnętrznym spokoju, akceptacji i wierze w przemianę. (mądrość, świadomość i sens). Meilo podchodzi do duchowości w sposób bardzo indywidualny. Nie czuje potrzeby modlitwy czy medytacji, a kwestie wiary nie odgrywają w jego życiu większej roli. Jednocześnie odnajduje spokój i duchowe ukojenie w kontakcie z naturą, szczególnie nad wodą, gdzie czuje się dobrze. To pokazuje, że dla niego duchowość nie jest związana z religią, ale raczej z przeżyciami i otaczającym go środowiskiem. Można przypuszczać, że obcowanie z przyrodą daje mu poczucie wyciszenia i harmonii (religijność i wiara). Jest osobą o silnym poczuciu moralnym i etycznym. Podkreśla wagę dobrego postępowania i przestrzegania zasad, czego przykładem jest jego aktywność w radzie mieszkańców. Odpowiedzi dotyczące etyki sugerują, że ma ugruntowany system wartości. Wie, co jest słuszne, i stara się tym kierować. Szczególnie istotna jest dla niego potrzeba sprawiedliwości i porządku, co może wynikać z potrzeby stabilności i przewidywalności w codziennym życiu. Z jego wypowiedzi wynika, że przestrzeganie zasad daje mu poczucie bezpieczeństwa i pomaga w funkcjonowaniu w społeczności (etyka, moralność, sumienie). Respondent jest osobą otwartą i empatyczną, gotową do pomagania innym. Uważa, że warto wspierać ludzi w potrzebie, co wskazuje na jego altruistyczne podejście. Szczególnie istotna jest dla niego wartość przebaczenia – uważa, że ludzie powinni sobie wybaczać. To świadczy o dojrzałości emocjonalnej i umiejętności budowania zdrowych relacji. Jego sceptycyzm wobec idei, że dobro zawsze wraca, może wynikać z osobistych doświadczeń, ale nie wpływa to na jego chęć niesienia pomocy innym (otwartość na drugiego). Meilo potrafi doceniać piękno przyrody, sztuki i muzyki. Szczególnie ważna jest dla niego muzyka. Wspomina, że słuchanie ulubionych utworów, taniec sprawiają mu przyjemność. Jego wrażliwość na estetykę objawia się również w emocjonalnym reagowaniu na sztukę. Wzrusza się przy oglądaniu filmów, a jego pokój wypełnia imponująca kolekcja filmów, co świadczy o jego głębokiej emocjonalności. Jednocześnie ma też pewne lęki związane z przestrzenią, np. obawia się chodzić po lesie lub parku, co może wskazywać na potrzebę znajomości otoczenia i przewidywalności sytuacji. Szczególnym doświadczeniem było dla niego zgubienie się w Dreźnie, a brak telefonu i poczucie zagubienia w nieznanym miejscu mogły spotęgować uczucie niepokoju. To pokazuje, że chociaż ceni piękno i nowe doświadczenia, potrzebuje również poczucia bezpieczeństwa i kontroli nad sytuacją (wrażliwość estetyczna).

Podsumowując, mimo niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym Meilo jest osobą o bogatym wnętrzu, ceniącą harmonię, relacje z innymi oraz piękno otaczającego świata. Posiada mądrość życiową, empatię i wrażliwość. Jego ponad siedmioletni pobyt we Wspólnocie Mosaik pokazuje, że znalazł tam swoje miejsce i może rozwijać się w bezpiecznym środowisku. Odpowiedzi, których udzielił, wskazują na jego zdolność do autorefleksji, umiejętność radzenia sobie z trudnościami i czerpanie radości z prostych codziennych rzeczy.

Wywiad 3 Radość podróży i ciepło relacji

Felipe ma w sobie dużo radości życia. Mówi, że czuje się szczęśliwy, gdy jest w dobrym humorze i ma powody do zadowolenia, a jednym z tych powodów są podróże. Z entuzjazmem wspomina wycieczkę do Paryża, cieszy się też na nadchodzący wyjazd do Chorwacji. To właśnie w podróżach odnajduje swój świat – przestrzeń, która daje mu wolność, zachwyt, nowe doświadczenia. (Holizm i harmonia). Czuje się dobrze w domu. Krótko, ale z przekonaniem odpowiada: „Tutaj w domu czuję się dobrze i spokojnie.” Jego poczucie przynależności jest silne i złożone. Mówi, że jest częścią wspólnoty, Berlińczykiem, ale też „obywatelem świata”. Te słowa świadczą o otwartości, ale także o tym, że ma w sobie świadomość własnej wyjątkowości i przynależności do wielu przestrzeni jednocześnie: rodziny, wspólnoty, społeczeństwa. Respondent niechętnie mówi o sensie życia czy śmierci. Na te pytania odpowiada krótko: „Nie myślę o tym.” Ale jednocześnie potrafi dostrzegać dobro w codzienności. Wspomina wizytę w Katedrze Berlińskiej i wejście na dach po 240 schodach jako coś, co sprawiło mu przyjemność i pozostawiło ślad w pamięci. To świadczy o tym, że ma w sobie uważność i umiejętność przeżywania chwili. W trudnych momentach, jak mówi, potrafi pomyśleć o czymś dobrym i to mu pomaga. (Mądrość, świadomość, sens). Jego duchowość religijna wydaje się być bardziej zewnętrzna niż wewnętrzna. Mówi, że czasami chodzi do kościoła, ale modlitwa i medytacja nie są dla niego ważne. Nie odczuwa na co dzień obecności Boga ani siły wyższej. Jednak jego duchowość przejawia się w zachwycie nad naturą. Mówi o morzu, o zachodzie słońca nad wodą. To właśnie przyroda staje się dla niego przestrzenią ciszy i przeżywania, ale nie w formie religijnej, lecz emocjonalnej, estetycznej i cielesnej. (Religijność i wiara). Felipe ma silne poczucie dobra i zła. Wierzy, że sprzątanie pokoju, pomaganie innym, choćby przez

opróżnianie zmywarki, to coś, co warto robić. Mówi: „Dla każdego ważne jest zdrowie", co pokazuje jego świadomość potrzeb innych ludzi. Gdy jego partner jest chory albo ktoś z sąsiadów płacze, reaguje troską, przytula, daje wsparcie. W tych prostych gestach objawia się jego sumienie i empatia, które nie są skomplikowane, ale głęboko zakorzenione w relacji. (Etyka, moralność, sumienie). Respondent jest osobą otwartą. Najbliższą jego relacją jest partnerstwo z kolegą – mówi o nim z czułością. Wspomina, że wspiera braci, pomaga wtedy, gdy ktoś tego potrzebuje. Kiedy ktoś z jego bliskich cierpi, respondent potrafi się zatrzymać, wesprzeć – jego empatia jest intuicyjna, bezpośrednia. Wierzy w przebaczenie, bo – jak mówi – inaczej ludzie „są zranieni". Wie, że dobro wraca i sam chce czynić dobrze, choć nie ma potrzeby opowiadania o tym. Wystarczy obecność, gest, troska. (Otwartość na drugiego człowieka). Duchowe zaangażowanie respondenta nie opiera się na religii czy medytacji, ale na rytmie dnia, relacjach, odpowiedzialności. Cieszy się, że może iść do pracy, że jest potrzebny. W jego wypowiedziach widać zakorzenienie w codzienności, to ona daje mu strukturę, a przez nią poczucie bezpieczeństwa. (Zaangażowanie duchowe). Wrażliwość estetyczna respondenta jest subtelna, ale głęboka. Uwielbia zachód słońca nad morzem, lubi filmy, zwłaszcza te, które wzruszają, potrafi zapłakać przy filmach o miłości. Czasem słucha muzyki w pokoju, czasem idzie na dyskotekę. Mówi, że muzyka sprawia, że czuje się dobrze. To jego sposób na wyrażanie emocji i kontakt z tym, co piękne. (Wrażliwość estetyczna). Analizując wypowiedzi respondenta wyłania się obraz osoby, która czerpie radość z podróży, odkrywania nowych miejsc i interakcji z drugim człowiekiem i otoczeniem. Jest to człowiek o ciepłym sercu i głębokim poczuciu przynależności do rodziny, wspólnoty, świata. Jego odpowiedzi i codzienne zachowania wskazują na silną potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem, naturą i estetyką. W jego życiu ważne są rytuały, relacje i podróże – to one nadają sens codzienności. Jego duchowa wrażliwość objawia się w prostych gestach: w zachwycie nad zachodem słońca, w opiece nad chorym partnerem, w dumie z przebycia 240 schodów w katedrze. Felipe nie filozofuje – ale żyje z uważnością, empatią i radością, które są wyrazem głębokiej duchowej obecności. Choć nie nazywa jej słowami, jego postawa, zachowania i sposób przeżywania wskazują jednoznacznie – posiada duchową wrażliwość, która zakorzeniona jest w relacjach, czułości i prostym pięknie świata.

Wywiad 4 Prostota radości i ufność życia

Czwarty respondent, Muhammet jest osobą pogodną, pełną energii i chęci do życia. Sam mówi: „Jestem zawsze szczęśliwy”, a na pytanie, co daje mu szczęście, odpowiada bez wahania: „Uśmiech”. Rzeczywiście, gdy mówi te słowa, jego twarz promienieje autentyczną radością. Widać w nim prostą, ale głęboką akceptację życia takim, jakie jest. (Holizm i harmonia). Czuje się dobrze zarówno w swoim domu jak i nowych przestrzeniach, mówi: „W różnych miejscach jestem zawsze spokojny”. Spacery, sport, wyjazdy, kontakt ze zwierzętami, to wszystko daje mu równowagę i poczucie bycia „tu i teraz”. Respondent lubi rytuały i konkretny plan dnia. Korzysta z kalendarza tygodniowego, co daje mu poczucie kontroli nad własnym czasem. Potrafi funkcjonować samodzielnie, sam jeździ do pracy, organizuje sobie czas wolny i chętnie angażuje się w życie wspólnoty. Z jego wypowiedzi przebija refleksyjność. Choć nie opowiada o sensie życia w sposób abstrakcyjny, często analizuje wydarzenia, zastanawia się nad sobą, wyciąga wnioski. Jego wypowiedź: „Jest wiele celów podróży”, udzielona w odpowiedzi na pytanie o sens życia, może być odczytana wielowymiarowo. Mimo jej pozornej prostoty, wydaje się być nośnikiem głębszego sensu i pokazuje, że nie szuka on jednej wielkiej definicji życia. Można rozumieć to jako metaforę życia. Respondent jakby nie widział jednego, nadrzędnego sensu, lecz czerpie znaczenie z wielu małych doświadczeń, które nadają jego codzienności kierunek. Przyznaje, że kiedyś łatwo się denerwował, ale teraz „jest lepiej”, to znaczt ma więcej dystansu i potrafi się uspokoić. To znak, że przeszedł ważną wewnętrzną drogę ku większej emocjonalnej równowadze. Nie zawsze widzi od razu pozytywy danego dnia, ale gdy się zatrzyma i zastanowi, potrafi je dostrzec: odpowiedź na ogłoszenie matrymonialne, nowo poznane angielskie słowo, plany podróży do Nowego Jorku. Życie (Mądrość, świadomość, sens). Śmierć ojca była dla niego dużym przeżyciem. Poradził sobie z nim poprzez rozmowę, wspominanie, a także rytuał, zawieszenie zdjęcia taty nad biurkiem. Od tego czasu zbliżył się do siostry i odwiedza mamę i choć relacje te są luźne, są dla niego istotne. Muhammet nie identyfikuje się z żadną religią, nie wierzy w Boga, nie modli się, nie chodzi do świątyni. Jego duchowość nie ma więc charakteru teistycznego, ale wyraża się w innych obszarach: w codziennych rytuałach, relacjach, wrażliwości na sztukę i piękno. Dla niego ważniejsze od wiary są relacje, zasady i wewnętrzna równowaga. (Religijność i wiara). Bardzo wyraźna jest u respondenta etyczna strona wrażliwości duchowej. Przez wiele lat działał w radzie mieszkańców, gdzie bronił praw współlokatorów, organizował wydarzenia i udzielał

konsultacji. To pokazuje, że ma rozwinięte poczucie odpowiedzialności społecznej i chęć działania dla dobra wspólnoty. Mówi o sobie: „Moje serce jest zawsze dobre", „Jestem dobrym człowiekiem". Rzeczywiście, jego postawa na co dzień to potwierdza. Nie wierzy jednak, że „dobro wraca", po prostu żyje zgodnie z tym, co uważa za słuszne. (Wrażliwość etyczno-moralna). Relacje z innymi są dla niego ważne, choć nie zawsze głębokie emocjonalnie. Unika konfliktów, gdy ktoś się kłóci, po prostu wychodzi. Na płacz innych ludzi reaguje obojętnie, ale nie dlatego, że mu nie zależy, po prostu nie wie, co zrobić z taką sytuacją. Potrzebuje bliskości i aktywnie jej szuka. Marzy o związku, umieszcza ogłoszenia matrymonialne, sprawdza odpowiedzi. Choć wie, że to trudne, nie poddaje się: „Nie jest łatwo znaleźć właściwą osobę", mówi z dojrzałością i pogodzeniem. (Otwartość na drugiego człowieka). W jego podejściu do życia jest obecna forma duchowego zaangażowania nie poprzez religię, ale przez konsekwencję, samodzielność i rozwijanie własnych pasji. Czasem też przez zabawę, w której ujawnia się jego kreatywność i potrzeba dzielenia się radością. Pamiętam moment, kiedy Muhammet zaprosił mnie do swojego pokoju na pokaz czarów i ubrany w czarną pelerynę i z różdżką w dłoni, z powagą wyczarował białego pluszowego królika. Pokazał też kilka magicznych sztuczek, każdą z pełną powagą i entuzjazmem. W tej krótkiej chwili dał coś więcej niż rozrywkę, stworzył przestrzeń uważności, bliskości i zachwytu. To była jego forma bycia w relacji, w której poczucie cudowności świata staje się czymś realnym. (Zaangażowanie duchowe) Wrażliwość estetyczna respondenta jest silnie zaznaczona. Lubi muzykę, ma w pokoju duże głośniki i słucha jej z przyjemnością, mówi, że muzyka sprawia, że czuje się dobrze. Ceni sobie także sztukę, bierze udział w zajęciach kreatywnych i twierdzi, że sprawia mu to radość. Uczestniczy w wydarzeniach kulturalnych, jeździ na wycieczki i jest to jego sposób na poznawanie świata i wyrażanie siebie. (Wrażliwość estetyczna) Jest to osoba złożona, z jednej strony prostolinijna i spokojna, z drugiej pełna refleksji, dystansu i głębokiego poczucia wartości. Jego duchowa wrażliwość nie opiera się na religii, ale przejawia się w relacjach, rytmie codzienności, działaniu na rzecz innych i otwartości na piękno świata. Szuka kontaktu, przygody, miłości, a jednocześnie potrafi być uważny na chwile ciszy i zwykłego bycia z innymi. Nie mówi wprost o duchowości, ale ją tworzy poprzez swoją obecność, działania, marzenia i twórczość. Jego życie, choć niepozbawione trudności, nosi w sobie jasny ton, ufność, prostotę i wewnętrzną

zgodę, która świadczy o tym, że posiada duchową wrażliwość, zakorzenioną w radości życia, relacjach i codziennym pięknie.

Wywiad 5 Życie pełne sensu i wartości

Analizując wypowiedzi Petry, czwartej respondentki, wyłania się obraz kobiety, która mimo licznych wyzwań zdrowotnych i ograniczeń wynikających z niepełnosprawności intelektualnej jak i fizycznej w stopniu umiarkowanym, potrafi dostrzegać pozytywne aspekty życia. W wieku 64 lat ma za sobą wiele trudnych doświadczeń, w tym lata zmagań z padaczką, które ograniczały jej również możliwości zawodowe. Pomimo zmęczenia i obniżonej wydolności fizycznej, znajduje radość w codziennych małych przyjemnościach. Ceni sobie spokój, własny kąt, swoje kwiaty oraz relacje z mieszkańcami wspólnoty Mosaik, w której żyje od ponad 30 lat. Respondentka dobrze czuje się w spokojnym, harmonijnym otoczeniu, choć akceptuje też drobne konflikty, które naturalnie pojawiają się we wspólnocie. Jak sama mówi: „Mam własny pokój z łazienką, moje kwiaty na oknie, kochanych współmieszkańców, a od czasu do czasu jakąś kłótnie – haha". Świadczy to o tym, że przywiązuje wagę do swojej przestrzeni, ale jednocześnie nie boi się codziennych wyzwań związanych z życiem w grupie. Wspólnota Mosaik stała się dla niej czymś więcej niż tylko miejscem zamieszkania, bo daje jej poczucie przynależności i bezpieczeństwa. Odpowiadając na pytanie, gdzie czuje się najlepiej, mówi: „Tutaj we wspólnocie, gdy jest przyjemnie i spokojnie, a może też, gdy można z kimś porozmawiać". To podkreśla, jak ważne są dla niej zarówno cisza i spokój, jak i kontakt z innymi. (holizm i harmonia). Mimo umiarkowanej niepełnosprawności intelektualnej, respondentka wykazuje zdolność do refleksji nad życiem i jego wydarzeniami. Czasami zastanawia się nad tym, dlaczego coś się wydarzyło, a jej optymistyczne i pełne humoru i dystansu do siebie podejście do trudnych chwil wyraża się w przekonaniu, że nawet w gorszych momentach można znaleźć coś pozytywnego. Nie zawsze potrafi jednak jednoznacznie określić swoją życiową ścieżkę. Na pytanie, czy wie, dokąd zmierza, odpowiada: „Może tak, ale nie wiem. Nie mogę tego wyczuć". Ta wypowiedź ukazuje jej wahanie i brak pewności co do przyszłości, ale także pogodzenie się z tym, że nie na wszystko można mieć wpływ. (Mądrość, świadomość). Petra nie jest osobą religijną w tradycyjnym sensie. Do kościoła chodzi tylko przy wyjątkowych okazjach, jak śluby czy pogrzeby. Modlitwa czy medytacja nie odgrywają istotnej roli w jej

życiu, ale w ważnych momentach zatrzymuje się, by przemyśleć różne sprawy. Na pytanie o wiarę w wyższą siłę odpowiada niepewnie: „Nie wiem, jak na to odpowiedzieć". Świadczy to o jej otwartości, ale też braku jasno określonych przekonań w tym zakresie. (Religijność i wiara). Respondentka ma silne poczucie obowiązku i zasad, choć przyznaje, że nie zawsze ich przestrzega. Jej podejście do moralności wyraża się w codziennych sytuacjach, takich jak przestrzeganie dyżurów kuchennych: „Tak, np. dyżury kuchenne… ale nie jestem idealnym przykładem, śmiech". Stara się jednak postępować właściwie i dbać o dobre relacje z innymi. Gdy jej współlokatorka przeżywa trudny okres po rozstaniu, respondentka aktywnie ją wspiera. To pokazuje jej empatię i gotowość do pomagania bliskim w potrzebie. Naturalnie stara się pomagać innym, nawet w drobnych, codziennych sprawach: „Tak, to może być nawet podanie komuś margaryny na stole". To pokazuje, że dla niej pomoc nie musi być czymś wielkim – liczą się także małe gesty. (Etyka, moralność i sumienie). Jest także osobą współczującą i stara się pocieszać ludzi w trudnych sytuacjach. Jednocześnie podkreśla, że przebaczenie to proces, który wymaga przeżycia danej sytuacji: „Tak, ale trzeba to przeżyć, by to zrozumieć". To świadczy o jej dojrzałym podejściu do relacji międzyludzkich. (Otwartość na drugiego człowieka). Piękno odgrywa ważną rolę w jej życiu i przejawia się szczególnie w miłości do muzyki. Gdy mówi o niej, jej twarz promienieje, wspomina tatę grającego na różnych instrumentach, a na pytanie dlaczego muzyka jest dla niej ważna odpowiada, że łatwiej jest to poczuć, niż wyjaśnić. Jeśli chodzi o otoczenie, ceni estetyczne miejsca, ale nie wszystkie są dla niej komfortowe. Choć przyznaje, że piękno ma dla niej znaczenie, las kojarzy się jej z wysiłkiem i nadmiarem bodźców: „Las jest dla mnie męczący. Chodziłam wcześniej z rodzicami, ale dużo dookoła było gałązek, patyków, drewna". To pokazuje, że piękno przyrody nie zawsze wiąże się dla niej z przyjemnością, szczególnie gdy wymaga fizycznego wysiłku, który jest ograniczony poprzez niedowład kończyn. (Wrażliwość estetyczna). Najważniejsze w życiu są dla niej dobre relacje międzyludzkie. Ceni uprzejmość, pozytywne nastawienie i unikanie konfliktów: „By ludzie byli dla siebie mili, w dobrym humorze, nie kłócili się". Dodatkowo podkreśla, że jest osobą ciekawską i interesuje się tym, co dzieje się wokół niej. Solidarność i wzajemne wsparcie to dla niej istotne wartości. Wspólne życie we wspólnocie nauczyło ją, jak ważne jest pomaganie sobie nawzajem. Petra jest osobą, która mimo swoich ograniczeń fizycznych i intelektualnych prowadzi życie pełne sensu i wartości. Znajduje radość w prostych rzeczach – własnym

pokoju, muzyce, podlewaniu kwiatów, rozmowach z innymi. Ceni relacje międzyludzkie, ma silne poczucie wspólnoty i jest otwarta na potrzeby innych. Jej historia pokazuje, że harmonia, empatia i otwartość na drugiego człowieka mogą być kluczowymi wartościami w codziennym życiu, a wrażliwość duchowa przejawia się również w prostych gestach, podlewaniu kwiatów, wspieraniu współlokatorki, czy uśmiechu podczas rozmowy.

Wywiad 6 Piękno w prostych rzeczach i pogoda ducha

Kolejny respondent to Zeljko. Z analizy jego wypowiedzi, wyłania się obraz osoby, która mimo licznych trudności życiowych potrafi odnaleźć pewną równowagę i harmonię. Jego życie, choć naznaczone stratą bliskich osób i wyzwaniami wynikającymi z niepełnosprawności intelektualnej, pokazuje, jak istotne są dla niego proste przyjemności i bliskie relacje z innymi. (Holizm i harmonia). Respondent ceni sobie poczucie bezpieczeństwa i spokoju. Choć jego odpowiedzi są skromniejsze i bardziej zwięzłe, gdzie często odpowiedzi są przemilczane, ze względu na ograniczenia językowe, jednak może to wskazywać na to, że cisza jest dla niego czymś, co sprzyja jego wewnętrznemu poczuciu harmonii. Ważne są dla niego również relacje z innymi, co potwierdzają odpowiedzi w pytaniach o grupę i rodzinę: „Grupa, rodzina, kumple". Dla Zeljko to poczucie przynależności i więzi z innymi osobami, choć skromnie wyrażone, stanowi istotną część jego życia. W kwestii trudnych momentów, poczucia niezgody lub gdy czegoś nie rozumie, reaguje płaczem, który sugeruje emocjonalną reakcję związaną z frustracja. Jego poczucie przynależności do wspólnoty Mosaik i wsparcie, jakie otrzymuje od współmieszkańców oraz opiekunów może w tym kontekście pełnić rolę stabilizującą. (Mądrość, świadomość i sens). Chociaż nie odpowiedział bezpośrednio na pytania dotyczące sensu życia, jego odpowiedź na kolejne pytanie o muzykę: „Muzyka", może wskazywać na to, że to właśnie ona jest dla niego sposobem na przeżywanie i akceptowanie życia. Muzyka stanowi dla niego przestrzeń, w której znajduje poczucie sensu i ukojenie. Jego reakcja na sytuacje trudne, takie jak konieczność wyjścia, pokazuje, że może mieć trudności z zaakceptowaniem zmian w codziennym rytmie, ale jednocześnie potrafi znaleźć sposób na ich przepracowanie: „Tak, mogę to zaakceptować". To wskazuje na pewną elastyczność w postrzeganiu rzeczywistości. Respondent nie wierzy w Boga i nie modli się, ale wyraźnie zaznacza, że w dzieciństwie chodził do kościoła, a dziś chciałby „kiedyś pójść na nabożeństwo, śpiewać". To pokazuje,

że chociaż religia nie odgrywa już roli w jego życiu, ma ona pewne miejsce w jego przeszłości. Można zauważyć, że z szacunkiem odnosi się do duchowości, ale z jego odpowiedzi wynika, że nie jest to dla niego istotny aspekt codzienności. Respondent bardzo wyraźnie odnosi się do kwestii wartości i etyki, podkreślając, że stara się kierować tym, co mówi jego serce. Ta odpowiedź wskazuje, że jest osobą, która ma silne poczucie moralności i stara się postępować zgodnie z własnymi przekonaniami. W kwestii przebaczenia również wyraża pozytywne podejście, gdyż odpowiada, że tak, warto przebaczać. To wskazuje na dojrzałość emocjonalną oraz empatię wobec innych, mimo trudnych doświadczeń w życiu, takich jak utrata ojca w młodym wieku. (Etyka, moralność i sumienie). Zeljko to osoba otwarta i serdeczna. Na mój widok zawsze z entuzjazmem pyta, kiedy znowu przyjdę do nich pracować albo jak się mam. Jego poczucie humoru jest znane w całym domu, lubi śmiać się podczas oglądania familijnych filmów lub w towarzystwie bliskich mu kolegów. Widok szczerze roześmianego Zeljko działa zaraźliwie na resztę grupy i jest dowodem na to, że potrafi on odczuwać radość i szczerze cieszyć się chwilą. Zarówno personel, jak i inni mieszkańcy cenią Zeljko za jego pogodne usposobienie oraz wysiłek, jaki wkłada w budowanie relacji i integrację ze wspólnotą. Potwierdza jego odpowiedź na pytanie o to, czy dobrze czuje się w towarzystwie innych, brzmi: „Oczywiście dobrze", co pokazuje jak relacje międzyludzkie potrafią być ważne i budujące. Na pytanie o pomaganie innym odpowiedział krótko: „Tak, czasami, gdy mam ochotę". To sugeruje, że jest gotów pomagać, ale może to być związane z jego emocjonalnym stanem i bieżącymi potrzebami. (Otwartość na innych). Respondent ceni piękno otaczającego go świata, choć jego odpowiedzi w tej kategorii są bardziej minimalistyczne. Brak rozbudowanej odpowiedzi na pytanie o sztukę czy muzykę wprost sugeruje, że nie angażuje się głęboko w estetykę. Wspomnienie o muzyce jako formie ukojenia sugeruje, że ma on do niej szczególną wrażliwość. Respondent zawiązał kilka bliskich znajomości. Szczególnie silna więź łączy go z jednym z rówieśników, z którym dzieli zamiłowanie do muzyki. Wieczorami często śpiewają razem, co sprawia im wiele radości i dodatkowo zacieśnia ich przyjaźń. Ponadto odpowiedzi respondenta wskazują na to, że potrafi docenić rzeczy, które wywołują w nim pozytywne emocje, jak np. kawa czy relacje międzyludzkie. Zeljko to osoba, która mimo licznych trudności życiowych i opóźnienia rozwoju intelektualnego oraz emocjonalnego, potrafi znaleźć swoje miejsce w świecie. Ceni sobie prostą przyjemność z muzyki, harmonię w relacjach z innymi oraz

poczucie przynależności do wspólnoty. Choć jego odpowiedzi są zwięzłe, wyraźnie widać, że stara się podążać za swoimi wartościami, kierując się sercem. W jego życiu ważne są relacje z bliskimi, a także muzyka, która daje mu poczucie sensu i ukojenia. Zdecydowanie odnajduje poczucie bezpieczeństwa w Mozaice, co pozwala mu funkcjonować w stabilnym i wspierającym środowisku. Respondent, chociaż jego odpowiedzi są zdawkowe, udowadnia, że potrafi dostrzegać piękno w prostych rzeczach i reagować na nie z wrażliwością i empatią.

Wywiad 7 Bogactwo wewnętrznego świata

Wypowiedzi kolejnej respondentki, Adamantii ukazują człowieka poszukującego harmonii, ceniącego codzienne radości i wrażliwego na piękno otaczającego świata. Znajduje spokój i szczęście w drobnych, powtarzalnych rytuałach, takich jak spacer w parku, kawa w piekarni czy ćwiczenia fizjoterapeutyczne. Ceni ciszę i spokój, unika hałasu i nadmiaru bodźców, co wskazuje na jej potrzebę harmonii. W grupie czuje się częścią wspólnoty, zarówno tej najbliższej, jaką tworzą mieszkańcy jej piętra, jak i całego domu opieki. Jej zdolność do czerpania radości z prostych rzeczy świadczy o wewnętrznej stabilności i głęboko zakorzenionej potrzebie bezpieczeństwa. Jednak w trudnych momentach nie potrafi znaleźć pozytywów. Kiedy czuje się źle, jej nastrój dominuje całkowicie, co może świadczyć o trudności w regulacji emocji. Respondentka nie wykazuje skłonności do filozoficznych refleksji nad przyczynowością zdarzeń ani głębszej analizy sensu życia. Jednak jej świadomość upływu czasu „będziemy już tylko starsi" sugeruje, że ma realistyczne podejście do rzeczywistości i akceptuje bieg życia. Choć nie mówi o marzeniach czy planach, jest świadoma swoich ograniczeń zdrowotnych i z determinacją mierzy się z codziennymi wyzwaniami, takimi jak nieustającą walka z bólem nóg. W młodości respondentka uczęszczała do kościoła, jednak bariery architektoniczne i problemy zdrowotne sprawiły, że zaprzestała tej praktyki. Nie modli się ani nie medytuje, nie czuje także bezpośredniej bliskości Boga, co może wskazywać na dystans do religii. Mimo to deklaruje wiarę w Boga, w jej pokoju wciąż wiszą ikony Maryji co może oznaczać, że wiara pozostaje dla niej ważnym elementem życia, choć nie wyraża się w tradycyjnych formach. Adamanti ma silne poczucie dobra i stara się działać zgodnie z zasadami moralnymi. Proste gesty, takie jak podanie herbaty swojemu partnerowi, są dla niej wyrazem troski i dobra. Jej poczucie wartości koncentruje się wokół radości i zabawy, co może wynikać z jej prostego,

bezpośredniego spojrzenia na świat. Silnie reaguje na życzliwość innych i potrafi ją docenić, co pokazuje jej emocjonalną wrażliwość i potrzebę bliskości. Ze względu na dominujące ograniczenia ruchowe respondentka nie angażuje się w aktywną pomoc innym, jednak wykazuje wrażliwość na cierpienie, smuci ją, gdy ktoś płacze, oraz uważa, że warto wybaczać. Nie odpowiada na pytanie o to, czy dobro wraca, co może sugerować, że nie przywiązuje wagi do idei wzajemności w czynieniu dobra lub nie ma na ten temat wyrobionego zdania. Respondentka wykazuje wyraźną wrażliwość na piękno. Uwielbia tworzyć, malowanie w pracy sprawia jej radość, a widok zachodu słońca wzbudza w niej zachwyt. Ceni estetykę otoczenia, jak sama mówi dobrze czuje się w przyjemnych miejscach, takich jak park czy kawiarnia i to prawda, często można spotkać ją spacerująca z partnerem w pobliskim parku. Potrafi wzruszyć się dziełami sztuki i filmami, co świadczy o jej emocjonalnym zaangażowaniu i zdolności do głębokiego przeżywania sztuki. Muzyka sprawia jej przyjemność, a jej gust muzyczny jest szeroki i otwarty. Mimo swoich ograniczeń intelektualnych i fizycznych, posiada silnie rozwiniętą wrażliwość duchową, przejawiającą się w harmonii życia codziennego, etycznych postawach i głębokim odczuwaniu piękna. Adamantia odbiera rzeczywistość sercem i emocjami, ale potrafi też ją refleksyjnie analizować. Ma swoje stałe punkty odniesienia – bliskich ludzi, rytuały dnia codziennego i małe radości, które dają jej poczucie sensu. Jej wrażliwość estetyczna, potrzeba spokoju i silne przywiązanie do zasad moralnych świadczą o bogactwie jej wewnętrznego świata

Wywiad 8 Doświadczanie tu i teraz

Kolejna respondentka, Marina, ma trudności z koncentracją, epilepsję oraz ograniczoną sprawność ruchową związaną z połowicznym porażeniem ciała. Mimo to, funkcjonuje w grupie, uczestniczy w zajęciach i codziennym życiu wspólnoty – na swój sposób. Mocno opiera swoje szczęście na obecności bliskich. Na pytanie, co sprawia, że czujesz się szczęśliwa odpowiada: „Gdy jestem z moim przyjacielem – A bez niego? Gównianie.” Co pokazuje, że jej emocje są intensywne i zależne od relacji z najbliższymi. Najważniejszą osobą w jej życiu jest przyjaciel. Kiedy jest obok, czuje się dobrze i bezpiecznie, a gdy go nie ma, wyraźnie opada z sił, często do niego dzwoni. Respondentka twierdzi stanowczo, że nie lubi ciszy i zbyt dużego spokoju. Pytana, gdzie odnajduje spokój bez zastanowienia pokazuje mi radio i telewizor i mówi: „to mnie uspokaja”. Żeby się skupić i osiągnąć wewnętrzny spokój potrzebuje ruchu. Podczas rozmowy cały czas się czymś zajmuje, bawi

palcami, albo telefonem, a w ciągu dnia najlepiej funkcjonuje, kiedy coś się dzieje, często można ją spotkać spacerująca po okolicy. Można więc jasno stwierdzić, że momenty wyciszenia odnajduje, kiedy coś ją pochłania, na przykład podczas słuchania muzyki, oglądania filmów, albo tworzeniu nowych naszyjników, podczas zajęć z ergoterapii. Zauważyłam to również podczas cotygodniowych zajęć bębniarskich, że Marina, daje się całkowicie ponieść rytmowi i czerpie sporą radość z grania, a na twarzy maluje się skupienie i obecność. (Holizm i harmonia). W sferze mądrości, świadomości i sensu moja rozmówczyni wykazuje się dużym zrozumieniem dla niektórych aspektów egzystencji. Potrzebuje jednak dużo czasu, żeby spojrzeć na trudne sytuacje z dystansem. Gdy umarł partner jej mamy, długo nie mogła się z tym pogodzić ale udało się jej to zrozumieć i w końcu zaakceptować. Zapytana o cel życia nie potrafi od razu odpowiedzieć, czy ma ono określony kierunek, ale potrafi powiedzieć, co chciałaby zmienić: nowe mieszkanie, mniej ludzi, więcej spokoju, mniej kontroli. Potrzebuje bardziej kameralnego miejsca, gdzie łatwiej jej będzie funkcjonować na własnych zasadach, a wsparcie opiekuna będzie skierowane na nią, a nie całą grupę. Można powiedzieć, że podświadomie wie, że życie wpisane są ciągłe zmiany. Zastanawia się nad przyszłością, szczególnie martwi się o zdrowie swojej mamy: „Jak tak dalej pójdzie, to nie wiem, co będzie" co może wskazywać na to, ze zdaje sobie sprawę, że w życie wpisana jest również śmierć. Jest to osoba, która spontanicznie wyraża myśli i uczucia w sposób bezpośredni, szczery i często dosadny. Z humorem poprawia moje błędy językowe i uczy mnie prawdziwego *Berliner Schnauze,* czyli charakterystycznego, szorstkiego stylu mówienia Berlińczyków pełnego szczerości, ciętego języka i humoru. Choć bywa opryskliwy, często skrywa serdeczność i autentyczną troskę. (Mądrość, świadomość, sens). Marina nie identyfikuje się z żadną religią i nie czuje potrzeby praktykowania. Swoje duchowe ukojenie odnajduje w naturze, w obecności wody. Jej stosunek do wiary jest raczej zdystansowany. W dzieciństwie chodziła do kościoła, ale tylko dlatego, że matka ją zmuszała. Otwarcie mówi: „Nie wierzę w to", „Nie modlę się". Nie szuka odpowiedzi w duchowości, raczej skupia się na tu i teraz. (Religijność i wiara). Jej podejście do relacji z innymi jest mocno oparte na zasadzie wzajemności, które wyniosła z domu. Jak sama twierdzi pomaga tylko wtedy, gdy czuje, że druga osoba na to zasługuje: „Jak inni nic nie dają, to ja od siebie też nie daję". Ma dość surowe spojrzenie na ludzi. Mówi np. o zachłanności i braku wdzięczności innych „niepełnoprawnych", które wpoiła jej matka.

Niechętnie wypełnia obowiązki domowe, pranie, dyżury, zakupy budzą w niej opór. Ale potrafi uznać, że niektóre reguły są potrzebne: „No, te są ważne" , odpowiada na pytanie o przepisach drogowych. Nie kieruje się zbytnio zasadami „dla zasady" ważniejsze jest dla niej, jak coś na nią wpływa emocjonalnie. W codziennych decyzjach kieruje się uczciwością i szczerością oraz spontaniczną pomocą. (Wrażliwość etyczno-moralna). Dla respondentki największą wartość ma rodzina, jej mama i jej chłopak. Twierdzi, że nie czuje się częścią wspólnoty. Mówi wprost: „Nie należę do grupy". W relacjach społecznych raczej unika konfrontacji. Gdy ktoś jest zdenerwowany „schodzi z drogi i zostawia w spokoju". Współczucie jak twierdzi pojawia się tylko wobec jednej współlokatorki – „Najwyżej Adamantia". Jednak nie możemy stwierdzić, że brak u niej empatii. Byłam świadkiem sytuacji, kiedy pocieszała współlokatora i proponowała pójście na spacer gdy był zdenerwowany, albo pytała mnie czemu jestem smutna i przytulała, co może wskazywać, na jej wrażliwość, oraz na fakt, że pod jej niektórymi odpowiedziami ukryty jest „pancerz", który stworzyła jako reakcje na trudności w życiu i pozwala jej znosić przeszkody codzienności w dużym mieście. Przykładem jest ostatnia sytuacja z taksówkarzem, który nie chciał jej odwiedza do domu, bo jest „dzieckiem". Respondentka potrafi jednak zrozumieć, że ludzie popełniają błędy i mówi o przebaczeniu z prostotą i szczerością: „Bo inni też robią błędy, tak jak ja". (Otwartość na drugiego człowieka). Wrażliwość estetyczna wyraża się przede wszystkim poprzez muzykę i filmy, prace w warsztacie kreatywnym, zajęcia z ergoterapii. To dzięki nim się uspokaja i odpręża. Lubi chodzić do parku, nad jezioro, bo tam czuje się dobrze. Twórczość sprawia jej przyjemność w czyjejś obecności, jeśli musi robić cos sama odnosi wrażenie, ze jest obowiązek i radość z tworzenia ulatuje. (Wrażliwość estetyczna). Marina ma w sobie wyjątkową wrażliwość duchową, która przejawia się w różnych sferach. Nie potrzebuje religii ani wielkich słów, a spokój i ukojenie znajduje w prostych rzeczach: kiedy słucha muzyki, gra na bębnach, spaceruje w parku, albo po prostu spędza czas z kimś bliskim. To, co ją uspokaja i daje jej siłę, to rytm, ruch i obecność drugiego człowieka. Sens i jakość życia nadaje jej doświadczanie tu i teraz, skupia się na tym, co czuje i co się dzieje wokół niej. Ma swoją mądrość, którą pokazuje na swój sposób przez szczerość, uważność i serdeczność, kiedy ktoś ją traktuje z szacunkiem. Jej duchowość to coś bardzo codziennego i prawdziwego.

Wywiad 9 Prosty świat pełen emocji, znaczeń i przeżyć

Respondent kolejny, Günter w wielu aspektach rozwoju emocjonalnego funkcjonuje jak dziecko. Jego zdolność do różnicowania emocji odpowiada poziomowi 1,5–3 lat, natomiast zdolność do adaptacji społecznej mieści się w granicach 4–7 lat. Mimo to jest osobą pełną życia, pogodną, otwartą i chętną do kontaktu z innymi ludźmi. Holizm i harmonia w jego życiu wyrażają się przez potrzebę spokoju, bezpieczeństwa i rutyny. Dobrze czuje się w cichym, uporządkowanym otoczeniu, gdzie może poczuć się „w dobrych rękach". Szczególną formą wyrażania tej harmonii i empatii jest opieka nad pluszowym psem, którego traktuje jak żywą istotę. Zabiera go na spacery i „do weterynarza", którym zazwyczaj jest opiekun, troszczy się o jego samopoczucie i zdrowie. Ten symboliczny akt opieki wskazuje na głęboko zakorzenioną potrzebę troszczenia się o innych i budowania relacji, nawet jeśli są one wyobrażeniowe. To przejaw jego wrażliwości duchowej wyrażonej poprzez czułość, opiekę i poczucie odpowiedzialności. W sferze mądrości, świadomości i sensu respondent nie wykazuje tendencji do głębokiej refleksji nad przyczynami zdarzeń czy filozoficznymi pytaniami o sens życia. Przyjmuje świat takim, jaki jest. Zapytany, czy zastanawia się nad przyczynami różnych wydarzeń, odpowiada krótko: „Nie". Potrafi jednak dostrzec wartość wspomnień, a w trudnych chwilach myśli o miłych wydarzeniach, takich jak świąteczna wycieczka. Wspomina także śmierć swojej mamy. Mówi o tym, że czasem o niej myśli. To pokazuje, że przeżycia związane z utratą bliskiej osoby pozostawiły w nim ślad i czasami wracają w jego myślach. Religijność i wiara nie odgrywają w życiu respondenta znaczącej roli. Nie uczęszcza do kościoła, nie modli się, nie deklaruje wiary w siłę wyższą. Zapytany o obecność Boga w jego życiu, odpowiada wprost: „Nie". Jednak w jednej z wypowiedzi zdradza, że czasem „myśli o Bogu" i w żartobliwym tonie mówi: „Czasem biorę telefon i chcę do niego zadzwonić, ale tego nie robię". Może to sugerować, że pewien symboliczny obraz Boga jest mu znany i funkcjonuje jako wewnętrzne odniesienie w trudniejszych chwilach, nawet jeśli nie jest zakorzenione w praktyce religijnej. Wrażliwość etyczno-moralna jest bardzo wyraźna. Ma silne poczucie dobra i zła. Uważa, że nie wolno kraść: „Jak się ukradnie, to trzeba przyjść i się przyznać, powiedzieć: Przepraszam, to przez przypadek. I wtedy wybaczę." Podkreśla też wartość przepraszania i przebaczania. Szanuje szczerość i przyjaźń. Nie lubi, gdy ludzie mijają się obojętnie. Mówi: „Jak ktoś nie spojrzy w oczy i mówi pod nosem coś złego, to mnie boli." Dla respondenta to, jak ktoś go traktuje, ma ogromne znaczenie i wpływa na jego samopoczucie, co wskazuje na duże poczucie godności

i moralnej wrażliwości. W kontaktach społecznych przejawia otwartość, serdeczność i potrzebę bliskości. Lubi pomagać innym, co z pewnością podkreślił. Czuje współczucie, gdy widzi smutek u innych: „Wiem, jak to jest, jak jest smutno". Szczególnie cierpi, gdy jego bliski kolega wyjeżdża do rodziny i nie odbiera telefonu, bo wtedy czuje się samotny. Reaguje emocjonalnie, tęskni, przeżywa. To pokazuje jego zdolność do tworzenia głębokich więzi i zależności emocjonalnych. Ceni kontakt wzrokowy, uśmiech, przyjazne gesty, to dla niego istotne sygnały relacyjnej obecności i uznania. Zaangażowanie duchowe respondenta nie realizuje się poprzez tradycyjne formy modlitwy czy medytacji, lecz odnajduje swój wyraz w codziennych rytuałach, trosce o relacje i autentycznym przeżywaniu emocji. Niezwykle poruszającym momentem było zaproszenie mnie do jego pokoju, gdzie w otoczeniu własnej przestrzeni urządził mały „koncert": włączył ulubione melodie i śpiewał piosenki o miłości, z prostotą i szczerością płynącą prosto z serca. Ten gest, pełen emocjonalnej otwartości, stawał się nie tylko formą nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem, ale także głębokim aktem wewnętrznej ekspresji i duchowego spełnienia. Wrażliwość estetyczna przejawia się szczególnie w jego relacji ze sztuką, wspomniana wcześniej muzyką i naturą. Potrafi wzruszyć się na filmie, podziwiać morze, obrazy, park: „Tak, obrazy, morze, może też być park". Ma jednak swoje granice, mówi, że koncerty bywają zbyt głośne i wtedy trudno mu się skupić. Potrzebuje estetyki, ale dostosowanej do jego wrażliwości sensorycznej. Podsumowując, respondent jest osobą o głęboko zakorzenionej wrażliwości duchowej, mimo ograniczeń poznawczych i emocjonalnych. Jego codzienność naznaczona jest rytuałem, troską o innych (nawet w symbolicznej formie), dążeniem do dobra i potrzeby piękna. Jego duchowość wyraża się w małych gestach, w szczerości, w śpiewie, wrażliwości na drugiego człowieka, w opiece nad „psem", w uważnym spojrzeniu i we wspólnym byciu. Jego świat jest pełen emocji, znaczeń i przeżyć.

Wywiad 10 Dostrzec dobro w codzienności

Kolejna respondentka Marianne ma poważne zaburzenia mowy, przez co jej wypowiedzi bywają trudne do zrozumienia. Mimo to potrafi komunikować swoje emocje, pragnienia i potrzeby, szczególnie w bezpiecznym, dobrze znanym otoczeniu. Mimo ograniczeń, prezentuje bogaty wewnętrzny świat i wiele przejawów wrażliwości duchowej. Szczęście odnajduje w prostych sytuacjach: „Tak, dziękuję, że mnie zaprosiłeś na kawę", odpowiada z

uśmiechem, pytana o swój nastrój. Spokój i cisza mają dla niej ogromne znaczenie – czuje się dobrze zarówno w swoim pokoju, jak i nad jeziorem. Jej ulubione miejsce to okno przy którym często stoi i obserwuje świat, z zaciekawieniem witając przechodniów. Widok na zielony dziedziniec sprawia jej radość. Poczucie przynależności jest dla niej bardzo ważne. Mówi z entuzjazmem o relacjach z siostrą, która odwiedza ją w weekendy, oraz o wspólnych planach z koleżanką z grupy: „Cieszę się na wycieczkę z Danii". (Holizm i Harmonia) Respondentka nie bardzo rozumie pytania o sens życia czy refleksję nad losem. Niektóre pytania pozostają dla niej zbyt abstrakcyjne. Mimo to, gdy pytana o dobre wydarzenia, potrafi zidentyfikować pozytywne doświadczenie: „Byłam dzisiaj u lekarza, zbadał mnie i powiedział, że wszystko w porządku." To pokazuje, że potrafi dostrzec dobro w codzienności. Jej spokojne przyjęcie informacji o przejściu na rentę: „Praca się skończyła. To dobrze", świadczy o akceptacji zmian i pewnym rodzaju pogodzenia się z rzeczywistością. Podkreśla także, że chodzi na zajęcia z rękodzieła, fizjoterapię i zajęcia sportowe, dodając z prostotą: „Brakuje mi pracy", co sugeruje poczucie utraconego celu, ale też otwartość na nowe formy aktywności. (Mądrość, Świadomość i Sens). Respondentka ma silnie zakorzenioną duchowość religijną, która odgrywa ważną rolę w jej życiu. Regularnie uczęszcza do kościoła, który znajduje się na rogu jej ulicy. W drodze do domu, po naszej rozmowie spotkaliśmy duchownego, który przywitał ją z imienia. To krótkie wydarzenie sprawiło jej dużą radość i pokazało jak ważne jest dla niej poczucie więzi i przynależności do wspólnoty. Uczestnictwo w nabożeństwach i kontakt z duchownym pozwalają jej pogłębiać swoją wiarę oraz czerpać siłę i spokój z religijnych praktyk. Dla mojej rozmówczyni kościół jest miejscem nie tylko modlitwy, ale także spotkań z innymi wiernymi. Ta duchowa więź daje jej wsparcie w trudnych chwilach i pomaga odnaleźć sens w codziennych wyzwaniach. Modlitwa jest ważną częścią jej codzienności – mówi, że modli się każdego dnia. Kiedy pytana o obecność Boga, odpowiada krótko: „Cisza" i w tym jednym słowie mieści się głęboka duchowa intuicja i osobiste przeżycie sacrum. To pokazuje, że kontakt z tym, co duchowe, jest u niej wewnętrznym doświadczeniem, często niewerbalnym. (Religijność i Wiara). Respondentka przejawia proste, ale wyraźne poczucie dobra i sprawiedliwości. Wypowiada się z przekonaniem, że warto robić dobre rzeczy i przestrzegać zasad. W jej zachowaniu widać również silne kierowanie się emocjami – kieruje się sercem, szczególnie wtedy, gdy może pomóc innym. Potrzebuje jasnych struktur, ale zasady

pomagają jej odnaleźć się w codzienności. (Wrażliwość Etyczno-Moralna). Marianne jest osobą bardzo otwartą i serdeczną. Lubi pomagać innym, mówi to bez wahania, a jako przykład może służyć dzierganie dla mieszkańców i pracowników ciepłych skarpet w zimowych miesiącach. Gdy ktoś płacze, potrafi się wzruszyć. Uczucia innych są dla niej ważne, mimo że sama nie zawsze potrafi je nazwać. Chętnie wybacza: „Dobro wraca", to jedna z tych prostych prawd, w które wierzy. W kontaktach z innymi mieszkańcami potrzebuje czasem wsparcia, ale relacje są dla niej ważne. Mówi z czułością o współmieszkańcach, a bliskość z rodziną stanowi dla niej źródło radości i bezpieczeństwa. (Otwartość na Drugiego Człowieka). Mimo ograniczeń w mowie i myśleniu abstrakcyjnym, angażuje się duchowo w codzienność przez obecność w kościele, przez modlitwę, a także przez zachwyt nad światem. Posiada czułość wobec życia i otoczenia, co widać w jej gestach i drobnych rytuałach, choćby w tym, że wita każdego, kto przechodzi obok jej okna. (Zaangażowanie duchowe). Respondentka wykazuje głęboką wrażliwość estetyczną. Uwielbia park, zachwyca się pięknem natury. Mówi, że wzrusza się przy filmach i dziełach sztuki, czasem aż do łez. Lubi muzykę i chętnie jej słucha, a pokój, w którym mieszka, jest pełen zielonych roślin, które sama pielęgnuje. To pokazuje, że piękno i estetyka mają dla niej wartość nie tylko sensoryczną, ale i emocjonalną. (Wrażliwość Estetyczna). Wypowiedzi mojej rozmówczyni wskazują na osobę o wyjątkowo bogatym, choć prostym i czułym wnętrzu. Jej duchowa wrażliwość ujawnia się zarówno w relacji z innymi ludźmi, jak i w głębokim przeżywaniu przyrody, sztuki, muzyki oraz wiary. Mimo znacznego stopnia niepełnosprawności intelektualnej potrafi ona wyrażać wdzięczność, wzruszenie, radość, zachwyt i duchowy spokój. Jej życie codzienne, pełne małych rytuałów, obecności drugiego człowieka i troski o estetykę, ukazuje duchowość osadzoną w tu i teraz. Można zatem z pełnym przekonaniem powiedzieć, że posiada głęboką, choć niewerbalną i intuicyjną wrażliwość duchową.

Wywiad 11. Pragnienie godności i niezależności

Następna respondentka Daniela uczęszcza do grupy wsparcia dziennego (*Fördergruppe*) i aktywnie uczestniczy w życiu wspólnoty, choć nie zawsze bezkonfliktowo. Tworzenie z filcu w warsztacie kreatywnym staje się dla niej formą cichej kontemplacji – poprzez dotyk, rytm pracy i obcowanie z naturalnym materiałem rozwija ona swoją wrażliwość na piękno,

wewnętrzny spokój i poczucie sensu. To działanie, które pozwala mu na głębokie przeżywanie chwili i wyrażanie siebie bez potrzeby używania słów. Respondentka znajduje radość w drobnych, codziennych doświadczeniach. Z uśmiechem mówi: „Mam się dobrze, jadę dzisiaj do mamy w odwiedziny". Relacja z matką, mimo trudności związanych z chorobą Alzheimera, jest dla niej ważnym źródłem poczucia przynależności i zakorzenienia. Doświadcza spokoju podczas codziennych rytuałów, np. masażu stóp: „Miałam masaż stóp w wannie – to było dobre." Jednocześnie otwarcie mówi o sytuacjach, które zaburzają jej poczucie harmonii – skarży się na nierówność obowiązków w grupie i potrzebę sprawiedliwego traktowania: „Ja jestem tu dłużej, a muszę więcej pracować." (Holizm i Harmonia). Często zwraca uwagę na niepokój w otoczeniu: „Dlaczego pies dzisiaj szczekał?", „Jak nie jest spokojnie, mówię przełożonemu." W jej wypowiedziach wyraźnie widać potrzebę porządku, spokoju i przestrzeni dla siebie – chciałaby mieć własne mieszkanie, w którym nikt nie będzie komentował jej ubioru, wyglądu czy zakupów. Jest osobą bardzo refleksyjną. Choć nie wyraża myśli filozoficznych w sposób abstrakcyjny, potrafi uważnie analizować codzienne sytuacje. Kiedy pyta: „Dlaczego mi nie da spokoju z tymi ubraniami?" – nie chodzi tylko o odzież, ale o potrzebę uznania, szacunku i autonomii. Marzy o tym, by kiedyś zamieszkać sama lub z bliską osobą – „Chciałabym mieszkać blisko mamy albo z Analisą" – mówi. (Mądrość, Świadomość i Sens). Jest świadoma swoich granic i umiejętności. Potrafi zauważyć swoje sukcesy, np. „Moje pranie robię już praktycznie samodzielnie. Jak mi nie idzie, proszę o pomoc." Rzadko mówi wprost o sensie życia, ale jej wypowiedzi wskazują, że dąży do niezależności, spokoju i godności. Respondentka nie uczestniczy w praktykach religijnych w sposób tradycyjny. W przeszłości, głównie podczas świąt, towarzyszyła matce w nabożeństwach, lecz sama przyznaje, że nie potrafi się modlić. Jej więź z transcendencją jest cicha i intuicyjna – na pytanie o wiarę odpowiada natychmiast: „Wierzę w Boga." Duchowość przeżywa nie poprzez rytuały, ale poprzez wewnętrzne poczucie obecności – szczególnie w ciszy i bliskości natury. To osobiste, milczące doświadczenie, głęboko zakorzenione w sercu, stanowi dla niej źródło siły i poczucia sensu. (Religijność i Wiara). Respondentka wykazuje silne poczucie dobra i sprawiedliwości. Nie akceptuje krzywdy, nieuczciwości i kłamstwa. „Jak ktoś coś zepsuje, niech powie i przeprosi." Ma własny, konkretny kodeks wartości: przyjacielskość, szczerość, niekradzenie. Pomaga innym, ale jasno stawia granice: „Pomagam, ale nie jestem służącą." Zależy jej na

uczciwym podziale obowiązków i sprawiedliwym traktowaniu. (Wrażliwość Etyczno-Moralna). Potrafi mówić o emocjach, nawet jeśli są trudne: „Czasem denerwuję się sama na siebie.” Ma świadomość swoich uczuć, choć nie zawsze potrafi je dokładnie nazwać. Daniela jest osobą społeczną, choć bywa ostrożna w relacjach. Ceni sobie szczerość, potrafi wesprzeć innych: „Jak ktoś płacze – pocieszam”. Ma świadomość własnej wartości i chęć budowania dobrych relacji, jednak często odczuwa, że jej głos nie jest słyszany: „Nikt mnie tu o nic nie pyta”. Bardzo pragnie bliskości i wspólnego działania: „Chciałabym jeszcze coś z Tobą zrobić. Powtórzmy wypad na spacer i chodzenie po antykwariatach.” Te słowa pokazują, że potrzebuje relacji opartych na zaufaniu, partnerskich i wzajemnie wspierających. (Otwartość na Drugiego Człowieka). Jej duchowość nie wyraża się również w codziennym przeżywaniu siebie w relacji do świata. Gdy mówi: „Chciałabym mieć swój pokój na wyjeździe,” to nie tylko potrzeba komfortu – to pragnienie autonomii i przestrzeni dla siebie. Wyjazdy, relacje z innymi, kontakt z naturą – to dla niej momenty duchowego ukojenia i wyjścia poza trudną codzienność. (Zaangażowanie Duchowe). Respondentka ma silne poczucie estetyki i piękna. Lubi obrazy, piękne ubrania, muzykę. „Czuję się dobrze, gdy słucham muzyki.” Wzrusza się przy filmach, szczególnie tych o miłości. Piękno nie jest dla niej abstrakcją – jest doświadczeniem zmysłowym i emocjonalnym o czym świadczy jej twórcza praca. Potrzebuje estetycznej harmonii wokół siebie, a jej własny pokój mają dla niej osobiste znaczenie. Lubi ładne przedmioty, wspomina z radością zakupy: „To dobrze, że kupiłyśmy buty.” (Wrażliwość Estetyczna). Daniela to kobieta o głębokim wnętrzu i wyraźnych potrzebach: autonomii, szacunku, estetyki i sprawiedliwości. Mimo niepełnosprawności intelektualnej i fizycznej, potrafi mówić o tym, co ją boli, czego pragnie i co daje jej radość. Ma jasno określone wartości, życiowe cele i relacje, które są dla niej istotne. Czasem mówi: „Chciałabym się wyprowadzić, żeby nikt mi nie mówił, że jestem brudna.” – to pragnienie godności i niezależności wybrzmiewa najgłośniej. Jej wrażliwość duchowa przejawia się w prostych gestach, słowach, w potrzebie spokoju, piękna i bliskości. Jest to duchowość zakorzeniona w pracy w warsztacie kreatywnym, codzienności, pełna empatii, refleksji i siły. Z pewnością można stwierdzić, że posiada coś, co nazywamy wrażliwością duchową.

Wywiad 12 Unikalna, cicha duchowość

Julia, kolejna respondentka czuje się najlepiej w znanych, uporządkowanych miejscach – „Tutaj w domu czuję się najlepiej" – mówi. Najchętniej odpoczywa w swoim pokoju, który stanowi dla niej bezpieczną przestrzeń. Nie szuka intensywnych przeżyć, ale ceni spokój i przewidywalność. Gdy coś ją zdenerwuje lub zasmuci, nie szuka natychmiastowego wsparcia – „Jak jestem zła, idę po prostu do pokoju". Daje sobie przestrzeń na wyciszenie, co może być jej sposobem na odzyskanie wewnętrznej równowagi. (Holizm i harmonia). Nie zadaje sobie często pytań egzystencjalnych. Gdy zapytałam ją, czy zastanawia się czasem „dlaczego coś się wydarzyło", odpowiedziała po prostu: „Nie". Trudno jej też odpowiedzieć, czy w każdej sytuacji można znaleźć coś dobrego. Ale kiedy pytam o cel w życiu – bez wahania wskazuje „wycieczki, podróże". To one nadają jej codzienności sens, są dla niej czymś, na co czeka, co planuje i co daje jej radość. Wspomina wyjazdy do Szwecji, Paryża, czy do Hamburga – miejsca, które zapamiętała jako ważne. (Mądrość, świadomość, sens). Respondentka nie identyfikuje się z żadną religią. Nie modli się, nie chodzi do kościoła ani nie rozważa duchowych kwestii. „Nie" – mówi krótko i stanowczo, gdy pytam o obecność Boga czy Istoty Wyższej w jej życiu. Jej duchowość nie wyraża się w religii – znajduje inne sposoby wyciszenia i zrozumienia siebie. (Religijność i wiara). Z etycznego punktu widzenia prezentuje dość jasny system wartości, choć często opiera się on na prostych zasadach: „Pomaganie innym jest dobre", „Człowiek nie powinien skarżyć. Skarżenie nie jest w porządku". Nie zawsze potrafi wyrazić, co dokładnie jest ważne dla każdego człowieka, ale kieruje się intuicyjnym poczuciem dobra i zła. Zna wagę przepraszania i uważa, że wybaczanie jest potrzebne – „Przepraszanie też". (Wrażliwość etyczno-moralna). Respondentka lubi pomagać innym i robi to z przekonaniem. Nie zawsze jednak rozumie emocje innych – np. nie wzrusza jej płacz drugiego człowieka. Gdy pytam, czy współczuje ludziom w trudnych sytuacjach, odpowiada: „Nie". Jednak nie wynika to z obojętności – raczej z trudności w rozpoznawaniu i nazywaniu emocji, co jest typowe w jej diagnozie. Mimo to angażuje się w relacje – ma partnera, z którym tworzy stabilny związek od 2021 roku. Długo zmagała się z lękiem przed stratą, teraz uczy się radzić sobie z emocjami i zachowuje większą dojrzałość. (Otwartość na drugiego człowieka). Praca w dziale świec daje Juli przestrzeń rozwoju wrażliwości duchowej. Tworzenie świec sprzyja skupieniu, uważności, wyciszeniu i może stać się formą medytacji, otwierającą na doświadczenie duchowe. Powtarzalność czynności, dotyk ciepłego wosku, zapachy i kolory tworzą

atmosferę, która sprzyja pogłębieniu kontaktu z własnym wnętrzem. Dla osób z niepełnosprawnością intelektualną to zajęcie daje poczucie sensu i wartości – ich praca jest potrzebna i doceniana. (Zaangażowanie duchowe). Respondentka nie słucha muzyki – a przynajmniej tak twierdzi. Kiedy zapytałam o to wprost, odpowiedziała szybko i stanowczo: „Nie". Jednak w sytuacji, gdy podwoziłam ją na zajęcia sportowe i puściłam muzykę zespołu Air, zapytała, czy taką muzykę puszczam u siebie w grupie. Zapytana dlaczego, odpowiedziała prosto i szczerze: „Podoba mi się, bo jest spokojna". Może zatem wcześniej nie znała utworów, które mogłyby do niej trafić. Na co dzień jej otoczenie dominuje muzyka disco polo, co mogło ją zniechęcić. Okazało się, że wystarczyło pokazać jej coś innego, co poruszyło jej wewnętrzny świat. Ceni sobie piękne miejsca – akwarium, podwodny świat, ciszę w swoim pokoju – to one działają na nią kojąco. (Wrażliwość estetyczna). Świadectwem duchowości Julii jest jej codzienność – w prostych gestach, w tworzeniu świec, w ciszy i w relacjach z innymi cicho pulsuje jej potrzeba harmonii i sensu. To duchowość oparta nie na teologicznej refleksji, lecz na autentycznym przeżywaniu chwili: w poszukiwaniu spokoju, planowaniu podróży, budowaniu bliskości i szukaniu własnych sposobów na dobre życie. Julia, mimo niepełnosprawności, z uważnością uczy się samodzielności, odpowiedzialności i rozwija się w relacjach, budując swoją cichą, wewnętrzną przestrzeń duchową.

Wywiad 13 Potrzeba miłości, bezpieczeństwa i bycia zrozumianym

Ostatni respondent Thomas tu, w Mosaik, stworzył swój świat. Jego pokój to przestrzeń, w której znajduje spokój, poczucie kontroli i miejsce, by być sobą. Sam mówi niewiele, ale zaprasza do tej przestrzeni, dzieli się nią – pokazuje plakaty, nowe ozdoby, szczególnie te z motywem koników morskich. To jego świat wewnętrzny, ukryty, ale bardzo ważny. (Holizm i harmonia). Choć niechętnie odpowiada na pytania o sens życia, szczęście czy refleksję nad codziennością, w jego zachowaniach widać coś głębszego. Czasem wystarczy drobny gest – jak wtedy, gdy mimo dyskomfortu związanego z protezą zębową został z innymi przy stole i puścił muzykę, którą lubi. To pokazuje, że potrafi przekraczać swoje ograniczenia. Jego sposób rozumienia świata jest prosty, ale wyrazisty – reaguje emocjami, sytuacjami tu i teraz, raczej niż słowami. (Mądrość, świadomość, sens). Nie identyfikuje się z żadną religią, nie chodzi do kościoła, nie modli się. Gdy padają pytania o Boga, po prostu milczy. Ale jego

duchowość objawia się gdzie indziej – w tym, jak troszczy się o swoją przestrzeń, jak przywiązuje się do rytuałów, jak ważna jest dla niego mama. Regularnie do niej dzwoni, odwiedza ją, czuje się z nią związany. To relacje i rytm dnia są jego kotwicą. (Religijność i wiara). Mimo własnych trudności z regulacją emocji, respondent potrafi budować głęboką relację opartą na obecności, wsłuchaniu się w potrzeby drugiej osoby i współodczuwaniu. Jego zachowanie wobec Mariny – spacery, uważne słuchanie bez oceniania i dawanie jej przestrzeni do wyrażenia trosk – są wyraźnym przejawem otwartości na drugiego człowieka. Nie chodzi tu o doradzanie czy rozwiązywanie problemów, ale o gotowość bycia z kimś, dzielenia emocji i tworzenia bezpiecznej przestrzeni dla drugiej osoby. Ta cicha, nienarzucająca się obecność Thomasa pokazuje, że potrafi on przekroczyć własne ograniczenia i wejść w prawdziwą, empatyczną relację, a to właśnie jest głębokim wyrazem otwartości na drugiego człowieka w rozumieniu duchowej wrażliwości. W tych chwilach objawia się jego zdolność do współodczuwania. To współczucie, czyli wspólne przeżywanie z drugim człowiekiem, staje się przestrzenią, w której rodzi się miłość. I może właśnie ta miłość, choć nienazwana, stanowi remedium na troski, które dla tych dwóch osób są źródłem duchowej głębi. (Otwartość na drugiego człowieka). Gdy pytam Thomasa o wybaczanie, odpowiada krótko, ale zdecydowanie: „tak". To jedno słowo mówi wiele. Z kolei na pytanie o to, czy dobro wraca, odpowiada „nie", z bólem, bez nadziei. Może dlatego, że życie nie zawsze potwierdzało mu tę zasadę. A jednak on sam chce być dobry. To jego wybór, wewnętrzna postawa. (Etyka, moralność, sumienie). Nie mówi o duchowości, ale ją tworzy w codziennych rytuałach, w dbaniu o pokój, w muzyce, którą dzieli się z innymi. Kiedy coś jest dla niego ważne, jak nowa dekoracja albo ulubiony utwór, pokazuje to innym. To jego sposób mówienia „zobacz, to jestem ja". (Zaangażowanie duchowe). Jego wrażliwość estetyczna jest bardzo wyraźna. Uwielbia koniki morskie, piękne plakaty, dba o wygląd pokoju. Często słucha muzyki i mówi, że sprawia mu ona przyjemność. Chętnie dzieli się nią z innymi – zaprasza mieszkańców do siebie, żeby wspólnie posłuchać. To jego sposób przeżywania emocji, łączenia się z innymi bez słów. (Wrażliwość estetyczna). W rozmowie pojawiło się również marzenie, które wyjątkowo zapadło mi w pamięć powiedział, że chciałby jeszcze kiedyś pojeździć na rowerze ze swoim byłym opiekunem. To proste pragnienie niesie w sobie głęboką treść: tęsknotę za bliskością, bezpieczeństwem i chwilami, które były dla niego ważne. Rower staje się tu symbolem relacji, sprawczości i wspomnień,

które nadal żyją w jego sercu. Marzenie to pokazuje, jak silna jest w respondencie potrzeba bycia z kimś, kto go rozumie i z kim łączy go więź oparta na zaufaniu i miłości. Wrażliwość duchowa przejawia się tutaj w przywiązaniu respondenta do relacji, rytuałów i estetyki – szczególnie w trosce o własną przestrzeń, czułość wobec bliskich oraz dzieleniu się muzyką. Choć nie potrafi tego wyrazić słowami, jego codzienne gesty i marzenia odsłaniają głęboką potrzebę miłości, bezpieczeństwa i bycia zrozumianym.

3.3 Podsumowanie

Srdjan to osoba o głębokiej i złożonej osobowości, bardzo wrażliwa i refleksyjna, z silnym poczuciem wspólnoty. Potrzebuje stabilności, harmonii, twórczego wyrażania siebie oraz obecności i wsparcia bliskich. Jego duchowość jest głęboka, wierzy w anioły i czuje silną więź z naturą. Ceni moralność, sprawiedliwość, pomoc innym, empatię i harmonię z naturą. Interesuje się filozofią, sztuką, muzyką, filmem i kulturą, lubi refleksję nad życiem. Ma wysoką wrażliwość estetyczną, ceni piękno otaczającego świata.

Meilo to osoba o wrażliwym wnętrzu, czerpiąca radość z prostych przyjemności – muzyki, tańca, natury, poznawania nowych miejsc, wycieczek. Wykazuje głęboką intuicję emocjonalną i potrzebę rytuału, a duchowość przeżywa w kontakcie z wodą, ruchem i codziennymi doświadczeniami. Jego moralność opiera się na uczciwości i potrzebie porządku.

Felipe to człowiek pełen wewnętrznej radości i otwartości na świat. Ważne są dla niego relacje, podróże, taniec, sport, odkrywanie piękna świata. Duchowość wyraża w zachwycie nad naturą, w prostych gestach troski o innych i w ciepłych, serdecznych relacjach. Ceni dobro, szczerość i wspólnotę. Jego duchowość to życie z wdzięcznością i uważnością na codzienne doświadczenia.

Muhammet odznacza się pogodą ducha, i mądrością ukrytą w akceptacji życia takim, jakie jest. Jego duchowość to uważność na rytm codzienności, działanie na rzecz wspólnoty, poszukiwaniu magii w codzienności, pragnienie poznania świata poprzez podróże i dążenie do wewnętrznej równowagi. Jego dobroć i szacunek dla innych wypływają z głębokiej potrzeby bycia pożytecznym i obecnym dla wspólnoty.

Petra to kobieta o dużej wewnętrznej sile, mądrości życiowej, która dzięki sie z innymi, pogodzona z trudnościami, ale jednocześnie głęboko wrażliwa na piękno i relacje. Jej duchowość opiera się na trosce o codzienność, pielęgnowaniu relacji, ciepłych gestach i

zachwycie nad prostymi przyjemnościami życia. Wyróżnia ją umiejętność znajdowania sensu i radości mimo ograniczeń.

Zeljko to osoba ciepła, serdeczna, mimo trudności komunikacyjnych potrafiąca budować atmosferę radości i wspólnoty. Jego duchowość wyraża się w prostych przejawach radości, spacerach, w muzyce, śmiechu, w budowaniu bliskości i potrzebie stabilności. Ceni przynależność, więzi i spokój.

Adamantia to osoba bardzo wrażliwa, emocjonalna, o bogatym wewnętrznym świecie. Jej duchowość opiera się na przeżywaniu rytuałów codzienności, czerpaniu radości z natury, codziennych spacerów, potrzeby spokoju i piękna. Zasady moralne są dla niej wewnętrznym kompasem, a twórczość odnajdywana w filmie, muzyce są źródłem duchowego ukojenia.

Marina żyje zanurzona w teraźniejszości. Jej duchowość wyraża się przez ruch, rytm, muzykę i bliskość drugiego człowieka. Poszukuje ukojenia w codziennym działaniu, spacerach, w relacjach, w filmie, w pracy twórczej, gry na bębnach. Wrażliwość na emocje i spontaniczne gesty troski świadczą o jej wrażliwości duchowej.

Günter to osoba o niezwykle otwarta i wrażliwa. Jego duchowość przejawia się w rytuale, trosce o „symboliczne" istoty, miłości do partnera, muzyce i śpiewie, otwartości na piękno natury i głębokim pragnieniu bycia w relacji. Świat Güntera jest nasycony autentycznymi emocjami, czułością i potrzebą dobra.

Marianne to kobieta o cichej, intuicyjnej duchowości. Jej świat wypełniają drobne rytuały, potrzeba spokoju, relacji i codziennej modlitwy. Znajduje sens w prostych rzeczach, jak pielęgnowanie kwiatów czy uczestnictwo w nabożeństwach, a jej codzienność jest świadectwem czułej obecności i wiary.

Daniela to osoba głęboko poszukująca – autonomii, szacunku i sprawiedliwości. Jej duchowość wyraża się w twórczej pracy, relacjach opartych na partnerstwie, miłości do piękna i pragnieniu niezależności. Odnajduje sens w działaniu, wspólnym przeżywaniu, szczerości i wierności własnym wartościom.

Julia buduje swoją duchowość w ciszy codziennych rytuałów, w tworzeniu świec, w marzeniach o podróżach i w relacjach. Jest osobą, dla której bezpieczeństwo, stabilność i przewidywalność są kluczowe. Jej duchowość to uważne przeżywanie chwili, szukanie dobra i budowanie własnej przestrzeni sensu.

Thomas to osoba o ogromnej potrzebie bliskości, miłości i bezpieczeństwa. Jego duchowość wyraża się w trosce o innych, w rytuałach codzienności, w dbałości o własną przestrzeń i w marzeniach o wspólnym spędzaniu czasu. To duchowość obecności, uważności i autentycznego przeżywania więzi.

Analizując wszystkie wypowiedzi i postawy respondentów, można dostrzec wspólny wzór przeżywania wrażliwości duchowej. W niemal wszystkich wypowiedziach pojawia się dążenie do wewnętrznej równowagi, spokoju, rytmu codzienności. Srdjan, Meilo, Adamantia, Julia, Marianne czy Günter szczególnie silnie pokazują, że harmonijna codzienność i powtarzalność rytuałów dają im poczucie sensu i bezpieczeństwa. Przyroda, kontakt z wodą, zachody słońca czy zwykły spacer po parku stają się dla wielu respondentów przestrzenią duchowego przeżywania – dotyczy to m.in. Srdjana, Meilo, Felipe, Muhammeta, Adamantii, Julii i Mariny. Bliska relacja z naturą jest dla nich miejscem ciszy, wyciszenia, ukojenia, sugeruje potrzebę całościowego zespolenia ze światem i poczucia jedności z nim. Duchowość badanych przejawia się przede wszystkim w relacjach, wspólnocie, w obecności, w trosce o drugą osobę - pokazuje to np. Thomas, Marina, Felipe, Günter, Petra, Zeljko, Marina, Julia. Wielu respondentów szuka piękna i harmonii w otoczeniu, gdzie sztuka, muzyka, rękodzieło czy film pełnią funkcję duchową – umożliwiają wyrażenie siebie, przeżywanie emocji i kontakt z pięknem. Przykładem są Srdjan, Meilo, Günter, Petra, Julia, Daniela, Marianne. Wszyscy badani przejawiają intuicyjne poczucie dobra, sprawiedliwości i szacunku wobec drugiego człowieka. W wielu wypowiedziach powraca motyw pomagania, przebaczania i potrzeby uczciwości. Można zauważyć to u Meilo, Petry, Danieli, Güntera i Thomasa. Dla większości respondentów zaangażowanie duchowe związane jest przeżywaniem codzienności i momentów tu i teraz w rytuale dnia, w pracy twórczej, w relacji, podczas spacerów, w drobnych gestach troski i miłości.

Zakończenie

Społeczne postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną historycznie naznaczone jest długotrwałym podważaniem ich pełnej wartości jako ludzi i integralności ich osobowości. Przyczyną tego było łączenie tych atrybutów ze zdolnościami poznawczymi, często mierzonymi ilorazem inteligencji. Szczególnie sfera duchowości, rozumiana jako najwyższy wymiar istnienia jednostki, powiązana z pewnym rodzajem wewnętrznej refleksji intelektualnej, budziła i nadal budzi powszechne wątpliwości.

Jednakże, jak pokazaliśmy w części teoretycznej, współczesne perspektywy w naukach społecznych i humanistycznych coraz silniej akcentują przesunięcie paradygmatu w społecznym postrzeganiu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Następuje stopniowe odchodzenie od deficytowego modelu medycznego w kierunku modelu społecznego i bio-psycho-społecznego, które uwzględniają złożoność funkcjonowania człowieka w interakcji ze środowiskiem. Coraz powszechniejsze staje się uznanie, że wartość osoby ludzkiej jest inherentna i niezależna od jej sprawności intelektualnej. Podkreśla się, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak wszyscy inni ludzie, posiadają bogate życie wewnętrzne, zdolność do doświadczania emocji, nawiązywania relacji, rozwoju osobistego oraz, co kluczowe w kontekście tematyki pracy, posiadają wymiar duchowy. Wychodząc z tego założenia celem pracy było zbadanie przejawów duchowości (wrażliwości duchowej) osób z niepełnosprawnością intelektualną, a problemem głównym pytanie: Jakie są przejawy duchowości (wrażliwości duchowej) osób niepełnosprawnych intelektualnie?

W przeprowadzonych badaniach i ich interpretacji posłużono się modelem „wrażliwości duchowej" opracowanym przez M. Straś-Romanowską i współpracowników. Autorki te stworzyły koncepcję „wrażliwości duchowej", opierając się głównie na założeniach psychologii humanistycznej, rozwojowej oraz poznawczej teorii osobowości. W swojej pracy akcentują wielowymiarowość duchowości i proponują rozumieć ją jako specyficzną formę wrażliwości, pewną dyspozycję, a więc jako trwałą cechę osobowości. Autorki rozwijają koncepcję „inteligencji duchowej", kładąc nacisk na jej praktyczne zastosowanie. Według nich, wrażliwość duchowa to zespół konkretnych, przystosowawczych zdolności, które pomagają w osiąganiu życiowych celów i rozwiązywaniu problemów, być może szczególnie natury moralnej. Inteligencja duchowa, a w naszym ujęciu wrażliwość duchowa, to w ich ujęciu to pojęcie złożone i hierarchiczne,

obejmujące siedem kluczowych elementów Holizm i Harmonia; Mądrość, Świadomość, Sens; Religijność i Wiara; Wrażliwość Etyczno-Moralna; Otwartość na Drugiego Człowieka; Zaangażowanie Duchowe; Wrażliwość Estetyczna. Opierając się na tych założeniach i definicjach, autorki stworzyły szczegółowe narzędzie do badania wrażliwości duchowej, czyli Inwentarz Wrażliwości Duchowej. Na tej właśnie podstawie sformułowano siedem problemów szczegółowych, z których każdy dotyczył przejawów duchowości, czy też wrażliwości duchowej w tych poszczególnych sferach oraz stworzono odpowiednie narzędzie badawcze.

Analizując uzyskane wyniki badań dotyczących przejawów wrażliwości duchowej u osób z niepełnosprawnością intelektualną, można zaobserwować bogactwo i różnorodność ich doświadczeń we wskazanych sferach. W obszarze holizmu i harmonii manifestuje się to poprzez dostrzeganie jedności i powiązań w otaczającym świecie, często poprzez silne więzi z naturą i czerpanie z niej ukojenia. Wyraża się to również w dążeniu do wewnętrznej równowagi i spokoju, a także w docenianiu prostych rytmów codzienności. W sferze mądrości, świadomości i sensu, osoby te, na swój unikalny sposób, poszukują znaczenia w swoim życiu. Przejawia się to w uważności na codzienne doświadczenia, w akceptacji życia takim, jakie jest, a także w czerpaniu radości z prostych przyjemności. Można również zaobserwować formy wewnętrznej refleksji, choć niekoniecznie werbalizowanej w złożony sposób, oraz dążenie do zrozumienia otaczającej rzeczywistości na swoim poziomie. W obszarze religijności i wiary, ich duchowość może przyjmować różnorodne formy, od wiary w siły wyższe czy istoty duchowe, po uczestnictwo w praktykach religijnych na swój sposób. Istotne jest, że ich doświadczenie wiary często opiera się na emocjonalnym zaangażowaniu i prostocie, a niekoniecznie na dogmatycznej wiedzy. W sferze wrażliwości etyczno-moralnej, osoby z niepełnosprawnością intelektualną wykazują zdolność do rozróżniania dobra i zła, a ich kompas moralny opiera się na prostych, ale fundamentalnych zasadach, takich jak uczciwość, dobroć, sprawiedliwość i szacunek. Ich działania często kierowane są troską o innych i pragnieniem czynienia dobra. W obszarze otwartości na drugiego człowieka, charakterystyczna jest silna potrzeba relacji i wspólnoty. Osoby te cenią przynależność, więzi emocjonalne i bliskość. Wykazują gotowość do budowania relacji opartych na partnerstwie i wzajemnym szacunku, a ich wrażliwość na emocje innych jest często bardzo wyczuwalna. W sferze zaangażowania duchowego, ich duchowość przejawia

się w różnorodnych formach aktywności, które przynoszą im poczucie spełnienia i połączenia z czymś większym. Może to być troska o innych, tworzenie, uczestniczenie w rytuałach, kontakt z naturą czy zaangażowanie w działania na rzecz wspólnoty. Wreszcie, w sferze wrażliwości estetycznej, osoby z niepełnosprawnością intelektualną często wykazują głęboką reakcję na piękno w różnych jego formach – w naturze, sztuce, muzyce czy ruchu. Czerpią radość i ukojenie z doświadczania estetycznych bodźców, a ich ekspresja może przyjmować formy artystyczne, takie jak taniec, śpiew czy tworzenie.

Uzyskane odpowiedzi na pytania szczegółowe pozwalają nam sformułować odpowiedź na pytanie zawarte w problemie głównym. Otóż z całą pewnością możemy stwierdzić, że wrażliwość duchowa osób z niepełnosprawnością intelektualną jest wielowymiarowa i indywidualna. Manifestuje się w różnych sferach ich życia, od relacji z naturą i innymi ludźmi, po poszukiwanie sensu i doświadczanie piękna. Ich duchowość często wyraża się w prosty i autentyczny sposób, podkreślając ich integralność i pełne człowieczeństwo. Każda z tych osób ma unikalną konfigurację potrzeb, źródeł duchowości i sposobów jej ekspresji.

Analiza przejawów wrażliwości duchowej u osób z niepełnosprawnością intelektualną, oparta na dostępnych danych badawczych, wskazuje na konieczność przemyślenia i poszerzenia tradycyjnych modeli rewalidacji i terapii o aspekty związane z sferą duchową i egzystencjalną tych jednostek. Dotychczasowe podejścia, skupiające się głównie na eliminacji deficytów i wspieraniu funkcji poznawczych, mogą nie w pełni odzwierciedlać bogactwo ich wewnętrznego świata oraz naturalną potrzebę doświadczania sensu, piękna i relacji opartych na wartościach duchowych. Zauważone powiązania między poczuciem wewnętrznej równowagi, rytmem dnia oraz dobrostanem psychofizycznym sugerują, iż strukturyzowane rutyny i przewidywalność w codziennych aktywnościach mogą pełnić funkcję stabilizującą, sprzyjającą rozwojowi poczucia bezpieczeństwa i sensu życia. Włączenie w terapię elementów związanych z naturą, takich jak hortiterapia czy sensoryczne spacery, może dodatkowo wspierać doświadczanie piękna świata przyrody, co ma potencjał do stymulacji zmysłów i wywoływania pozytywnych emocji, a tym samym wpływania na harmonijny rozwój duchowy. Ważną rolę odgrywa także społeczny wymiar duchowości, wyrażający się w potrzebie relacji, wspólnoty i troski o innych. Tworzenie inkluzywnych, wspierających środowisk społecznych, w których jednostki mogą nawiązywać autentyczne

relacje i uczestniczyć w działaniach wspólnotowych, może sprzyjać rozwojowi poczucia przynależności i wzmacniać duchowe aspekty funkcjonowania. Terapie grupowe i działania integracyjne mogą służyć jako platforma do wyrażania emocji, dzielenia się doświadczeniami i budowania więzi opartych na wzajemnej trosce. Kolejny istotny wymiar rozwoju stanowi ekspresja duchowa przez sztukę i twórczość. Włączenie arteterapii, muzykoterapii czy zajęć manualnych może umożliwić osobom z niepełnosprawnością intelektualną wyrażanie siebie, rozwijanie kreatywności oraz doświadczanie estetyki, co z kolei może prowadzić do wzrostu poczucia własnej wartości i sprawczości. Takie działania sprzyjają także eksploracji własnych emocji i duchowych potrzeb w sposób dostępny i autentyczny. Cennym uzupełnieniem wymienionych form może być biblioterapia. Odpowiednio dobrane teksty literackie i poetyckie, zarówno czytane, jak i słuchane mogą pełnić funkcję nośnika wartości, emocji i znaczeń duchowych. Ich symboliczny język pozwala dotrzeć do głębokich przeżyć, wzmacnia refleksyjność i może stanowić narzędzie kontemplacji dostępne również osobom o ograniczonej zdolności werbalizacji. Literatura, poprzez metaforę i obraz, otwiera przestrzeń dla ekspresji emocjonalnej i duchowej, a proces identyfikacji z bohaterami utworów umożliwia bezpieczne przeżycie własnych trudności i wewnętrznych konfliktów. Duchowość może być także rozwijana w relacji ze zwierzętami, co znajduje wyraz w zastosowaniu terapii z udziałem zwierząt. Kontakt ze zwierzęciem, oparty na bezwarunkowej akceptacji, poczuciu bezpieczeństwa i fizycznej bliskości, sprzyja budowaniu relacji i kształtowaniu pozytywnego obrazu siebie. Tego rodzaju doświadczenia mają potencjał wykraczający poza wymiar emocjonalny, mogą stać się doświadczeniem wspólnoty i odpowiedzialności, a zatem posiadają głęboki wymiar duchowy. Wskazuje się także na potrzebę uwzględniania aspektów moralno-etycznych w procesie rewalidacji. Tworzenie sytuacji edukacyjnych, które umożliwiają eksplorację prostych zasad dobra i sprawiedliwości, może wspierać rozwój kompetencji społecznych oraz kształtować poczucie odpowiedzialności i moralności, co jest szczególnie istotne w kontekście całościowego rozwoju duchowego i społecznego tych osób. Kolejnym podejściem wspierającym rozwój duchowy może być praca z narracją biograficzną, która poprzez prezentowanie historii zarówno znanych postaci, jak i lokalnych artystów czy działaczy społecznych, ukazuje, że mimo trudności i ograniczeń możliwe jest realizowanie pasji oraz odnajdywanie sensu życia i relacji z innymi. Tego rodzaju wsparcie może wzmacniać poczucie sprawczości, wartości i

egzystencjalnego znaczenia. Podsumowując, dążenie do holistycznego wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną wymaga integracji działań, które nie tylko rozwijają funkcje poznawcze czy motoryczne, lecz także uwzględniają ich wewnętrzny świat, przejawy duchowości i poszukiwanie sensu. Takie podejście, skoncentrowane na relacji, zaufaniu, opierające się na uznaniu i wspieraniu duchowego wymiaru funkcjonowania, może znacząco przyczynić się do podniesienia jakości życia, wspierania ich integralnego rozwoju oraz budowania środowisk sprzyjających autentycznemu wyrażaniu i rozwojowi duchowym.

Bibliografia

Wydawnictwa zwarte

Baum A., Antczak M., *Religia i nauka – współczesne relacje. Perspektywa psychologiczna*,: Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań 2022

Bereźnicki, F. *Praca dyplomowa na studiach I i II stopnia z nauk społecznych,* Impuls, Kraków 2010

Brzeziński Z., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980

Eitle W. Basiswissen Heilpädagogik, Bildungsverlag EINS, Köln 2012

Flakus M., *Psychologiczne aspekty religijności – religijność i duchowość człowieka jako przedmioty zainteresowania psychoanalizy,* 2015

Foucault M., *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, tłum. H. Kęszycka, Państwowy Instytut Wydawniczy Warszawa 1987

Fromm E., *Mieć czy być?,* przeł. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2006.

Gäb S., Reisinger D. (red.), *Philosophie der Spiritualität / Philosophy of Spirituality*, Schwabe Verlag, Berlin 2024

Geertz C., *Religia jako system kulturowy,* w: J. Prokopiuk (red.), *Myśl religijna*, Wydawnictwo KR Warszawa 2000

Głodkowska J. (red.), *Ewolucja sposobów rozumienia niepełnosprawności intelektualnej*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.

Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1997

Harris S., *Waking Up: A Guide to Spirituality Without Religion*, Simon & Schuster, New York 2014

Hay D., *The Spirit of the Child*, Fount Paperbacks, London 1998

Hay D., Nye R., *The Spirit of the Child*, Fount, London 1998

Heilman K. M., Donda R. S., *Duchowe życie mózgu. Siedlisko religijnego i duchowego umysłu*, tłum. M. Guzowska, red. nauk. M. Harciarek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019

Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973

Jung C. G., *Człowiek i jego symbole*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1993

Jung C. G., *Psychologia a religia*, Wydawnictwo WAM Warszawa 2007

Klee E., Behindert. *Über die Enteignung von Körper und Bewußtsein. Ein kritisches Handbuch,* S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main1980

Kostrzewski J., Wald I., *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym*, w: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981

Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978.

Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2000

Maszke A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008

Model wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku życia „Dorośli – niezależni", Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, Warszawa 2020, https://www.power.gov.pl/media/110622/Dorosli_niezalezniwpraktyce.pdf [dostęp: 30.05.2025].

Montessori M., *O kształtowaniu człowieka*, PWN, Warszawa 2019.)

Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970

Ostrowska A., *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2015

Pargament K. M., *Psychologiczne aspekty religijności – religijność i duchowość człowieka jako przedmioty zainteresowania psychoanalizy*, 2015, [online:] https://www.researchgate.net/publication/282702238

Piotrowicz R., Rymarczyk K., *Niepełnosprawność intelektualna – neurorozwojowe zaburzenie*, w: Rybakowski F. M. (red.), *Spektrum autyzmu – neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące*, Krajowe Towarzystwo Autyzmu, Warszawa 2015

Ratzinger J., *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkowa, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006

Rowson J., *Spiritualise. Wie spirituelle Sensibilität helfen kann, den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen*, Perspektiva, Berlin 7

Rymarczyk R., Piotrowicz R., *Istota niepełnosprawności intelektualnej,* w: Rybakowski F M.(red.). *Spektrum Autyzmu-nerorozwojowe - zaburzenia współwystępujące* ,Wyd. Krajowe Towarzystwo Autyzmu, Warszawa 2015

Sacks O., *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*,: Zysk i S-ka, Warszawa 2012

Schalock A., Verdugo P., *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*, American Association on Mental Retardation, Washington 2002.

Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984.

Socha P., *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*. (w:) P. Socha (red.). *Duchowy rozwój człowieka*. Wyd. UJ, Kraków2000

Swinton J., *Spirituality and Mental Health Care. Rediscovering a Forgotten Dimension*, Jessica Kingsley Publishers, London 2001

Zakrzewska-Manterys E., *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa,* Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010

Znaniecka M., *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2020

Zohar D., Marshall I., *Inteligencja duchowa. Nasz potencjał duchowy*, Rebis, Poznań 2001,

Żegnałek K., *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*, Wydawnictwo TWP, Warszawa 2010

Artykuły z czasopism

Buntinx W. H. E., Schalock R. L., *Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability*, „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities", nr 7(4)/2010.

Correia R. A, *The importance of the socio-ecological approach in conceptualizing intellectual disability*, „Developmental Medicine & Child Neurology", 2020,
Dróżka W., *Pedagogika humanistyczna jako koncepcja praktyki edukacyjnej*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis", nr 5, 1999
Elkins D. et al., *Toward a humanistic-phenomenological spirituality,* „Journal of Humanistic Psychology", 1988, 28(4)
Ellison C. W., *Spiritual well-being: Conceptualization and measurement*, „Journal of Psychology and Theology", 1983, 11(4)
Emmons R. A., *Spirituality and Intelligence: Problems and Prospects*, „The International Journal for the Psychology of Religion", nr 2/2000
Fetzki T., *Recepcja koncepcji pedagogicznych Édouarda Séguina w pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej,* „Biuletyn Historii Wychowania", Opole 2017
Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, „Studia Pedagogiczne", t. XIX, Wrocław 1970
Kapała M., *Duchowość jako niedoceniony aspekt psyche*, „Annales Universitatis, Mariae Curie-Skłodowska", vol. XXX/2017
Krasucki J., *Wrażliwość duchowa a koncepcja siebie*, „Rocznik Nauk Społecznych", nr 12/2021
Lartey E., *Pastoral Theology in an Intercultural World*, Peterborough: Epworth Press, 1997
Lottaz A., Rogers Carl R., *Auf dem Weg zu einer Spiritualität für eine säkulare Welt?,* „Person",Nr. 2/2013, Bd. 17,
MacDonald D., *Spirituality: Description, measurement and relation to the five factor model of personality,* "Journal of Personality", Vol. 68(1), 2000
Skrzypińska K., *„Dokąd zmierzam?" Duchowość jako wymiar osobowości*, „Roczniki Psychologiczne", tom XI, nr 1/2008.
Straś-Romanowska M., Kowal J., Kapała M., *Spiritual Sensitivity Inventory (SSI). The construction process and metod validation,* "Journal of Analitycal Psychology"
Swinton J. *Spirituality and the Lives of People with Learning Disabilities*, „Tizard Learning Disability Review" nr 7/2002.
Swinton J., Narayanasamy A., Gates B., *Spirituality and learning disabilities: A qualitative study",* „British Journal of Nursing", 2015, 13(4)

Sztobryn S., *Pojęcie duchowości w tradycji polskiej świeckiej myśli pedagogicznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(12)/2021.
Timmins F. et al., *National cohort study of religious and spiritual practices in older adults with intellectual disabilities*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", 2023.

Aneks

Inwentarz Wrażliwości Duchowej (SSI) opracowany przez M. Straś-Romanowską, J. Kowal, M. Kapałę. Źródło: *How to measure Spiritual Sensivity. The construction proces and method of validation of Spiritual Invebtory (SSI),* „Ekonometria", 2(52), 2016.

Klucz do niego:
Holizm i Harmonia – punkty 6,11, 21, 26, 33, 47.
Mądrość - Świadomość - Sens - punkty 3,12, 20, 23, 29, 34, 38,42,48, 53.
Religijność i Wiara - punkty 5, 10, 14,19, 22, 28, 37, 44, 50, 55.
Etyka, Moralność, Sumienie punkty - 1, 8,16, 25, 30, 35, 39, 46, 51, 56.
Otwartość na Drugiego - punkty 4,13, 17, 27, 32, 36,40, 43,49, 54.
Zaangażowanie - punkty 7,15,41,45.
Wrażliwość Estetyczna - punkty 2, 9,18, 24, 31, 52.
Do każdego z tych stwierdzeń zastosowano skalę Likerta: 1 - zdecydowanie nie zgadzam się 2 - raczej nie zgadzam się 3 - raczej zgadzam się 4 - zdecydowanie zgadzam się, czyli samo badanie polegało niejako na samoopisie badanych.

1 Dążę do rozwoju duchowego.
2 Wzruszam się i zachwycam dziełami sztuki.
3 Często zastanawiam się nad sensem różnych wydarzeń.
4 Mocno przeżywam czyjeś nieszczęście.
5 Nakazy religijne są dla mnie drogowskazem, którym staram się kierować w życiu.
6 Moje życie stanowi jedną duchową całość z życiem innych.

7 Moim działaniom codziennym towarzyszy poczucie realizowania uniwersalnych wartości (prawda, dobro, piękno itd.).

8 Istnieje osoba stanowiąca dla mnie autorytet moralny.

9 Uważam, że w pięknie świata objawia się to, co Boskie.

10 Mam poczucie wspólnoty i odpowiedzialności wobec współwyznawców.

11 Kiedy myślę o swoim życiu i o świecie, czuję, że jestem na właściwym miejscu.

12 Jestem przekonany / przekonany, że w moim życiu nic nie dzieje się przypadkowo.

13 Czuję się odpowiedzialny / odpowiedzialna za innych.

14 Dzięki wierze dostrzegam sens tego, co spotyka mnie w życiu.

15 Staram się tak organizować sobie czas, by każdego dnia znaleźć chwilę na realizowanie potrzeb duchowych.

16 Najważniejsze w życiu jest to, by pozostawać w zgodzie z własnym sumieniem.

17 Angażuję się w działania służące dobru innych.

18 Zachwyca mnie piękno i harmonia świata.

19 Wierzę w istnienie Istoty Najwyższej, od której ostatecznie zależą losy świata.

20 We wszystkim staram się znaleźć coś pozytywnego.

21 Są momenty, gdy mam poczucie jedności z innymi ludźmi i całym światem.

22 Staram się pogłębiać wiedzę dotyczącą mojej wiary / religii.

23 Akceptuję to, że w życiu nie wszystko jest pewne, przewidywalne i racjonalne.

24 Czuję się niekomfortowo, gdy z jakichś powodów muszę przebywać w nieestetycznym (brzydkim, nieharmonijnym) środowisku.

25 Staram się żyć w zgodzie z wyznawanymi wartościami.

26 Pomimo trudności i przeciwności, czuję wdzięczność wobec losu, kiedy myślę o swoim życiu.

27 Realizuję się w miłości wobec drugiego człowieka.

28 Wierzę, że Istota Najwyższa jest sprawcą porządku i harmonii.

29 Mam silną potrzebę rozumienia sensu tego, co spotyka mnie w życiu.

30 Uważam, że bez względu na okoliczności warto kierować się najwyższymi wartościami.

31 Potrafię dostrzec piękno wewnętrzne w innych ludziach.

32 Mam świadomość, że pomagając innym, pomnażam dobro.

33 Mimo różnych przeciwności, uważam się za człowieka szczęśliwego.

34 Uważam, że uczucia i intuicja są ważnym dopełnieniem rozumu.

35 Kieruję się zasadami moralnymi i etycznymi przy podejmowaniu decyzji.

36 Jestem przekonany / przekonana, że czynione dobro powraca.

37 Dzięki wierze potrafię dystansować się do tego, co dzieje się w moim życiu.

38 Wierzę, że duchowa droga, którą zmierzam, doprowadzi mnie kiedyś do celu.

39 Mój światopogląd pomaga mi radzić sobie z zewnętrznymi wpływami.

40 Staram się zrozumieć motywy, jakimi kierują się ludzie, nawet wówczas gdy moim zdaniem postępują źle.

41 To, w co się angażuję, traktuję poważnie i z należytą uwagą.

42 Staram się głębiej rozumieć samego / samą siebie, ludzi i świat.

43 Uważam, że ludzie nie są z natury źli, tylko czasem zdarza się im błądzić.

44 Doświadczam bliskości Boga na co dzień.

45 Wartości, które wyznaję, kierują całym moim życiem.

46 To, co widzę dookoła, budzi we mnie czasem niezadowolenie, ale też dopinguje do czynienia dobra.

47 Staram się, aby w moim otoczeniu panowała zgoda.

48 Jestem pogodzony / pogodzona z tym, co spotkało mnie w życiu.

49 Staram się przebaczyć tym, którzy mnie skrzywdzili, mimo że jest to nieraz trudne.

50 Modlitwa (medytacja) jest dla mnie czymś ważnym i wynikającym z wewnętrznej potrzeby.

51 Zasady moralne ułatwiają i porządkują moje życie.

52 Często wzruszam się, słuchając muzyki.

53 Poszukuję odpowiedzi na pytania dotyczące mojego życia, mojego miejsca w świecie oraz celu, do którego chcę (powinienem / powinnam) zmierzać.

54 Odczuwam współczucie wobec słabszych i cierpiących.

55 Aktywnie uczestniczę w życiu kościoła / wspólnoty, do której przynależę.

56 Wyznawane i realizowane przeze mnie wartości sprawiają, że jestem tym, kim jestem.

Pytania opracowane na podstawie Inwentarza Wrażliwości Duchowej (SSI) opracowanego przez M. Straś-Romanowską, J. Kowal, M.Kapałę oraz zostaly dopasowane do toku rozmowy i otwartosci respondentow.

Holizm i Harmonia

1. Czy czujesz się szczęśliwy/a? Co sprawia, że jesteś szczęśliwy/a? Czy jesteś szczęśliwy/a teraz?

2. Czy lubisz, gdy wokół panuje spokój? Czy czujesz się dobrze, kiedy jest cicho i spokojnie? W którym miejscu czujesz się najlepiej?

3. Czy czujesz, że należysz do grupy ludzi (np. rodzina, znajomi, Wspólnota WG)? Czy czujesz, że jesteś częścią grupy, np. rodziny?

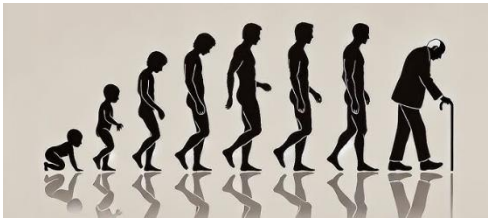
4. Czy w trudnych chwilach potrafisz myśleć o dobrych rzeczach w swoim życiu? Czy możesz powiedzieć, co dobrego zdarzyło się dziś?

Mądrość, Świadomość, i Sens

1. Czy zastanawiasz się czasem, dlaczego coś się dzieje? Czy myślisz czasem: dlaczego tak/to się wydarzyło?

1. Czy uważasz, że coś dobrego można znaleźć w każdej sytuacji? Czy czasem coś złego przynosi coś dobrego?

2. Czy myślisz, że Twoje życie ma cel? Czy czujesz, że wiesz, dokąd zmierzasz?



3. Czy czujesz się spokojny/a, kiedy akceptujesz to, co się dzieje?
   Czy możesz powiedzieć: To jest w porządku nawet, gdy coś się nie uda?

Religijność i Wiara

1. Czy chodzisz do kościoła lub innego miejsca gdzie się modlisz ? Czy czujesz się dobrze, kiedy jesteś w kościele/mosque?

2. Czy modlitwa lub medytacja są dla Ciebie ważne? Czy lubisz się modlić lub myśleć o ważnych rzeczach?

3. Czy wierzysz, że jest coś wyższego, co kontroluje świat? Czy myślisz, że jest ktoś/ktoś, kto czuwa nad światem?
4. Czy czujesz bliskość Boga/Istoty Wyższej? Czy czujesz, że Bóg lub coś wyższego jest blisko Ciebie? Doświadczasz bliskości Boga na co dzień ? Np., będąc w lesie, w górach, nad morzem?

Etyka, Moralność i Sumienie

1. Czy starasz się robić to, co jest dobre? Czy myślisz, że warto robić dobre rzeczy?
2. Czy uważasz, że ważne jest przestrzeganie zasad? Czy reguły pomagają Ci w życiu? Czy ważne jest dla Ciebie kierowanie się zasadami ?

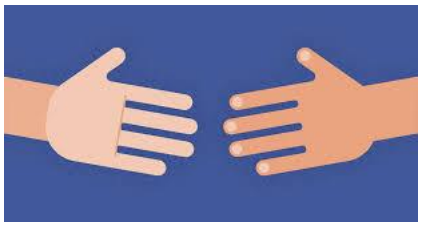
3. Czy uważasz, że każdy człowiek ma swoje wartości? Czy każdy ma coś, co uważa za ważne?
4. Czy kierujesz się tym, co mówi Twoje serce? Czy czujesz w sercu, co jest dobre, co czujesz jak pomagasz innemu?

Otwartość na Drugiego

1. Czy starasz się pomagać innym? Czy lubisz pomagać innym?

2. Czy współczujesz ludziom, którzy mają trudności? Czy jest Ci smutno, gdy ktoś płacze?

3. Czy myślisz, że warto przebaczać? Czy wybaczanie jest dobre?



4. Czy myślisz, że dobro wraca? Czy myślisz, że kiedy robisz coś dobrego, to do Ciebie wraca?

Wrażliwość Estetyczna

1. Czy lubisz oglądać piękne rzeczy? Czy piękne rzeczy sprawiają Ci radość?

2. Czy czujesz się dobrze w pięknych miejscach? Czy dobrze Ci, gdy jesteś w lesie, parku, na plaży, w muzeum, gdy jest czysto i ładnie? Wzruszam się i zachwycam dziełami sztuki, zdarza mi się płakać przy oglądaniu filmów.

3. Czy lubisz słuchać muzyki? Czy muzyka sprawia, że czujesz się dobrze?

Alle Stars auf Schlager.de

Wojciech Jerzy Ignaczak
Rola rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera

Wstęp

Dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi, takimi jak ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi) oraz Zespół Aspergera, napotykają na istotne trudności w funkcjonowaniu edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym. Specyfika ich potrzeb rozwojowych wymaga odpowiednio dostosowanych działań ze strony zarówno nauczycieli, terapeutów, jak i rodziców. Szczególne znaczenie w procesie wspierania tych dzieci odgrywają rodzice, którzy, jako pierwsi i najważniejsi opiekunowie, uczestniczą aktywnie w kształtowaniu ich kompetencji edukacyjnych i społecznych.

W literaturze podkreśla się, że skuteczność procesu edukacyjnego dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera jest w dużej mierze uzależniona od poziomu zaangażowania rodziców oraz ich współpracy z placówkami oświatowymi i specjalistami. Odpowiednie wsparcie w środowisku domowym, budowanie motywacji do nauki, organizowanie przestrzeni edukacyjnej oraz podejmowanie działań terapeutycznych stanowią fundament dla harmonijnego rozwoju dziecka. Jednocześnie rodzice muszą zmagać się z wieloma wyzwaniami, takimi jak brak specjalistycznej wiedzy, ograniczony dostęp do usług terapeutycznych czy wysoki poziom stresu związanego z codziennym funkcjonowaniem dziecka z zaburzeniami.

Podjęcie problematyki roli rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera wydaje się szczególnie istotne w kontekście potrzeby tworzenia systemowego wsparcia rodzin wychowujących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyniki przeprowadzonych badań mogą przyczynić się do wypracowania skutecznych rozwiązań praktycznych, zmierzających do poprawy jakości życia dzieci z zaburzeniami rozwojowymi oraz ich rodzin.

Celem niniejszej pracy jest analiza roli rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera, zarówno w kontekście wsparcia domowego, jak i współpracy ze szkołą oraz działań terapeutycznych. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety, a grupę badawczą stanowili rodzice

dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera, zrzeszeni w Kole Pomocy Dzieciom z ADHD i Zespołem Aspergera Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Szczecinie.

Praca składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale pierwszym omówiono definicje, kryteria diagnostyczne, przyczyny oraz metody terapii ADHD i Zespołu Aspergera w świetle literatury przedmiotu. Rozdział drugi koncentruje się na specyfice edukacji dzieci z tymi zaburzeniami oraz roli nauczycieli i rodziców w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W rozdziale trzecim przedstawiono metodologiczne podstawy badań własnych, natomiast rozdział czwarty zawiera analizę wyników badań dotyczących form wsparcia udzielanego przez rodziców oraz ich współpracy ze środowiskiem szkolnym.

Rozdział I

Dzieci z Zespołem Aspergera i ADHD w świetle literatury

1.1. Zespół Aspergera i ADHD – analiza pojęciowa

Głównym tematem tego podrozdziału są dwa zaburzenia neurorozwojowe, a mianowicie Zespół Aspergera i Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem koncentracji uwagi (ADHD). Zanim jednak omówię Zespół Aspergera warto najpierw wspomnieć o zaburzeniu autystycznym, do którego ten zespół należy. Autyzm, znany również jako autyzm wczesnodziecięcy, wczesny autyzm dziecięcy, autyzm Kannerowski lub syndrom autystyczny, jest zatem kluczowym kontekstem do zrozumienia Zespołu Aspergera. Sam autyzm (obecnie zaburzenia ze spektrum autyzmu) trudnym do zdefiniowania pojęciem, dlatego istnieje wiele definicji, zarówno historycznych, jak i współczesnych. Część z nich postrzega autyzm jako nieodłączną część tożsamości, wzorzec rozwojowy (egosyntoniczność), podczas gdy inne jako „deficyt", trudność, dysfunkcję utrudniającą funkcjonowanie w społeczeństwie (egodystoniczność). Ponieważ różne grupy i interesariusze promują definicje, które najbardziej odpowiadają ich interesom, warto przyjrzeć się niektórym definicjom autyzmu.

Autyzm jako termin pojawił się po raz pierwszy w 1911 roku za sprawą szwajcarskiego psychiatry Eugena Bleulera. W swojej publikacji określił on autyzm jako jeden z osiowych objawów schizofrenii.

Pochodzące z greki słowo *autos* oznacza „sam", co podkreśla jego znaczenie jako zamknięcia w sobie. Bleuler opisał termin autyzm następująco: „(…) zamknięcie się we własnym świecie i rozluźnienie dyscypliny logicznego myślenia. Oznacza utratę kontaktu z otoczeniem, zamkniecie się w sobie i skierowanie uwagi do wewnątrz"[1].

W odniesieniu do tej definicji jakże trafne są słowa Claire Grand: „Dziecko autystyczne sprawia wrażenie, że nie jest z nikim. Jest tylko z samym sobą. (…) Dziecko autystyczne jest samo z sobą"[2].

Leo Kanner, austriacko-amerykański lekarz i jeden z pionierów psychiatrii dziecięcej, jest za twórcę koncepcji autyzmu dziecięcego. W 1943 roku sklasyfikował autyzm jako odrębny zespół chorobowy, wyróżniając pięć kluczowych cech określanych jako „autyzm wczesnodziecięcy". Zgodnie z jego ustaleniami, autyzm przejawiał się głównie poprzez unikanie kontaktów społecznych, brak zdolności do tworzenia więzi emocjonalnych oraz skłonności do wycofywania się w głąb siebie. Poza tym osoby te od wczesnego dzieciństwa miały trudności z nawiązywaniem relacji i kontaktów z innymi, nie potrafiły porozumiewać się językowo, kurczowo trzymały się stałości otoczenia, nie tolerując jakichkolwiek zmian, a ich zainteresowania koncentrowały się na przedmiotach, a nie na ludziach, przy czym zdarzało im się okazywać niezwykłe zdolności intelektualne[3].

Współczesne badania nad autyzmem wykazują pewne rozbieżności względem teorii Leo Kannera, jednak jego koncepcje wciąż stanowią fundament wczesnych badań nad tym zaburzeniem. W odniesieniu do przypadków charakteryzujących się unikaniem kontaktów społecznych i trudnościami w nawiązywaniu więzi emocjonalnych stosuje się określenia takie jak autyzm kannerowski, autyzm klasyczny lub autyzm czysty. W latach 40. XX wieku uznawano, że Kanner opisał nową jednostkę chorobową, początkowo klasyfikowaną jako zaburzenie o charakterze psychotycznym – co z biegiem czasu zostało zakwestionowane.

Niemal równocześnie, w 1944 roku, austriacki pediatra i psychiatra Hans Asperger opisał łagodniejszą formę autyzmu, znaną dziś jako zespół Aspergera. Choć prowadził badania niezależnie, jego odkrycia były zbliżone do obserwacji Kannera dotyczących autyzmu dziecięcego. Obaj badacze doszli do wniosku, że zaburzenia te mają wrodzone podłoże i

[1] L. Bobkowicz-Lewartowska *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza, „Impuls", s. 11.
[2] C. Grand *Autyzm i Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2012, s.12
[3] C.H. Delacato, *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Wyd. Fundacja Synapsis, Warszawa 1995, s.47-50

wynikają z anomalii rozwojowych, które wpływają na zdolność jednostki do interakcji społecznych i komunikacji. Ich odkrycia zapoczątkowały szeroką dyskusję na temat natury i klasyfikacji autyzmu, czego efektem były późniejsze definicje opracowane przez instytucje naukowe i specjalistów.

Amerykańskie Towarzystwo Autyzmu definiuje autyzm jako „złożone upośledzenie rozwojowe, które typowo objawia się w pierwszych trzech latach życia i jest wynikiem zaburzenia neurologicznego wpływającego na rozwój w obszarach interakcji społecznej i zdolności komunikacyjnych”[4]. Charakterystyczne dla osób z autyzmem są trudności w komunikacji – zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej – a także problemy w interakcjach społecznych oraz zabawie.

Tadeusz Gałkowski podkreśla, że „autyzm dziecięcy jest rozległym zaburzeniem rozwojowym o charakterze kompleksowego syndromu z wieloma symptomami, nie w pełni jeszcze opisanymi”[5]. Wskazuje on na dużą różnorodność objawów oraz indywidualny charakter zaburzenia – każde dziecko z autyzmem może przejawiać inne symptomy, co sprawia, że diagnoza i terapia muszą być dostosowane do konkretnego przypadku.

Zarówno Kazimierz J. Zabłocki, jak i Joanna Kruk-Lasocka podkreślają, że „autyzm to zespół poważnych zaburzeń rozwojowych dziecka manifestujących się do 30 miesiąca życia, związanych z wrodzonymi dysfunkcjami układu nerwowego”[6]. Zwracają oni uwagę na neurobiologiczne podłoże tego zaburzenia oraz fakt, że pierwsze objawy można dostrzec już we wczesnym dzieciństwie.

Badania nad autyzmem koncentrują się wokół trzech kluczowych obszarów, określanych mianem triady autystycznej, które charakteryzują się największymi trudnościami. Pierwszy z nich dotyczy zaburzeń w relacjach międzyludzkich, przejawiających się brakiem świadomości uczuć i istnienia innych osób, trudnościami w naśladowaniu, nawiązywaniu kontaktów i rozumieniu konwencji społecznych. Drugi obszar to zaburzenia komunikacji, zarówno werbalnej, jak i pozawerbalnej, trudności w zabawach naśladowczych oraz problem z inicjowaniem i podtrzymywaniem rozmowy. Trzeci obszar to ograniczone zainteresowania i aktywności, które manifestują się stereotypowymi ruchami, obsesyjnym zajmowaniem się

[4] https://sloneczko-przedszkole.com/autyzm/
[5] A. Maciarz, M. Biadasiewicz, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 9.
[6] Tamże, s. 11.

tymi samymi przedmiotami lub tematami, zawężeniem zainteresowań oraz silnym niepokojem w obliczu nawet niewielkich zmian w otoczeniu[7].

W literaturze możemy trafić na termin „stany ze spektrum autyzmu" (ASC – *autism spectrum condition*), który zyskuje popularność wśród samorzeczników i aktywistów na rzecz osób autystycznych. Termin ten ma na celu uniknięcie stygmatyzacji i uproszczeń w postrzeganiu autyzmu.

Jednym z prekursorów takiego ujęcia jest Simon Baron-Cohen, który już w 2000 roku zaproponował określenie „different cognitive style" jako sposób opisywania autystycznych wzorców poznawczych. Postulował on odejście od definiowania autyzmu jako zaburzenia, podkreślając, że rozwój neurologiczny osób autystycznych nie jest ani lepszy, ani gorszy od typowego – jest po prostu inny. W jego koncepcji termin „niepełnosprawność" nie powinien być stosowany wobec wysoko funkcjonujących osób autystycznych i osób z zespołem Aspergera (High Functioning Autism, Asperger Syndrome)[8].

Przeglądu zmieniających się w czasie koncepcji dotyczących autyzmu dokonał Silberman w publikacji *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*. Autor podkreśla, że osoby ze spektrum autyzmu stanowią naturalną wariację w obrębie ludzkiego genomu. Podobne stanowisko zajmuje Temple Grandin, która w swoich licznych publikacjach oraz wystąpieniu na TEDx (*We need different kind of minds*) przedstawia autyzm jako odmienność, a nie zaburzenie.

Silberman przywołuje także narracje samorzeczników, takich jak Jim Sinclair, który twierdzi, że autyzm jest integralnym elementem tożsamości danej osoby, kształtującym jej percepcję i doświadczenie rzeczywistości. Praca Silbermana przyczyniła się do popularyzacji terminu *neuroróżnorodność*, wprowadzonego przez Judy Singer, promującego ideę, że autyzm powinien być traktowany jako cenny element ludzkiej różnorodności.

Z perspektywy samorzeczników autyzm nie powinien być postrzegany przez pryzmat deficytów, lecz jako alternatywna forma funkcjonowania. Joanna Ławicka podkreśla, że rozwój osób w spektrum autyzmu jest odmiennym, ale w pełni naturalnym modelem rozwojowym, a nie zaburzeniem. Model tożsamościowy, zgodnie z którym „autyzm to coś,

[7] Tamże, s 11-12.
[8] M. Drzazga-Lech, M. Kłeczek, M. Ir, *Różne sposoby definiowania autyzmu. Przegląd stanowisk*, [w] *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, (79), 2021, s. 53–55. https://doi.org/10.18778/0208-600X.79.03

czym się jest", staje w opozycji do modelu medycznego postrzegającego autyzm jako stan wymagający leczenia[9].

W świetle Międzynarodowej Klasyfikacji Zaburzeń Psychicznych i Zaburzeń Zachowania ICD-10, obowiązującej w Polsce, autyzm jest całościowym zaburzeniem rozwoju. Charakteryzuje się nieprawidłowym i/lub upośledzonym rozwojem, który ujawnia się przed trzecim rokiem życia. Jego diagnoza opiera się na deficytach w trzech kluczowych obszarach: interakcjach społecznych, komunikacji oraz ograniczonym, powtarzalnym repertuarze zachowań.

W klasyfikacji DSM-5 Zespół Aspergera został włączony do spektrum zaburzeń autystycznych (ASD). Natomiast ICD-10 nadal wyróżnia go jako osobną jednostkę diagnostyczną. Z powodu zróżnicowanego nasilenia objawów i szerokiego wachlarza symptomów, zaburzenia autystyczne nie mają jednolitego obrazu klinicznego. Obecnie coraz częściej stosuje się pojęcie „spektrum zaburzeń autystycznych" (ASD).

Pojęcie Zespołu Aspergera pojawiło się po raz pierwszy w 1944 roku za sprawą Hansa Aspergera, który opisał przypadki czterech chłopców, którzy mieli trudności w interakcjach społecznych oraz silnie ograniczone zainteresowania, ale zachowywali zdolności językowe i poznawcze. Asperger nazwał to zaburzenie „autystyczną psychopatią", co odzwierciedlało ówczesne rozumienie neuropsychiatryczne. Jego badania przez długi czas pozostawały niezauważone. Dopiero w 1981 roku Lorna Wing wprowadziła termin „Zespół Aspergera", wskazując na istnienie grupy dzieci odmiennych od klasycznych przypadków autyzmu.

Lorna Wing zwróciła uwagę na różnice w manifestacji objawów tego zespołu w stosunku do klasycznego autyzmu, wskazując na charakterystyczne trudności w zakresie motoryki, zaburzoną ekspresję niewerbalną oraz specyficzny, pedantyczny sposób wypowiedzi. Zidentyfikowane przez nią objawy obejmują m.in.: brak elastyczności w myśleniu i zachowaniu, trudności w interpretacji norm społecznych, ograniczona zdolność do rozpoznawania emocji u innych oraz silnie skoncentrowane zainteresowania. Ponadto mogą występować deficyty w koordynacji ruchowej[10].

Podobnie S. M. B. Pecyna wskazuje, że Zespół Aspergera to zaburzenie o niejasnej klasyfikacji, które – podobnie jak autyzm – wiąże się z trudnościami w interakcjach

[9] Tamże, s.58-59
[10] T. Attwood, *Zespół Aspergera.* Przeł. M. Łamacz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 2006, s. 12.

społecznych oraz ograniczonymi, stereotypowymi zainteresowaniami i aktywnościami. Główna różnica polega na braku opóźnień w rozwoju mowy i funkcji poznawczych. Dzieci z tym zespołem mogą uczyć się w klasach integracyjnych, ale wymagają ze strony nauczycieli i rówieśników nie tylko tolerancji, ale również dostosowanych metod nauczania i odpowiedniego wsparcia w relacjach społecznych[11].

Z kolei u J. Święcickiej czytamy, że Zespół Aspergera to spektrum zaburzeń autystycznych, które mają wpływ na wiele aspektów życia. Objawy obejmują trudności w kontaktach społecznych, komunikacji, ograniczone zainteresowania i nietypowe zachowania, a także nadwrażliwość na bodźce sensoryczne. Choć objawy te są obecne we wszystkich sferach życia, ich nasilenie może się różnić[12].

Według J. Kruk-Lasockiej, dzieci z Zespołem Aspergera mają złożone trudności emocjonalne. Z jednej strony, mogą mieć problem z okazywaniem uczuć i reagowaniem na czułość ze strony innych, czasem wykazując obojętność, irytację lub agresję. Z drugiej strony, są bardzo wrażliwe, świadome swoich słabości i skłonne do samokrytyki, co może prowadzić do wewnętrznych konfliktów[13].

Współczesne badania wskazują, że Zespół Aspergera wynika z nieprawidłowości w funkcjonowaniu połączeń neuronalnych odpowiedzialnych za przetwarzanie informacji społecznych. W najnowszej klasyfikacji ICD-11, obowiązującej od 2022 roku, Zespół Aspergera został całkowicie włączony do spektrum zaburzeń autystycznych. Oznacza to, że obecnie nie funkcjonuje jako odrębna jednostka diagnostyczna.

W literaturze możemy doszukać się informacji o zaburzeniach współwystępujących w zespole Aspergera, a jednym z nich jest Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem koncentracji uwagi (ADHD od ang. *attention deficit hyperactivity disorder*).

Pierwsze wzmianki dotyczące zaburzeń uwagi pojawiły się w literaturze medycznej już w XVIII wieku. W 1775 roku niemiecki lekarz Melchior Adam Weikard przedstawił opis zmian w zakresie koncentracji uwagi i aktywności, wskazując na ich wpływ na codzienne funkcjonowanie jednostki. Kolejną istotną publikacją był podręcznik sir Alexandra

---

[11] S. M. P. Pecyna, *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1998, s. 106.

[12] J. Święcicka, *Uczeń z Zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*. Wyd. „Impuls", Kraków 2010 s. 10.

[13] J. Kruk-Lasocka, *Pedagogika dzieci z autyzmem i zespołami psychozopodobnymi*, w: *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wyd. UAM, Poznań 1997, s. 248

Crichtona z 1798 roku, w którym autor poświęcił uwagę zjawisku określonemu jako „niepokój psychiczny". Zarówno Weikard, jak i Crichton wskazali na charakterystyczne cechy tego zaburzenia, takie jak deficyty uwagi, nadmierny niepokój oraz ich wczesny początek w dzieciństwie. Ponadto podkreślili oni wpływ tych trudności na proces edukacyjny, co czyni ich obserwacje istotnymi w kontekście współczesnych badań pedagogicznych nad problemami koncentracji i uczenia się[14].

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej definiowany jest jako zaburzenie behawioralne, którego diagnoza opiera się wyłącznie na określonych objawach, niezależnie od ich przyczyn oraz mechanizmów psychologicznych. Jak wskazuje Barkley, ADHD to zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, utożsamiany z zaburzeniem samokontroli obejmującym zaburzenia koncentracji uwagi, kontroli reakcji oraz poziomu wzbudzenia[15]. Z perspektywy klasyfikacji medycznych DSM-IV i ICD-10, ADHD stanowi jasno określoną jednostkę kliniczną. Zaburzenie to ma charakter pierwotny, określony przez graniczny wiek dziecka — 7. rok życia, do którego objawy mogą się pojawić w zachowaniu po raz pierwszy, oraz przez brak innych czynników mogących wpłynąć na pojawienie się zaburzenia. Według DSM-IV objawy pojawiające się po raz pierwszy w późniejszym wieku nie uzasadniają diagnozy ADHD[16]. ADHD rozumiane jest również jako „zespół hiperkinetyczny, będący schorzeniem, mającym charakterystyczne objawy [...]. Dziecko nadpobudliwe jest nieuważne, impulsywne i nadpobudliwe zawsze lub prawie zawsze"[17].

Przed wprowadzeniem terminu ADHD w klasyfikacji DSM-IV z 1994 roku, funkcjonowała definicja Zespołu Deficytu Uwagi (ADD – *Attention Deficit Disorder*)[18].
W 2013 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne opublikowało DSM-5, wprowadzając kilka istotnych zmian w diagnozie ADHD. Podniesiono graniczny wiek pojawienia się pierwszych objawów z 7 do 12 lat, a także uznano, że ADHD może utrzymywać się w wieku dorosłym. Zmiany te miały na celu lepsze odzwierciedlenie

---

[14] R. Gaidamowicz i wsp. *ADHD – plaga XXI wieku?* „Psychiatria Polska" 52(2). 2018 s. 287–307 DOI: https://doi.org/10.12740/PP/67111, s.289
[15] R.A. Barkley, *ADHD podjąć wyzwanie: kompletny przewodnik dla rodziców,* przeł. A. Błachnio, Poznań: Zysk i S-ka 2009, s. 39.
[16] A. Borkowska, *ADHD - zespół nadpobudliwości...,* dz. cyt., s. 178.
[17] T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci,* Bifolium, Lublin 1999, s. 14, 16.
[18] I. Gorzkowska, J. Samochowiec, *Historia zaburzenia hiperkinetycznego (ADHD) na świecie i w Polsce przed ICD-10 i DSM IV-TR*, „Psychiatria", t. 9, nr 3, 2012, s. 98.

rzeczywistego obrazu zaburzenia i umożliwienie dokładniejszej diagnozy osób dorosłych. Do postawienia tej diagnozy konieczne było wykazanie, że już w wieku przedszkolnym dziecko przejawiało pierwsze objawy „uderzającego roztargnienia" i potrzebowało regularnej, znacznej pomocy w skupianiu uwagi, zapamiętywaniu instrukcji oraz organizowaniu działań. W przypadku współwystępowania nadruchliwości klasyfikacja DSM III sugerowała diagnozę ADD z hiperaktywnością, obok podtypu bez hiperaktywności[19].

W 1996 roku Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób i Zaburzeń ICD -10 Światowej Organizacji Zdrowia wprowadziła pojęcie „zespołu hiperkinetycznego"[20] lub „zaburzeń hiperkinetycznych"[21], gdzie za kluczowe objawy uznawano zaburzenia funkcji uwagi, nadmierną aktywność oraz wykonywanie niepotrzebnych, bezcelowych ruchów obserwowanych przed 5. rokiem życia[22]. W ICD-10 podkreślono także, że praca mózgu u dzieci z tym zespołem jest zaburzona, co wpływa na trudności w podtrzymaniu uwagi i kontroli zachowania[23]. Najnowsza klasyfikacja ICD-11 posługuje się terminem „zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością", który często stosowany jest zamiennie z „zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi" (ADHD) z DSM-IV, przy czym wybór określenia zależy od klasyfikacji, na której opiera się diagnosta[24]. Nowa klasyfikacja ICD-11 zastąpiła wcześniejsze pojęcie „zespołu hiperkinetycznego" z ICD-10. Uwzględnia także różne warianty ADHD i podkreśla, że objawy mogą utrzymywać się w wieku dorosłym, co ma znaczenie dla długoterminowej diagnostyki i terapii.

Klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-IV) wyróżnia trzy główne podtypy ADHD, które pozwalają na dokładniejsze określenie charakterystyki tego zaburzenia. Każdy z nich charakteryzuje się odmiennym zestawem objawów, co może wpływać na sposób funkcjonowania osób z ADHD w codziennym życiu.

Typ z przewagą deficytu uwagi to wariant, w którym dominującym problemem jest trudność w skupieniu się na jednej czynności przez dłuższy czas. Osoby z tym podtypem często mają skłonność do roztargnienia, łatwo się dekoncentrują i zapominają o

---

[19] Tamże, s.98
[20] K. Karteczka, *Zespół hiperkinetyczny (ADHD) u osób dorosłych*, „Edukacja Dorosłych" Nr 1, 2012, s. 115.
[21] M. Pilecki, M. Zdenkowska-Pilecka, *Zaburzenia hiperkinetyczne - uwarunkowania, diagnoza, terapia, wątpliwości*, Przegląd Lekarski 6 /11 2004, s. 128.
[22] I. Namysłowska, *Psychiatria dzieci i młodzieży (wybrane zagadnienia),* [w:] *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, A. Bilikiewicz, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2007, s. 446-447.
[23] F. J. O'Regan, *ADHD,* K.E. Liber, Warszawa 2005, s. 11.
[24] K. Karteczka, *Zespół hiperkinetyczny...*, op. cit., s. 115.

obowiązkach. Mogą mieć trudności z organizacją codziennych zadań, a także z zarządzaniem czasem, co negatywnie wpływa na ich efektywność w pracy czy nauce. Ze względu na to, że objawy tego typu są mniej widoczne niż w przypadku nadpobudliwości, często pozostają niezauważone lub są mylnie interpretowane jako brak zaangażowania czy lenistwo.

Typ hiperaktywny-impulsywny wyróżnia się wyraźną nadmierną aktywnością oraz trudnościami w kontrolowaniu reakcji. Osoby z tym typem ADHD mają tendencję do podejmowania działań bez wcześniejszego zastanowienia, są impulsywne i często nie potrafią powstrzymać się od przerywania rozmów czy wtrącania się w działania innych. Nadmierna ruchliwość może objawiać się nieustanną potrzebą poruszania się, trudnością w pozostawaniu w jednym miejscu czy skłonnością do nadmiernego mówienia. Ten podtyp ADHD jest najbardziej zauważalny w środowisku szkolnym i zawodowym, a jego objawy mogą prowadzić do problemów w relacjach interpersonalnych oraz trudności w dostosowaniu się do zasad i norm społecznych.

Typ mieszany jest najczęściej diagnozowanym wariantem ADHD i łączy zarówno objawy deficytu uwagi, jak i nadpobudliwości oraz impulsywności. Osoby z tym podtypem wykazują trudności w koncentracji, łatwo się rozpraszają, a jednocześnie są nadmiernie ruchliwe i impulsywne. Połączenie tych cech sprawia, że mogą mieć problem z dokończeniem zadań, często zmieniają aktywności, nie kończąc wcześniej rozpoczętych, oraz mają trudność w panowaniu nad emocjami. Wpływa to na ich funkcjonowanie zarówno w życiu zawodowym, jak i społecznym, ponieważ impulsywne zachowania mogą powodować konflikty, a trudności z koncentracją negatywnie wpływać na efektywność pracy i nauki.

Współczesne badania sugerują, że ADHD ma istotne podłoże neurobiologiczne, związane z funkcjonowaniem układu dopaminergicznego oraz zmianami w strukturach mózgowych odpowiedzialnych za kontrolę impulsów i regulację uwagi. Pomimo że objawy mogą ulegać osłabieniu wraz z wiekiem, wiele osób dorosłych nadal doświadcza trudności związanych z ADHD, co wymaga wdrożenia odpowiednich strategii terapeutycznych, obejmujących zarówno farmakoterapię, jak i interwencje behawioralne.

1.2. Kryteria diagnostyczne Zespołu Aspergera i ADHD

W Polsce obowiązujące kryteria diagnostyczne zaburzeń ze spektrum autyzmu, w tym zespołu Aspergera jak i również Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem

koncentracji uwagi (ADHD) opierają się na dwóch głównych systemach klasyfikacyjnych: Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Zaburzeń ICD-10, wprowadzonej w 1996 roku, oraz klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5, obowiązującej od 2013 roku.

Aktualnie ICD-10 jest stopniowo zastępowane przez jedenastą rewizję klasyfikacji – ICD-11, której pełne wdrożenie w Polsce planowane jest na 2027 rok. Proces implementacji obejmuje adaptację nowych kryteriów diagnostycznych do krajowego systemu ochrony zdrowia oraz szkolenie specjalistów w celu zapewnienia spójności i skuteczności diagnostyki zgodnie z aktualnymi standardami międzynarodowymi.

Zespół Aspergera

Zgodnie z klasyfikacją ICD-10, istotnym elementem diagnozy Zespołu Aspergera jest brak opóźnienia w rozwoju języka ekspresyjnego i receptywnego oraz funkcji poznawczych. U dzieci z tym zaburzeniem zdolność posługiwania się pojedynczymi słowami rozwija się przed ukończeniem drugiego roku życia, natomiast zdania komunikatywne pojawiają się przed trzecim rokiem życia. Adaptacyjne umiejętności społeczne oraz zainteresowanie otoczeniem są na poziomie zgodnym z normą intelektualną, choć w niektórych przypadkach można zaobserwować opóźnienia w osiąganiu kolejnych etapów rozwoju.

Dodatkowym aspektem, który często towarzyszy Zespołowi Aspergera, jest niezręczność motoryczna. Choć nie jest ona elementem koniecznym w diagnozie, wiele osób z tym zaburzeniem wykazuje trudności w zakresie koordynacji ruchowej oraz precyzyjnych zdolności motorycznych. Warto również zaznaczyć, że niektóre z tych osób posiadają wybitne umiejętności w wybranych dziedzinach, co często wiąże się z intensywnym, specyficznym zakresem zainteresowań.

Jednym z kluczowych kryteriów diagnostycznych Zespołu Aspergera jest jakościowo odmienne funkcjonowanie w interakcjach społecznych, które może przejawiać się poprzez nieadekwatny kontakt wzrokowy, mimikę, postawę ciała lub gestykulację, które nie służą prawidłowej modulacji interakcji społecznej. U osób tych często występują trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji rówieśniczych, opartych na wspólnych zainteresowaniach, działaniach i emocjach. Kolejnym przejawem zaburzeń może być ograniczona zdolność odwzajemniania odczuć innych ludzi, która manifestuje się poprzez brak adekwatnych reakcji emocjonalnych, niewłaściwą modulację działań w zależności od

sytuacji oraz osłabioną integrację relacji społecznych i komunikacyjnych. Osoby te często nie wykazują spontaniczności w poszukiwaniu wspólnej zabawy, dzieleniu się zainteresowaniami czy osiągnięciami z innymi ludźmi.

Zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym mogą również objawiać się kompulsyjnym przywiązaniem do specyficznych, niefunkcjonalnych czynności rutynowych lub rytuałów. Osoby z Zespołem Aspergera często wykazują stereotypowe i powtarzające się manieryzmy ruchowe, takie jak trzepotanie rękami, wykręcanie palców lub złożone ruchy całego ciała. Niejednokrotnie można zaobserwować także zaabsorbowanie określonymi przedmiotami lub niefunkcjonalnymi elementami materiałów do zabawy, na przykład ich kolorem, dotykową strukturą powierzchni lub wydawanymi przez nie dźwiękami i wibracjami. Charakterystyczne dla Zespołu Aspergera są również zachowania, które mogą obejmować manieryzmy ruchowe oraz nietypowe sposoby zabawy materiałami i przedmiotami.

Diagnoza Zespołu Aspergera wymaga również wykluczenia innych zaburzeń, takich jak schizofrenia prosta, zaburzenia schizotypowe, zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne czy anankastyczne zaburzenia osobowości. Kluczowym aspektem jest odróżnienie Zespołu Aspergera od reaktywnego zaburzenia więzi, które również może prowadzić do trudności w nawiązywaniu relacji społecznych w dzieciństwie, oraz od nadmiernej łatwości w nawiązywaniu kontaktów społecznych, co może sugerować inne spektrum problemów.
Osoby z Zespołem Aspergera często wykazują niezwykle intensywne, ograniczone i powtarzalne wzorce działań oraz zainteresowań. Mogą one przejawiać się silnym zaabsorbowaniem specyficznymi, stereotypowymi i ograniczonymi formami zainteresowań, które wyróżniają się nietypowym stopniem intensywności i koncentracji uwagi. Możliwe jest również występowanie jednolitego lub kilku zainteresowań, które są niezwykle intensywne i ograniczone, ale niekoniecznie odbiegają treściowo od typowych zainteresowań innych osób[25].

W klasyfikacji DSM-5, opracowanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, podejście do zaburzeń autystycznych uległo zmianie. W nowej wersji tej klasyfikacji nie wyróżnia się już Zespołu Aspergera jako odrębnej jednostki diagnostycznej,

[25] S. Pużyński, J. Wciórka (red.). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne.* Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius", Kraków–Warszawa, 1998.

lecz wprowadza pojęcie spektrum autyzmu (ASD). Zespoły autystyczne są klasyfikowane razem z innymi zaburzeniami neurorozwojowymi, takimi jak ADHD, zaburzenia rozwoju intelektualnego, zaburzenia komunikacji oraz zaburzenia uczenia się. Takie podejście uwzględnia szerszy kontekst funkcjonowania osób z tymi zaburzeniami i lepiej opisuje różnorodność objawów występujących w tym spektrum.

Nowa klasyfikacja wyróżnia dwie główne grupy objawów – trudności w zakresie komunikacji społecznej i interakcji społecznych oraz powtarzające się wzorce sposobów funkcjonowania, zainteresowań lub aktywności. W DSM-5 termin „zespół Aspergera" pojawia się jedynie w celu zwrócenia uwagi na wcześniejsze diagnozy, jednak obecnie osoby spełniające jego kryteria są klasyfikowane jako osoby w spektrum autyzmu[26]. Wprowadzenie nowego podejścia sprawia, że diagnoza zaburzeń autystycznych przyjmuje bardziej funkcjonalny wymiar, uwzględniając trzy stopnie nasilenia zaburzeń. Pierwszy stopień obejmuje osoby wymagające wsparcia w interakcjach społecznych, których reakcje są na tyle nietypowe, że mogą prowadzić do trudności w budowaniu relacji. Drugi stopień odnosi się do osób wymagających znacznego wsparcia, u których trudności w komunikacji oraz nawiązywaniu relacji są wyraźnie widoczne, a ich inicjowanie kontaktu z innymi osobami jest ograniczone. Wreszcie trzeci stopień oznacza osoby wymagające bardzo intensywnego wsparcia, u których deficyty komunikacyjne i stereotypowe zachowania są tak silne, że znacząco wpływają na codzienne funkcjonowanie[27].

W celu bardziej precyzyjnego opisu funkcjonowania osób z objawami Zespołu Aspergera, stosuje się także skalę Gillberga, która zawiera szczegółowy zestaw cech charakterystycznych dla osób z tym zaburzeniem. Jest ona cenna ze względu na jej prosty i zrozumiały język, dzięki czemu może być łatwiej stosowana w praktyce diagnostycznej. Według tej skali istotnym kryterium diagnostycznym są zaburzenia w sferze relacji społecznych, które przejawiają się trudnościami w interakcjach z rówieśnikami, brakiem potrzeby nawiązywania relacji społecznych oraz ograniczoną zdolnością do rozumienia sygnałów społecznych. Kolejnym ważnym aspektem są ograniczone i powtarzalne wzorce reakcji, które mogą obejmować stereotypowe zainteresowania oraz silną potrzebę

[26] P. Gałecki, Ł. Święcicki (red.). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk reference.* Przeł. P.S. Krawczyk, Edra Urban & Partner, Wrocław, 2015.
[27] J Morrison,*DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów.* Przeł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków,. 2016.

zachowania rutyny. Oprócz tego istotną rolę odgrywają wąskie zainteresowania, które koncentrują się na jednym temacie przy jednoczesnym ignorowaniu innych. Osoby z Zespołem Aspergera często wykazują również nietypowe cechy mowy i języka, w tym opóźniony rozwój, nadmiernie formalny sposób wypowiadania się, nietypową prozodię oraz trudności w rozumieniu znaczeń metaforycznych. Dodatkowym aspektem diagnozy jest obecność problemów w zakresie komunikacji niewerbalnej, takich jak ograniczona gestykulacja, niezdarność w użyciu języka ciała, osłabiona ekspresja mimiczna czy dziwaczne spojrzenie. Skala Gillberga uwzględnia również niezręczność motoryczną oraz słabe wyniki w badaniach neurorozwojowych, które mogą wskazywać na dodatkowe trudności osób z Zespołem Aspergera[28].

ADHD

Kryteria diagnostyczne ADHD obejmują zespół objawów związanych z zaburzeniami uwagi, nadmierną aktywnością i impulsywnością, które muszą utrzymywać się przez określony czas i występować w różnych środowiskach. Rozpoznanie zaburzeń hiperkinetycznych według ICD-10 wymaga stwierdzenia wyraźnie nieprawidłowego nasilenia zaburzeń uwagi, nadmiernej aktywności i niepokoju. Objawy te nasilają się w różnych sytuacjach, utrzymują się przez dłuższy czas i nie wynikają z innych zaburzeń, takich jak autyzm czy zaburzenia afektywne. Do podstawowych kryteriów diagnostycznych zalicza się przede wszystkim brak uwagi oraz nadmierną aktywność.

Brak uwagi przejawia się w licznych trudnościach, które utrzymują się przez co najmniej sześć miesięcy i prowadzą do problemów z przystosowaniem lub są niezgodne z poziomem rozwoju dziecka. Wśród typowych objawów można wymienić częste niezwracanie uwagi na szczegóły, popełnianie beztroskich błędów w pracy szkolnej lub innych zadaniach, trudności w utrzymaniu koncentracji na wykonywanych czynnościach, a także częste sprawianie wrażenia, że dziecko nie słyszy poleceń kierowanych do niego. Charakterystyczne jest również nieprzestrzeganie instrukcji, trudności w kończeniu obowiązków szkolnych lub domowych, mimo że nie wynika to z postawy opozycyjnej czy niezrozumienia poleceń. U dzieci z tym zaburzeniem często obserwuje się także problemy z organizacją pracy i aktywności, unikanie lub silną niechęć do zadań wymagających

[28] T. Attwood, *Zespół Aspergera.* Przeł. M. Łamacz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 2006

dłuższego wysiłku umysłowego, a także tendencję do gubienia przedmiotów niezbędnych do realizacji obowiązków, takich jak przybory szkolne czy zabawki. Dodatkowo łatwo się rozpraszają pod wpływem bodźców zewnętrznych i często zapominają o codziennych obowiązkach.

Nadmierna aktywność przejawia się trwającymi co najmniej sześć miesięcy trudnościami, które zakłócają codzienne funkcjonowanie lub są nieadekwatne do poziomu rozwoju dziecka. Charakterystyczne są między innymi impulsywność, trudności w pozostawaniu w jednym miejscu przez dłuższy czas oraz nadmierna ruchliwość, która wykracza poza normy typowe dla danej grupy wiekowej. Do częstych objawów należą niespokojne poruszanie rękoma lub stopami, wiercenie się na krześle, opuszczanie miejsca w sytuacjach, w których oczekiwane jest pozostanie w pozycji siedzącej oraz nadmierna aktywność ruchowa, która nie ulega modyfikacji w zależności od kontekstu społecznego. Wśród innych cech nadmiernej aktywności można wymienić nadmierne rozbieganie się, wtrącanie w nieodpowiednich momentach, hałaśliwość podczas zabawy oraz trudności w zachowaniu spokoju w czasie wypoczynku.

Impulsywność, będąca kolejnym istotnym kryterium diagnostycznym, również musi utrzymywać się przez co najmniej sześć miesięcy i prowadzić do nieprzystosowania lub być niezgodna z poziomem rozwoju dziecka. Przejawia się ona między innymi w tendencji do udzielania odpowiedzi zanim pytanie zostanie dokończone, trudności w oczekiwaniu na swoją kolej w grach lub innych sytuacjach grupowych oraz częstym przerywaniu lub przeszkadzaniu innym, na przykład poprzez wtrącanie się do rozmów. Dzieci z ADHD często mówią nadmiernie, nie uwzględniając ograniczeń społecznych.

Ważnym kryterium diagnostycznym jest również czas wystąpienia pierwszych objawów, który według ICD-10 nie powinien być późniejszy niż siódmy rok życia.

Diagnoza zaburzeń hiperkinetycznych wymaga także spełnienia kryterium całościowości, co oznacza, że objawy muszą występować w więcej niż jednej sytuacji. Przykładem może być połączenie braku uwagi i nadaktywności zarówno w szkole, jak i w domu lub innych środowiskach, w których dziecko jest obserwowane, np. w klinice. Potwierdzenie tej sytuacyjnej rozpiętości często wymaga informacji z kilku źródeł, gdyż relacje rodziców na temat zachowania w klasie mogą okazać się niewystarczające.

Dodatkowo objawy związane z brakiem uwagi, nadmierną aktywnością oraz impulsywnością muszą powodować istotne klinicznie cierpienie lub upośledzenie funkcjonowania w sferze społecznej, szkolnej lub zawodowej. Istotne jest również wykluczenie innych zaburzeń, które mogłyby tłumaczyć występujące objawy. W diagnozie ADHD nie mogą być spełnione kryteria zaburzeń całościowych rozwoju, epizodu maniakalnego, epizodu depresyjnego ani zaburzeń lękowych, co stanowi kluczowy element różnicowania tej jednostki chorobowej[29].

Kryteria diagnostyczne ADHD według DSM-V obejmują trwały wzorzec zaburzeń uwagi i/lub nadruchliwości oraz impulsywności, które zakłócają funkcjonowanie i rozwój jednostki. Objawy te muszą utrzymywać się przez co najmniej sześć miesięcy w stopniu nieadekwatnym do poziomu rozwoju oraz mieć negatywny wpływ na życie społeczne, szkolne lub zawodowe. W diagnozie należy wykluczyć, że ich przyczyną są zachowania opozycyjne, wrogość lub niezrozumienie poleceń. U starszych nastolatków i dorosłych, czyli osób powyżej siedemnastego roku życia, do rozpoznania ADHD wystarczy mniejsza liczba objawów.

Jednym z głównych obszarów diagnostycznych jest nieuwaga, która objawia się trudnościami w koncentrowaniu się na szczegółach podczas wykonywania zadań szkolnych, pracy lub innych czynności, co skutkuje częstymi błędami wynikającymi z niedbałości. Osoby z ADHD mają trudności z utrzymaniem uwagi na zadaniach i grach, zwłaszcza w sytuacjach wymagających długotrwałej koncentracji, takich jak wykłady, rozmowy czy czytanie. Często sprawiają wrażenie, że nie słuchają tego, co się do nich mówi, nawet gdy nie występują żadne czynniki rozpraszające. Nie są w stanie wykonać następujących po sobie instrukcji ani dokończyć pracy czy innych obowiązków – rozpoczynają zadanie, ale szybko tracą zainteresowanie i przechodzą do kolejnych aktywności. Problemy pojawiają się także w organizacji codziennej pracy i zajęć, co skutkuje trudnościami w zarządzaniu kilkoma zadaniami jednocześnie, utrzymaniu porządku, planowaniu działań oraz przestrzeganiu terminów.

Z uwagi na te trudności osoby z ADHD często unikają, nie lubią lub niechętnie angażują się w zadania wymagające dłuższego wysiłku umysłowego, takie jak nauka

[29] S. Pużyński, J. Wciórka, (red.). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne.* Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius", Kraków–Warszawa, 1998.

szkolna, odrabianie prac domowych, sporządzanie raportów, wypełnianie formularzy czy przeglądanie długich dokumentów. Charakterystyczna jest także tendencja do gubienia rzeczy niezbędnych do pracy i codziennych obowiązków, takich jak przybory szkolne, książki, narzędzia, klucze, dokumenty czy telefony komórkowe. Łatwo rozpraszają się pod wpływem bodźców zewnętrznych, co dodatkowo utrudnia im realizację zadań. W przypadku starszych nastolatków i dorosłych może również występować natłok myśli, który sprawia, że trudno im skupić się na jednym zadaniu przez dłuższy czas. Dodatkowo osoby te często zapominają o codziennych obowiązkach, takich jak sprzątanie, robienie zakupów, oddzwanianie, opłacanie rachunków czy uczestniczenie w umówionych spotkaniach, co negatywnie wpływa na ich funkcjonowanie w życiu codziennym.

Kolejnym istotnym obszarem diagnostycznym jest nadruchliwość i impulsywność. Objawy te muszą utrzymywać się przez co najmniej sześć miesięcy w sposób nieadekwatny do poziomu rozwoju, znacząco wpływając na życie społeczne, szkolne i zawodowe. Nadmierna aktywność przejawia się przede wszystkim w trudności z pozostaniem w jednym miejscu. Osoby z ADHD często poruszają nerwowo rękami lub stopami, wiercą się, a w sytuacjach wymagających spokojnego siedzenia nie są w stanie zachować nieruchomej pozycji. Opuszczają swoje miejsce w klasie, biurze lub innych sytuacjach, w których oczekiwane jest pozostawanie na miejscu, co utrudnia im dostosowanie się do reguł społecznych.

Często wykazują nadmierną ruchliwość, chodzą po pomieszczeniu lub wspinają się na meble, nawet jeśli nie jest to odpowiednie do sytuacji. U młodzieży i dorosłych może to przybierać formę wewnętrznego niepokoju i potrzeby ciągłego ruchu. Mają także trudności ze spokojnym bawieniem się lub odpoczywaniem, co sprawia, że preferują aktywności wymagające dużej ilości bodźców i zmian. Ich zachowanie często postrzegane jest jako nadmierna ruchliwość, przez co mogą wydawać się „nakręceni” – nie są w stanie usiedzieć w jednym miejscu, czują się nieswojo w sytuacjach wymagających dłuższego pozostawania w pozycji siedzącej, takich jak restauracje, zebrania czy wykłady. Przez innych są często odbierani jako osoby niespokojne, trudne do nadążenia, a ich impulsywność może prowadzić do problemów w relacjach interpersonalnych. W codziennych interakcjach przejawiają również skłonność do nadmiernej gadatliwości, co może prowadzić do trudności w kontrolowaniu rozmowy i dostosowaniu się do norm społecznych.

Impulsywność objawia się między innymi tendencją do wyrywania się z odpowiedzią, zanim pytanie zostanie do końca sformułowane. Osoby z ADHD często kończą zdania za innych, nie potrafią zaczekać na swoją kolej w rozmowie, co może być odbierane jako brak cierpliwości i trudności w komunikacji. Mają także kłopoty z oczekiwaniem na swoją kolej, na przykład w sytuacjach wymagających cierpliwości, takich jak stanie w kolejce. Często przerywają innym, wtrącają się do rozmów, zabawy lub zajęć, a także korzystają z cudzych rzeczy bez pytania o zgodę. U młodzieży i dorosłych impulsywność może objawiać się także ingerencją w działania innych osób lub przejmowaniem ich obowiązków.

Dodatkowo, istotnym kryterium diagnostycznym ADHD jest obecność kilku objawów nieuwagi, nadruchliwości lub impulsywności przed dwunastym rokiem życia. Objawy te muszą występować w różnych sytuacjach, takich jak dom, szkoła, praca czy interakcje społeczne, co wskazuje na ich trwałość i niezależność od konkretnego środowiska. Muszą również wyraźnie zakłócać jakość funkcjonowania w sferze społecznej, edukacyjnej lub zawodowej. Ważnym elementem diagnostycznym jest także wykluczenie innych zaburzeń psychicznych, takich jak schizofrenia, zaburzenia nastroju, lękowe, dysocjacyjne czy zaburzenia osobowości, które mogłyby lepiej tłumaczyć występujące objawy[30].

Na podstawie klasyfikacji DSM-5 oraz zaleceń Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), diagnoza ADHD może zostać postawiona jedynie w przypadku spełnienia ściśle określonych kryteriów dodatkowych, które zapewniają jej wiarygodność i zgodność z obowiązującymi standardami klinicznymi.

Przede wszystkim niektóre objawy nieuwagi, nadaktywności lub impulsywności muszą pojawić się przed ukończeniem 12. roku życia. Ponadto objawy te powinny występować w co najmniej dwóch różnych środowiskach, w których funkcjonuje dziecko, takich jak dom, szkoła, praca czy kontakty społeczne z rówieśnikami i krewnymi. Konieczne jest również wykazanie, że symptomy w istotnym stopniu zaburzają funkcjonowanie jednostki, wpływając negatywnie na jej jakość życia społecznego, szkolnego bądź zawodowego.

[30] P. Gałecki, Ł. Święcicki, (red.). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk reference.* Przeł. P.S. Krawczyk, Edra Urban & Partner, Wrocław, 2015.

W procesie diagnostycznym niezbędne jest także wykluczenie innych zaburzeń, których objawy mogą przypominać ADHD, takich jak uzależnienia, schizofrenia, zaburzenia psychotyczne, depresyjne, lękowe, zaburzenia dysocjacyjne czy trudności w uczeniu się[31].

Klasyfikacja DSM-5, podobnie jak jej poprzednia wersja DSM-IV, wyróżnia trzy podstawowe podtypy ADHD. Postać złożona, zwana także mieszaną, charakteryzuje się współwystępowaniem co najmniej sześciu symptomów zaburzeń koncentracji uwagi oraz sześciu symptomów nadaktywności i impulsywności. Postać z przewagą nieuwagi obejmuje przypadki, w których występuje co najmniej sześć objawów zaburzeń koncentracji uwagi, natomiast symptomów nadaktywności i impulsywności jest mniej niż pięć. Z kolei postać z przewagą nadaktywności i impulsywności charakteryzuje się dominacją co najmniej sześciu symptomów nadaktywności i impulsywności oraz mniej niż pięciu symptomów zaburzeń koncentracji uwagi.

Nowe wytyczne DSM-5 wprowadziły dwie istotne zmiany w diagnostyce ADHD u dorosłych. Po pierwsze, zmniejszono liczbę wymaganych objawów do pięciu dla osób powyżej 17. roku życia. Po drugie, podniesiono granicę wieku, w którym mogą pojawić się pierwsze symptomy nadpobudliwości, przesuwając ją z „nie później niż w wieku 7 lat”[32] na „przed 12. rokiem życia”[33]. Te zmiany umożliwiają dokładniejsze i bardziej elastyczne diagnozowanie ADHD, szczególnie w przypadku starszych pacjentów.

W wyniku zastosowanych procedur diagnostycznych uwzględniono, po pierwsze, rozwojowy charakter zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), przejawiający się stopniowym zmniejszaniem nasilenia objawów wraz z wiekiem. Po drugie, umożliwiono młodzieży i osobom dorosłym, które wcześniej nie zostały zdiagnozowane, retrospektywne odtworzenie informacji dotyczących ich funkcjonowania w dzieciństwie.

Jak wynika z powyższych rozważań, proces rozpoznania ADHD jest skomplikowany i nie może ograniczać się jedynie do stwierdzenia obecności określonej liczby objawów behawioralnych. Jest to jedynie wstępny etap diagnostyczny, który może zostać

---

[31] Tamże s. 30-31

[32] S. Pużyński, J. Wciórka. (red.). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne.* Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Kraków–Warszawa, 1998.

[33] P. Gałecki, Ł. Święcicki. (red.). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk reference.* Przeł. P.S. Krawczyk, Edra Urban & Partner, Wrocław, 2015

zainicjowany przez rodziców bądź nauczycieli na podstawie obserwacji codziennego zachowania dziecka.

Z perspektywy diagnostów kluczowe znaczenie ma zebranie danych dotyczących funkcjonowania dziecka w różnych kontekstach środowiskowych. Dlatego niezbędne jest uzyskanie informacji zarówno od rodziców, jak i przedstawicieli placówek edukacyjnych (przedszkoli, szkół). W pewnych przypadkach możliwe jest również wykorzystanie obserwacji prowadzonych w trakcie badań psychologicznych, pod warunkiem, że trwają one wystarczająco długo, by umożliwić wystąpienie typowych objawów. Należy jednak pamiętać, że w warunkach indywidualnego kontaktu diagnostycznego, wzbogaconego o nowe, interesujące dla dziecka zadania, symptomy ADHD mogą ulec maskowaniu z uwagi na zwiększoną motywację i koncentrację badanego.

Istotnym elementem diagnozy jest ocena wpływu objawów na codzienne funkcjonowanie dziecka, w tym określenie, czy dane zachowania znacząco odbiegają od normy rozwojowej oraz czy występują z większą częstotliwością niż u rówieśników.

Proces diagnostyczny ADHD ma charakter wieloetapowy i nie może zostać przeprowadzony podczas jednego spotkania. Obejmuje on pogłębiony wywiad z rodzicami na temat okresu prenatalnego, przebiegu rozwoju psychofizycznego dziecka, jego zdrowia, funkcjonowania emocjonalno-społecznego oraz aktualnych trudności. Konieczne jest także pozyskanie opinii nauczycieli oraz obserwacja dziecka w różnych sytuacjach, uzupełniona o badania psychologiczno-pedagogiczne.

Integralną część diagnostyki stanowi również diagnoza różnicowa, której celem jest wykluczenie innych jednostek chorobowych (neurologicznych, psychicznych, somatycznych) o objawach zbliżonych do ADHD. W tym celu często niezbędna jest współpraca z neurologiem bądź psychiatrą dziecięcym.

Dzieci z ADHD często doświadczają trudności w relacjach interpersonalnych, co może skutkować konfliktami z otoczeniem. Natężenie objawów zmienia się w toku rozwoju, dlatego konieczna jest ich bieżąca analiza. Wczesna diagnoza i odpowiednie działania terapeutyczne mogą znacząco złagodzić objawy i poprawić funkcjonowanie dziecka.

Podsumowując, skuteczna diagnostyka ADHD wymaga holistycznego podejścia, uwzględniającego zróżnicowane aspekty funkcjonowania dziecka oraz współpracę

interdyscyplinarnego zespołu specjalistów. Tylko kompleksowa i pogłębiona analiza objawów pozwala na trafne rozpoznanie oraz wdrożenie adekwatnych form terapii[34].

1.3. Przyczyny Zespołu Aspergera i ADHD

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) od lat pozostają w centrum zainteresowania badaczy, co przyczynia się do pogłębiania wiedzy na temat funkcjonowania osób z autyzmem, a co za tym idzie osób z Zespołem Aspergera – zarówno dzieci, jak i dorosłych. Ma to istotne znaczenie nie tylko dla rozwoju nauki, lecz także dla praktyki terapeutycznej, wpływającej na poprawę jakości życia osób ze spektrum.

Pomimo licznych badań, dotychczas nie opracowano jednolitej teorii wyjaśniającej etiologię autyzmu[35]. Wskazuje się, że jego przyczyny mają charakter złożony i wieloczynnikowy[36]. Współczesne ujęcia wiążą autyzm przede wszystkim z nieprawidłowościami w strukturze i funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego, a także uwzględniają istotną rolę czynników genetycznych i środowiskowych[37]. W przeszłości dominowały psychologiczne teorie etiologiczne, obarczające odpowiedzialnością za rozwój zaburzenia relacje rodzinne, wskazujące na rodziców jako kluczowych sprawców powstawania zaburzeń [38].

Podejście psychoanalityczne było jedną z pierwszych prób wyjaśnienia etiologii zaburzeń ze spektrum autyzmu. Koncepcje psychogenne, dominujące w połowie XX wieku, zakładały, że autyzm jest wynikiem nieprawidłowej relacji dziecka z matką i odpowiedzią

---

[34]T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko, co chcielibyście wiedzieć. Książka dla rodziców, nauczycieli i lekarzy.,* Wydawnictwo BiFolium, Lublin, 1999.

[35] P. Gołaska, *Etiologia zaburzeń ze spektrum autyzmu. Przegląd wybranych koncepcji*, [w:] *Psychiatria i psychologia kliniczna*, nr 1, 2013, s. 8; M. Talaroska, A. Florkowski, P. Gałecki, K. Zboralski, *Psychologiczne koncepcje rozwoju autyzmu,* [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia,* red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2010, s. 99.

[36] E. Pisula, *Autyzm. Od Badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 57.

[37] E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2010b, s. 25; B. Winczura, *Jak funkcjonuje mozg dzieci z autyzmem? Neurobiologiczne ścieżki zaburzeń autystycznych*, [w:] *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne,* red. B. Cytowska, B. Winczura, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Krakow 2008, s. 17.

[38] E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010a, s. 22; E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*…, s. 25.

na traumatyczne doświadczenia w relacjach wczesnodziecięcych[39]. Szczególny nacisk kładziono na okres prenatalny, perinatalny oraz pierwsze miesiące życia. Zakładano, że traumatyczne doświadczenia, takie jak oddzielenie od matki po porodzie, brak fizycznego kontaktu, pobyt w inkubatorze, czy emocjonalne odrzucenie, mogą powodować wycofanie dziecka i prowadzić do rozwoju cech autystycznych[40].

Leo Kanner, jeden z pionierów badań nad autyzmem, w 1943 roku nakreślił psychologiczny portret rodziców dzieci ze spektrum autyzmu, przypisując im emocjonalny chłód, sztywność w funkcjonowaniu, nadmierne intelektualne ukierunkowanie oraz obsesyjne schematy postępowania[41]. Choć zaznaczał również możliwe biologiczne podłoże autyzmu, jego teoria przyczyniła się do powstania tzw. mitu „zimnej matki", który w kolejnych dekadach zdominował psychoanalityczne ujęcia zaburzenia[42]. Bruno Bettelheim rozwijał te założenia, traktując zachowania autystyczne jako obronę przed emocjonalnym odrzuceniem przez opiekunów. Również Melanie Klein i Margaret Mahler wiązały rozwój zaburzeń ze spektrum autyzmu z zakłóceniami w relacji matka–dziecko oraz zaburzeniem procesu separacji i kształtowania się tożsamości dziecka. Francis Tustin interpretowała autyzm jako reakcję na zbyt wczesne doświadczenie separacji od matki, prowadzącą do lęku i wycofania. Podkreślała znaczenie traumy oraz próbowała łączyć czynniki psychiczne z neurobiologicznymi. Podobnie John Hochman oraz Niko Tinbergen wskazywali na lęk jako przyczynę wycofania dziecka ze świata zewnętrznego, podkreślając znaczenie negatywnych doświadczeń w relacji z matką. Zgodnie z koncepcją Jiriny Prekop, ograniczona stymulacja sensoryczna w okresie życia płodowego może wiązać się z występowaniem utrwalonych, powtarzalnych form aktywności, uznawanych za charakterystyczne dla zaburzeń ze spektrum autyzmu [43].

---

[39] E. Pisula, D. Danielewicz, *Terapia i edukacja osób z autyzmem – historia i dzień dzisiejszy,* [w:] *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, red. D. Danielewicz, E. Pisula, Wydawnictwo APS, Warszawa 2003, s. 9.

[40] M. Młynarska, *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym: terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 89.

[41] L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Krakow 2000, s. 25.

[42] A. Wojciechowska, *Koncepcje autyzmu i problemy diagnostyczne – przegląd literatury*, [w:] *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje – osiągnięcia – perspektywy,* red. W. Dykcik, A. Twardowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 314.

[43] L. Szmania, *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji* [The etiology of autism - a review of current concepts]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 11, Poznań 2015. s. 93–123.

Wszystkie wymienione koncepcje łączy założenie, że głównym czynnikiem sprawczym autyzmu jest zaburzona więź z matką. Tego typu podejście doprowadziło do społecznego piętnowania rodziców, zwłaszcza matek oraz do obciążenia ich odpowiedzialnością za występowanie zaburzenia u dziecka. Skutkiem były emocjonalne i psychiczne konsekwencje dla całych rodzin. Od lat 70. XX wieku coraz więcej badań obalało psychogenne hipotezy etiologiczne spektrum autyzmu. Choć współcześni psychoanalitycy nadal mówią o traumie jako jednym z możliwych czynników ryzyka, nie przypisują już kluczowej roli osobowości matek. Wskazują raczej na deprywację podstawowych potrzeb dziecka we wczesnych fazach rozwoju, np. wskutek izolacji po porodzie. Mimo to również i te teorie nie uzyskały jednoznacznego potwierdzenia empirycznego[44].

Choć hipotezy psychogenne straciły na znaczeniu, poszukiwania przyczyn autyzmu objęły również różnorodne czynniki środowiskowe, które mogą oddziaływać na rozwijający się organizm. Do najczęściej wymienianych czynników środowiskowych, które mogą mieć wpływ na rozwój zaburzeń ze spektrum autyzmu, zalicza się m.in. zanieczyszczenie powietrza, chemizację rolnictwa, spożywanie wysoko przetworzonej i konserwowanej żywności, a także ekspozycję na promieniowanie elektromagnetyczne. W literaturze zwraca się również uwagę na potencjalne oddziaływanie nowych technologii, zwłaszcza ich intensywnego wykorzystywania we wczesnym dzieciństwie (np. korzystanie z telewizji, tabletów czy smartfonów). Wśród czynników ryzyka wskazuje się także starszy wiek rodziców, szczególnie ojca[45].

Obok czynników środowiskowych i związanych z trybem życia, literatura przedmiotu wskazuje również na szereg uwarunkowań prenatalnych i perinatalnych, które mogą zwiększać ryzyko wystąpienia zaburzeń ze spektrum autyzmu. Zalicza się do nich m.in. wiek rodziców (matki powyżej 30 r.ż., ojcowie powyżej 35 r.ż.), krwawienia w trakcie ciąży, przyjmowanie leków przez matkę, poród pośladkowy lub z użyciem narzędzi, niską masę urodzeniową (≤ 2500 g), wcześniactwo oraz przenoszenie ciąży[46]. Inne potencjalne czynniki to: cukrzyca ciążowa, cesarskie cięcie, zatrucie ciążowe oraz kolejność urodzeń – szczególne

---

[44] Tamże, s.93-123.

[45] B. Skawina, *„Autyzm i zespół Aspergera, objawy, przyczyny, diagnoza i współczesne metody terapeutyczne”.* Nová sociálna edukácia človeka V, Medzinárodná interdisciplinárna vedecká konferencia, Prešov 7. 11. 2016, s.237

[46] L. Szmania, *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji* [The etiology of autism - a review of current concepts]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 11, Poznań 2015. s. 93–123.

ryzyko dotyczy dzieci z pierwszej, trzeciej lub dalszej ciąży[47]. Gabriela Jagielska[42] wymienia ponadto: zagrożenie poronieniem, niedotlenienie płodu, wady wrodzone, palenie papierosów przez matkę oraz obecność smółki w wodach płodowych[48]. Coraz większą uwagę poświęca się również stresowi prenatalnemu. Badania wskazują, że silny stres przeżywany przez matkę między 21. a 32. tygodniem ciąży może mieć wpływ na rozwój struktur mózgowych dziecka, m.in. przez wzrost poziomu glikokortykoidów i leukocytów[49]. Marleen Claassen tłumaczy, że zaburzenia te mogą prowadzić do nieprawidłowości obserwowanych u dzieci ze spektrum[50]. Jednocześnie badacze tacy jak Simon Baron-Cohen czy Patrick Bolton, zwracają uwagę, że czynniki prenatalne i okołoporodowe występują również u dzieci rozwijających się prawidłowo. Z tego względu nie można ich traktować jako samodzielnej przyczyny autyzmu, lecz raczej jako element zwiększający ryzyko jego wystąpienia w przypadku innych współistniejących uwarunkowań[51]. Jak wskazuje Uta Frith „trudny poród może być przyczyną wielu różnych problemów rozwojowych i nie jest w jakiś szczególny sposób związany z autyzmem"[52].

W konsekwencji autyzm postrzegany jest jako zaburzenie o wieloczynnikowej etiologii, nierzadko współistniejące z innymi problemami zdrowotnymi. Autorzy publikacji naukowych podkreślają, że zaburzenia ze spektrum autyzmu mogą współwystępować z różnorodnymi problemami zdrowotnymi, takimi jak zaburzenia metaboliczne, obniżona odporność, infekcje (wirusowe, grzybicze, bakteryjne) oraz alergie[53].

Badania biochemiczne wykazały u dzieci z ASD nieprawidłowości w metabolizmie puryn, a także wzmożoną przemianę białkową i zwiększone wydalanie puryn z moczem[54]. Karl Reichelt zauważył wysoki poziom peptydów w organizmach osób z autyzmem, sugerując ich neurotoksyczne działanie[55]. Część tych związków chemicznych wykazuje

---

[47] E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*…, s. 23; E. Pisula, *Autyzm…*, s. 66.
[48] G. Jagielska, *Etiologia zaburzeń autystycznych,* [w:] *Autyzm i zespoł Aspergera,* red. J. Komander, G. Jagielska, A. Bryńska, Wydawnictwo lekarskie PZWL, Warszawa 2009, s. 24.
[49] Za: P. Gołaska, *Etiologia zaburzeń ze spektrum autyzmu. Przegląd wybranych koncepcji*, „Psychiatria i psychologia kliniczna" 2013, nr 1, s. 10
[50] L. Szmania, *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji* [The etiology of autism - a review of current concepts]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 11, Poznań 2015. s. 93–123.
[51] S. Baron-Cohen, P. Bolton, *Autyzm. Fakty,* Wydawnictwo JAK, Krakow 1999,s. 35.
[52] U. Frith, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2008, s. 99
[53] E. Pisula, *Autyzm*…, s. 68.
[54]M. Młynarska , *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym: terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
[55] A. Wojciechowska, op. cit., s. 320.

podobieństwo do substancji psychoaktywnych, co stało się podstawą hipotezy, że dieta eliminacyjna może prowadzić do złagodzenia objawów[56]. Fenyloketonuria to jedna z nielicznych chorób metabolicznych, która – nieleczona – może prowadzić do wystąpienia objawów autystycznych. Należą do nich m.in. stereotypie ruchowe, nadpobudliwość, zaburzenia mowy, agresja, problemy ze snem i koncentracją[57]. Przyczyną jest zaburzony metabolizm fenyloalaniny, a wdrożenie odpowiedniej diety we wczesnym okresie życia zapobiega uszkodzeniom układu nerwowego[58].

Zauważalna jest również korelacja między deficytami immunologicznymi a nasileniem objawów autystycznych[59]. Dzieci z ASD mogą wykazywać osłabioną odporność już we wczesnym dzieciństwie. Istotną rolę przypisuje się także infekcjom, szczególnie grzybiczym (Candida albicans) i wirusowym. Uta Frith podkreśla, że infekcje wirusowe mogą uszkadzać ośrodkowy układ nerwowy, a zakażenie w kluczowych momentach rozwojowych – przed lub tuż po porodzie – może prowadzić do trwałych zaburzeń[60]. Potencjalnie związane z ASD wirusy to: retrowirus, wirus różyczki, cytomegalii oraz opryszczkowe zapalenie mózgu[61]. W ostatnich latach rośnie zainteresowanie rolą alergii w kontekście autyzmu. Reakcje alergiczne mogą być wywoływane zarówno przez czynniki pokarmowe (np. gluten, kazeina, barwniki, aromaty), jak i wziewne (pyłki, roztocza)[62]. Bernard Rimland zwraca uwagę na możliwość działania alergicznego wpływającego na układ nerwowy niektórych produktów spożywczych[63]. Nadwrażliwość na gluten i kazeinę obserwowana u niektórych dzieci z ASD może przyczyniać się do nasilenia objawów[64].

Podkreślić jednak należy, że choć związki między czynnikami metabolicznymi, immunologicznymi a objawami autyzmu są przedmiotem badań, nie stanowią one samodzielnej przyczyny zaburzeń. Każdą hipotezę należy rozpatrywać indywidualnie i diagnozować z udziałem specjalistów.

---

[56] R. Kessick, *Autyzm i dieta. O czym warto wiedzieć*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010, s. 13.
[57] K. Mowszet, T. Hutyra, *Dziecko z fenyloketonurią*, [w:] *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju,* red. B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Krakow 2008, s. 204.
[58] G. Jagielska, *Etiologia zaburzeń autystycznych*, [w:] *Autyzm i zespoł Aspergera*, red. J. Komander, G. Jagielska, A. Bryńska., Wydawnictwo lekarskie PZWL, Warszawa 2009, s. 22
[59] E. Pisula, *Autyzm*…, s. 70.
[60] U. Frith, op. cit., s. 99.
[61] S. Baron-Cohen, P. Bolton, op. cit., s. 35-36; U. Frith, op. cit., s. 99.
[62] L. Bobkowicz-Lewartowska, op. cit., s. 43; B. Winczura, *Dziecko z autyzmem*…,s. 355.
[63] A. Wojciechowska, op. cit., s. 320.
[64] R. Kessick, *Autyzm i dieta. O czym warto wiedzieć*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010, s. 17

Złożoność tych mechanizmów uwidacznia się również w funkcjonowaniu układu nerwowego, w którym istotną rolę odgrywają neuroprzekaźniki. Neuroprzekaźniki odgrywają kluczową rolę w regulacji procesów pobudzania i hamowania w układzie nerwowym. Zaburzenia w ich funkcjonowaniu mogą prowadzić do deficytów neurologicznych i psychicznych, w tym także objawów typowych dla zaburzeń ze spektrum autyzmu[65].

Wśród najczęściej opisywanych nieprawidłowości neurochemicznych u osób z ASD wyróżnia się zmiany w funkcjonowaniu układu serotoninergicznego. Zaobserwowano m.in. zwiększony poziom serotoniny w surowicy i płytkach krwi, co może prowadzić do zaburzeń kontaktu z matką, trudności w interakcjach społecznych oraz nadmiernej reaktywności emocjonalnej. Podwyższony poziom serotoniny w ośrodkowym układzie nerwowym powiązano z występowaniem stereotypii ruchowych oraz trudnościami w przetwarzaniu bodźców społecznych. Z kolei zmniejszone zagęszczenie receptorów $5HT_2$ w korze mózgowej wiązane jest z problemami z uwagą, pamięcią oraz kontrolą emocji[66]. W kontekście układu GABA-ergicznego i glutaminergicznego wskazuje się m.in. na niedobór komórek Purkinjego oraz obniżony poziom białka GAD67 odpowiedzialnego za syntezę GABA, co może skutkować zaburzeniami połączeń móżdżkowo-korowych i deficytami poznawczo-motorycznymi. Ponadto wykazano podwyższone stężenie kwasu glutaminowego, który wiązano z trudnościami w uczeniu się oraz z obniżoną motywacją[67].

Nieprawidłowości występują także w układzie związanym z katecholaminami, szczególnie dopaminą. Podwyższony poziom dopaminy w korze czołowej wiąże się z uszkodzeniami szlaków dopaminergicznych i może mieć związek z objawami autyzmu, takimi jak deficyty społeczne czy trudności w przetwarzaniu nagrody. Istotną rolę odgrywają także neuropeptydy. Zauważono m.in. wyższe stężenie endorfin i peptydu jelitowego oraz niższy poziom oksytocyny – neuroprzekaźnika kluczowego dla tworzenia więzi społecznych. Zaburzenia w jego poziomie korelują z trudnościami w interakcjach i występowaniem stereotypii. Podobnie, obniżona aktywność wazopresyny może wpływać na kształtowanie

---

[65] R. Wujcik, A. Porzycka, A. Witusik, T. Pietras, *Neurorozwojowa hipoteza autyzmu*,[w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik,P. Gałecki, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2010, s. 41.

[66] L. Szmania, *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji* [The etiology of autism - a review of current concepts]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 11, Poznań 2015. s. 108- 116.

[67] L. Szmania, op. cit., s. 108- 116.

relacji interpersonalnych. Wśród hormonów o potencjalnym znaczeniu dla etiologii ASD wymienia się testosteron. Hipoteza testosteronowa zakłada, że wysoki poziom testosteronu płodowego może wpływać na rozwój struktur mózgowych odpowiedzialnych za funkcje społeczne oraz preferencje poznawcze, prowadząc do nadreprezentacji zainteresowań technicznych i zawężonych zainteresowań u chłopców z autyzmem[68]. Uwagę badaczy przyciąga także melatonina. Zauważono, że osoby z ASD często wykazują nieprawidłowości w rytmie jej wydzielania, co wiązane jest z częstymi problemami ze snem. Chociaż nie ustalono jednoznacznej przyczyny tego deficytu, zakłada się, że zaburzenia w regulacji melatoniny mogą pogłębiać objawy autystyczne[69].

W latach 90. XX wieku pojawiły się kontrowersje dotyczące potencjalnego związku między szczepionką MMR (przeciwko odrze, śwince i różyczce) a wzrostem liczby diagnoz zaburzeń ze spektrum autyzmu. Andrew Wakefield w 1998 roku zwrócił uwagę na czasową zbieżność między podaniem szczepionki a wystąpieniem pierwszych objawów autystycznych u niektórych dzieci[70]. Podejrzenia te skupiały się głównie wokół obecności thimerosalu – związku zawierającego rtęć – w składzie szczepionki. Wysunięto hipotezę, że u dzieci z predyspozycjami genetycznymi i zaburzeniami w metabolizmie detoksykacyjnym, obecność tego związku może obniżać zdolność organizmu do usuwania rtęci, co potencjalnie zwiększa ryzyko ujawnienia objawów autyzmu[71]. Jednak szeroko zakrojone badania epidemiologiczne nie potwierdziły związku przyczynowego między szczepionką MMR a występowaniem ASD[72].

Światowa Organizacja Zdrowia jednoznacznie stwierdza, że nie ma dowodów na to, by szczepionka MMR wywoływała autyzm. Choć nie wyklucza się, że u dzieci z określoną podatnością biologiczną szczepienie może współwystępować z momentem ujawnienia się cech zaburzenia, nie można go uznać za bezpośrednią przyczynę rozwoju autyzmu[73]. W kontekście czynników środowiskowych należy zatem zachować ostrożność w interpretacji zależności między szczepieniami a ASD. Etiologia autyzmu pozostaje złożona, a czynniki

[68] Tamże
[69] L. Bobkowicz-Lewartowska, op. cit., s. 43; E. Pisula, *Autyzm…*, s. 71; R. Wujcik, A. Porzycka, T. Witusik, op. cit., s. 48.
[70] G. Jagielska, op. cit., s. 25; E. Pisula, *Autyzm…,* s. 27.
[71] E. Pisula, *Autyzm…*, s. 69.
[72] G. Jagielska, op. cit., s. 25.
[73] U. Frith, op. cit., s. 102; E. Pisula, *Autyzm*…, s. 69.

genetyczne, środowiskowe i neurobiologiczne prawdopodobnie są ze sobą powiązane i wpływają na siebie w sposób dynamiczny i wieloczynnikowy.

Znaczenie czynników genetycznych w powstawaniu zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) jest przedmiotem licznych badań i analiz. Pierwsze prace na ten temat sięgają lat 70. XX wieku, kiedy to Susan Folstein i Michael Rutter (1977) przeanalizowali przypadki 21 par bliźniąt – monozygotycznych i dizygotycznych. Badania wykazały, że współwystępowanie autyzmu u obu bliźniąt jednojajowych występowało w 36% przypadków, natomiast u bliźniąt dwujajowych było bliskie zeru[74]. Wyniki te wskazują na istotne znaczenie dziedziczenia w etiologii ASD.

Późniejsze badania potwierdziły tę zależność, pokazując jeszcze wyższy poziom zgodności wśród bliźniąt monozygotycznych, sięgający 69–89%, w zależności od przyjętych kryteriów diagnostycznych. W przypadku bliźniąt dizygotycznych zgodność ta oscylowała między 6 a 8%[75]. Gabriela Jagielska zauważyła, że gdy analizowano nie tylko klasyczne objawy autyzmu, ale również szersze spektrum zaburzeń komunikacji i interakcji społecznych, zgodność wśród bliźniąt jednojajowych wynosiła aż 92%, w porównaniu do 10% u bliźniąt dwujajowych[76]. Zaburzenia ze spektrum autyzmu częściej występują także u rodzeństwa dzieci z autyzmem niż w populacji ogólnej[77]. Choć ryzyko wystąpienia zaburzenia u kolejnego dziecka w rodzinie jest nadal obiektywnie niskie (2–8%), to wzrasta ono znacząco (nawet 50–200 razy) w przypadku rodzin, w których wcześniej zdiagnozowano już jedno dziecko z ASD[78].

Badania nad dziedzicznymi cechami zachowania u krewnych osób z autyzmem wskazują na obecność cech „szerszego fenotypu autystycznego". Dawson i współpracownicy wskazali na szereg subtelnych trudności u krewnych osób z ASD, takich jak: obniżona zdolność tworzenia więzi społecznych, trudności w rozpoznawaniu emocji, słabsza pamięć bodźców społecznych, problemy z naśladownictwem i funkcjami wykonawczymi, a także deficyty językowe[79]. Mimo licznych badań nie udało się jednoznacznie zidentyfikować pojedynczego genu odpowiedzialnego za rozwój autyzmu. Wskazuje się raczej na

[74] E. Pisula, *Autyzm*…, s. 58.
[75] Za: E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*…, s. 25.
[76] Za: E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*…, s. 25.
[77] B. Winczura, *Dziecko z autyzmem*…, s. 353.
[78] E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*..., s. 31.
[79] E. Pisula, *Autyzm*…, s. 59.

wielogenowy charakter zaburzenia, z udziałem co najmniej kilku genów (od 2 do 15), zlokalizowanych w różnych regionach chromosomów, m.in.: 4p12, 5q34-35, 6q15, 15q12, 1q41-42, 2q24.1, 7q21.2, 16p12.1, 17q11.1, 22q13.3 i innych[80]. Wśród najczęściej opisywanych nieprawidłowości genetycznych u osób z ASD wymienia się między innymi duplikację regionu 15q11–13, która bywa również związana z zespołami Angelmana i Pradera-Williego. Kolejnym istotnym zaburzeniem jest delecja w obrębie regionu 2q37. Oprócz tego odnotowuje się zmiany w obrębie chromosomu 7 oraz anomalie liczby i struktury chromosomów płciowych[81].

Wszystkie te dane jednoznacznie wskazują na duże znaczenie czynników genetycznych w etiologii ASD, przy jednoczesnym zastrzeżeniu, że czynniki te rzadko działają w izolacji. Najczęściej oddziałują w złożonej interakcji z czynnikami środowiskowymi i neurobiologicznymi. Wraz ze wzrostem nasilenia objawów autystycznych obserwuje się pojawienie dodatkowych trudności, takich jak: opóźniony rozwój mowy, stereotypie ruchowe, zaburzenia koordynacji ruchowej czy izolacja społeczna[82]. Te objawy mogą współwystępować z niektórymi deficytami genetycznymi, chociaż ich obecność nie zawsze ma charakter jednoznaczny i decydujący.

Czynniki genetyczne wciąż pozostają obszarem wymagającym dalszych badań i pogłębionej analizy. Nie ulega jednak wątpliwości, że w części przypadków odgrywają istotną rolę w etiologii zaburzeń ze spektrum autyzmu. Należy przy tym zaznaczyć, że – podobnie jak w przypadku innych czynników – sama obecność czynnika genetycznego rzadko prowadzi do rozwoju zaburzenia w sposób całkowicie niezależny. W większości przypadków kluczowe okazują się interakcje między różnymi czynnikami: genetycznymi, środowiskowymi i neurobiologicznymi. Coraz więcej badań wskazuje na udział nieprawidłowości neurologicznych, które – współwystępując z genetycznymi – mogą mieć istotny wpływ na rozwój i ujawnienie się zaburzeń ze spektrum autyzmu. Tego rodzaju współzależności potwierdzają złożony, wieloczynnikowy charakter etiologii ASD. W związku z tym, w najnowszych opracowaniach coraz częściej podkreśla się znaczenie czynników neurologicznych w powstawaniu tych zaburzeń.

---

[80] Za: R. Wujcik, A. Porzycka, A. Witusik, T. Pietras, op. cit.
[81] E. Pisula, *Autyzm…*, s. 65.
[82] J. Błeszyński, *Przegląd badań genetycznych koncepcji etiologii autyzmu*, „Szkoła Specjalna” 2007, nr 3.

U znacznej liczby osób z ASD obserwuje się uszkodzenia mózgu, które różnią się zarówno pod względem lokalizacji, jak i rozległości[83]. Ze względu na kliniczną oraz zróżnicowanie funkcjonalne populacji osób z autyzmem, niemożliwe jest wskazanie jednej, uniwersalnej przyczyny tych zaburzeń. Dotychczasowe badania umożliwiły jednak sformułowanie szeregu hipotez dotyczących lokalizacji i charakteru nieprawidłowości w strukturach mózgowych, które mogą mieć wpływ na rozwój symptomów autystycznych[84].

Uszkodzenia płatów czołowych, odpowiedzialnych za funkcje ruchowe, planowanie działań, podejmowanie decyzji oraz ekspresję językową, wiązane są z trudnościami w zakresie sekwencji czynności, przewidywania konsekwencji zachowań, występowaniem zaburzeń mowy oraz brakiem umiejętności dokonywania wyborów. Z kolei płaty skroniowe, które odpowiadają za rozumienie mowy, prozodię oraz analizę dźwięków, w przypadku ich uszkodzenia wiązane są z echolalią, niegramatycznością wypowiedzi, problemami w rozpoznawaniu mowy i ograniczoną reakcją na własne imię. Hipoplazja móżdżku oraz zmniejszona objętość substancji białej i szarej prowadzi do dysfunkcji motorycznych, problemów z równowagą, trudności w skupieniu uwagi oraz ograniczonej eksploracji przestrzeni. Pień mózgu i twór siatkowaty, które kontrolują gotowość organizmu do działania, po uszkodzeniu skutkują zaburzeniami uwagi, myślenia, twórczości oraz integracji wrażeń z doświadczeniami[85]. Spoidło wielkie, strukturą łączącą obie półkule mózgowe, odpowiada za kojarzenie i integrację informacji. Nieprawidłowości w jego obrębie prowadzą do zaburzeń komunikacyjnych oraz ograniczonych wzorców zachowania. Ciało migdałowate, regulujące emocje i zachowania agresywne, w przypadku dysfunkcji związane jest z agresją, wycofaniem, pasywnością i trudnościami w adaptacji do zmian. Nieprawidłowości w układzie limbicznym, odpowiedzialnym za przetwarzanie bodźców emocjonalnych i społecznych, prowadzić mogą do problemów z rozpoznawaniem stanów mentalnych i tworzeniem wspólnego pola uwagi. Zmiany w strukturze hipokampa, kluczowego dla pamięci i uczenia się, skutkują trudnościami w zapamiętywaniu, łączeniu informacji oraz pojawianiem się stereotypii i autostymulacji[86].

---

[83] B. Winczura, *Jak funkcjonuje mozg dzieci…*, s. 285.
[84] E. Pisula, *Autyzm…*, s. 71.
[85] L. Szmania, *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji* [The etiology of autism - a review of current concepts]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 11, Poznań 2015. s. 117- 121.
[86] L. Szmania, *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji* [The etiology of autism - a review of current concepts]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 11, Poznań 2015. s. 117- 121.

Dodatkowo, podkreśla się rolę zaburzeń integracji sensorycznej. Koncepcja ta, rozwinięta przez Jean Ayres, zakłada, że nieprawidłowo funkcjonujący układ nerwowy nie jest w stanie skutecznie przetwarzać i integrować bodźców sensorycznych, co prowadzi do przeciążenia, nadwrażliwości i nieadekwatnych reakcji na bodźce[87]. Zaburzenia integracji sensorycznej znalazły swoje odzwierciedlenie w klasyfikacji DSM-V, jako jeden z możliwych objawów ASD[88].

Podsumowując, czynniki neurologiczne odgrywają istotną rolę w powstawaniu zaburzeń ze spektrum autyzmu. Choć żadna z hipotez nie wyczerpuje całkowicie złożoności tego zaburzenia, to jednak wykazują one istnienie korelacji między uszkodzeniami określonych struktur mózgu a występowaniem objawów autystycznych.

Również etiologia zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami uwagi (ADHD) jest tematem szeroko badanym i zarazem budzącym wiele kontrowersji. Zaburzenie to jest uznawane za jedno z najczęściej diagnozowanych problemów psychiatrycznych wśród dzieci, jednak jego dokładne przyczyny pozostają nieznane. W toku badań naukowych wskazano na wiele czynników, które mogą wpływać na rozwój ADHD. W literaturze podkreśla się, że „etiologia ADHD jest złożona" i że przyczyn tego zaburzenia należy szukać w różnych obszarach, od anomalii struktur mózgowych, przez czynniki genetyczne, aż po oddziaływania środowiskowe[89]. Jednocześnie zwraca się uwagę, że „jednoznaczna etiologia nie jest znana, chociaż wiele przesłanek prowadzi naukowców właśnie w rejony mózgu"[90]. Pojawienie się objawów ADHD łączy się z uszkodzeniami mózgu lub jego nieprawidłowym rozwojem, jednakże w przypadkach, w których nie dochodzi do fizycznych uszkodzeń tkanki nerwowej, naukowcy szukają czynników zakłócających funkcjonowanie układu nerwowego[91]. Równocześnie część środowisk naukowych pozostaje sceptyczna co do statusu ADHD jako samodzielnej jednostki chorobowej. Wskazuje się, że „kryteria diagnostyczne tej choroby obejmują warianty norm zachowania w dzieciństwie, które

---

[87] Tamże, s. 117- 121

[88] American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth edition,* Washington, DC, London, England 2012–2013.

[89] N. Bednarska *Dziewczęta z ADHD zarys problematyki,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 11

[90] N. Kajka, *Uwarunkowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka z ADHD*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 2, 2017, **s.** 11, https://www.researchgate.net/publication/320840536

[91] N. Bednarska *Dziewczęta z ADHD zarys problematyki,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 11

obserwuje się nawet u osób zdrowych”[92]. To prowadzi do refleksji, czy ADHD nie jest częściowo przejawem różnorodności rozwojowej, a nie wyłącznie zaburzeniem wymagającym interwencji. Zmieniające się warunki społeczne, szybki rozwój technologii, nowe modele komunikacji oraz rosnące wymagania poznawcze, także są wskazywane jako czynniki wpływające na wzrost liczby rozpoznawanych przypadków ADHD[93]. W tym kontekście ADHD niektórzy interpretują jako adaptacyjną odpowiedź organizmu na zmieniające się otoczenie, raczej niż tradycyjne zaburzenie. Zatem ADHD jawi się jako zjawisko o wieloaspektowym charakterze, w którym trudno wskazać jednoznaczne przyczyny.

W etiologii ADHD niezwykle istotną rolę odgrywają czynniki biologiczne. Wśród nich wyróżnia się przede wszystkim uwarunkowania genetyczne, zmiany w budowie i funkcjonowaniu mózgu oraz zaburzenia w obrębie neuroprzekaźnictwa. Aktualne badania potwierdzają, że ADHD jest zaburzeniem neurorozwojowym, w którym elementy biologiczne mają znaczenie fundamentalne.

Wiele danych wskazuje, że ADHD ma silne podłoże genetyczne. „Część badaczy uważa, że ADHD występuje rodzinnie, dlatego istotne są geny”[94]. Dziedziczność tego zaburzenia potwierdzono w badaniach nad bliźniętami jednojajowymi i dwujajowymi. „W tym przypadku (…) stopień dziedziczności jest bardzo wysoki i wynosi pomiędzy 65 a 95%”[95]. Wskazuje się również, że „większość odmian ADHD ma charakter poligeniczny”, co oznacza, że nie jeden gen, ale wiele genów w niewielkim stopniu zwiększa ryzyko rozwoju zaburzenia[96].

W literaturze możemy odnaleźć informacje, że w wielu badaniach potwierdzono związek genów DRD4 oraz DAT1 z występowaniem ADHD. Gen DRD4, obecny w dłuższej formie u osób z tym zaburzeniem, powoduje zwiększone zapotrzebowanie na dopaminę w celu aktywacji komórek nerwowych. Konsekwencją tego stanu jest poszukiwanie przez

---

[92] R. Gaidamowicz i wsp, *ADHD – plaga XXI wieku?* Psychiatria Polska. 2018; 52(2): s. 288 https://doi.org/10.12740/PP/67111

[93] Tamże

[94] N. Kajka, *Uwarunkowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka z ADHD*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2, 2017, **s.** 11, https://www.researchgate.net/publication/320840536

[95] A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska. *ADHD. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, 2024, s.34

[96] N. Bednarska *Dziewczęta z ADHD zarys problematyki,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 12

osoby z ADHD nowych doświadczeń, co wiąże się z cechą osobowości określaną jako poszukiwanie nowości. Dzieci i dorośli przejawiający tę cechę często angażują się w liczne zachowania ryzykowne, dające im intensywne doznania[97]. Analizy genotypów obejmują co najmniej 50 genów związanych z metabolizmem neuroprzekaźników, ich transporterami i receptorami. Każdy ze zidentyfikowanych genów przyczynia się nieznacznie do zwiększenia ryzyka wystąpienia ADHD. Dopiero kumulacja tych wariantów genetycznych przekracza próg umożliwiający rozwinięcie się zaburzenia.[98] Dziedziczny charakter ADHD sprawia, że często w rodzinach dzieci z ADHD można zauważyć podobne objawy u innych członków rodziny, co dodatkowo potwierdza rolę komponentu genetycznego w powstawaniu tego zaburzenia.

Drugim istotnym aspektem czynników biologicznych są zmiany w budowie i funkcjonowaniu mózgu dzieci z ADHD. „Badania MRI dowodzą, że mózg dziecka nadpobudliwego jest mniejszy”[99]. „Obszary mózgu, które są mniejsze to: móżdżek, przednia część spoidła wielkiego, prawa strona jądra ogoniastego, prawa półkula mózgu jako całość oraz obszary czołowe mózgu”[100]. Wspomniane struktury odpowiadają za funkcje wykonawcze, takie jak planowanie, samokontrola, hamowanie niepożądanych reakcji oraz pamięć roboczą. Opóźnienia w rozwoju i mniejszy rozmiar tych struktur przekładają się na trudności dzieci w zakresie koncentracji uwagi, kontrolowania impulsów czy organizowania działań. Dzięki analizom rozwoju mózgu wykazano, że proces dojrzewania struktur mózgowych u dzieci z ADHD przebiega ze znacznym opóźnieniem w stosunku do ich rówieśników[101]. Badania wskazują, że „opóźnienie to może wynosić od dwóch i pół do trzech lat”, a struktury odpowiedzialne za hamowanie zachowań i regulację emocji osiągają dojrzałość znacznie później[102]. Dopiero pod koniec okresu adolescencji mózg dzieci z ADHD osiąga prawidłowe rozmiary, ale zakłócenia w funkcjonowaniu tych obszarów mogą się utrzymywać[103]. Trzecim ważnym biologicznym czynnikiem etiologicznym ADHD są

[97] Tamże s.13
[98] Tamże s.12
[99] N. Kajka, *Uwarunkowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka z ADHD*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2, 2017, **s.** 11, https://www.researchgate.net/publication/320840536
[100] N. Bednarska *Dziewczęta z ADHD zarys problematyki,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 11
[101] Tamże s.11
[102] Tamże s.11-12
[103] Tamże s.12

zmiany w funkcjonowaniu układu neuroprzekaźników. „Na powstawanie ADHD może mieć też wpływ osłabienie działania neuroprzekaźników: dopaminy i noradrenaliny”[104]. Neuroprzekaźniki te odpowiadają za procesy przekazywania sygnałów pomiędzy neuronami, a ich niedobory lub nieprawidłowe funkcjonowanie może prowadzić do zaburzeń koncentracji uwagi, impulsywności i nadmiernej ruchliwości.

„U pacjentów z ADHD odmienne są zarówno struktura, biochemia mózgu, jak i jego aktywność”[105]. Badania EEG, PET oraz fMRI wykazały zmniejszoną „aktywność w obszarach przedczołowych”, co prowadzi do trudności w utrzymywaniu uwagi oraz planowaniu działań[106]. Zmniejszony przepływ krwi oraz obniżona aktywność elektryczna w przednich częściach mózgu mają negatywny wpływ na zdolność podtrzymywania koncentracji na zadaniu i regulowania zachowania w odpowiedzi na zmieniające się bodźce z otoczenia[107]. Tego rodzaju zakłócenia funkcjonowania układu nerwowego są uznawane za kluczowy element patomechanizmu ADHD.

Czynniki środowiskowe i prenatalne odgrywają znaczną rolę w powstawaniu ADHD. Współczesne badania podkreślają, że oprócz uwarunkowań genetycznych, równie istotne są oddziaływania środowiskowe zarówno w okresie prenatalnym, jak i we wczesnym dzieciństwie.

W literaturze wskazuje się, że „do czynników ryzyka działających w okresie płodowym można zaliczyć m.in.: spożywanie przez matkę alkoholu, narkotyków, palenie papierosów w czasie ciąży”[108]. Te substancje mają negatywny wpływ na rozwój płodu, w szczególności na rozwijający się układ nerwowy, co może skutkować zaburzeniami funkcji poznawczych i behawioralnych w późniejszym okresie życia dziecka. „Picie alkoholu przez matkę w trakcie ciąży może mieć wpływ na rozwój ADHD”[109], co potwierdzają liczne badania nad skutkami prenatalnej ekspozycji na alkohol. Ekspozycja na dym tytoniowy i substancje psychoaktywne również koreluje ze zwiększonym ryzykiem wystąpienia objawów ADHD u potomstwa. Mechanizmy te obejmują bezpośrednie działanie toksyn na

---

[104] Tamże s.12
[105] Tamże s.12
[106] N. Bednarska *Dziewczęta z ADHD zarys problematyki,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 12
[107] Tamże s.12
[108] Tamże s.12
[109] N. Kajka, *Uwarunkowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka z ADHD*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2, 2017, **s.** 12, https://www.researchgate.net/publication/320840536

rozwijające się neurony oraz zaburzenia w przepływie krwi do mózgu płodu, co może powodować trwałe zmiany w strukturze i funkcjonowaniu mózgu dziecka.

Do czynników środowiskowych związanych z okresem prenatalnym i okołoporodowym zalicza się również „niską wagę urodzeniową dziecka, jak również depresję poporodową matki”[110]. Dzieci z niską wagą urodzeniową mogą wykazywać większą podatność na różnego rodzaju zaburzenia neurorozwojowe, w tym ADHD.

Ponadto „nawracające infekcje intymne matki w czasie ciąży zwiększają ryzyko ADHD u dziecka”[111]. Przebyte przez matkę infekcje mogą oddziaływać na płód poprzez reakcje zapalne oraz stres oksydacyjny, które mogą prowadzić do nieprawidłowości w rozwoju układu nerwowego. Depresja poporodowa, jako czynnik ryzyka, może zaburzać proces budowania bezpiecznej więzi emocjonalnej pomiędzy matką a dzieckiem, co w konsekwencji może wpływać na rozwój funkcji wykonawczych i regulacji emocjonalnej u dziecka, zwiększając podatność na objawy ADHD.

Wpływ środowiska społecznego na rozwój ADHD również znajduje potwierdzenie w literaturze. Wpływ środowiska społecznego na rozwój ADHD znajduje potwierdzenie w literaturze. Wskazuje się, że warunki środowiskowe, w tym brak odpowiedniego wsparcia emocjonalnego w środowisku domowym, mogą oddziaływać na funkcjonowanie dziecka i zwiększać ryzyko wystąpienia objawów ADHD[112]. Czynniki takie jak stres rodzicielski, niestabilność emocjonalna w rodzinie, przemoc domowa lub brak odpowiedniej stymulacji poznawczej mogą przyczyniać się do nasilenia objawów zaburzenia. Zmienne środowiskowe, zwłaszcza w pierwszych latach życia, oddziałują na rozwój struktur mózgowych dziecka, wpływając na zdolność koncentracji uwagi, regulację emocji oraz kontrolę impulsów. W konsekwencji dzieci wychowujące się w niesprzyjających warunkach mogą wykazywać większe natężenie objawów charakterystycznych dla ADHD.

Współczesne podejścia do etiologii ADHD podkreślają konieczność ujmowania tego zaburzenia jako wyniku współdziałania czynników biologicznych i środowiskowych. Z tego powodu coraz częściej odchodzi się od jednoznacznego wskazywania jednego źródła

---

[110] Tamże s.12

[111] N. Bednarska *Dziewczęta z ADHD zarys problematyki,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 12

[112] R. Gaidamowicz i wsp, *ADHD – plaga XXI wieku?* Psychiatria Polska. 2018; 52(2): s. 288 https://doi.org/10.12740/PP/67111

ADHD, przyjmując koncepcje wieloczynnikowe. Szczególne znaczenie zyskuje model geny × środowisko, który wskazuje na synergiczne oddziaływanie predyspozycji genetycznych i czynników środowiskowych.

W dostępnych źródłach podkreślono, że „prezentowane koncepcje wzajemnie się uzupełniają, połączone mogą stanowić model G × E (geny × środowisko), które równolegle wpływają na odmienną pracę mózgu dziecka”[113]. Według tego podejścia, genetyczna podatność nie prowadzi nieuchronnie do rozwoju ADHD, lecz jej efekt może być modyfikowany przez warunki środowiskowe. Na przykład dziecko z genetycznymi predyspozycjami do deficytów uwagi może nie rozwinąć zaburzenia, jeśli wzrasta w środowisku sprzyjającym prawidłowemu rozwojowi emocjonalnemu i poznawczemu. Z kolei niekorzystne warunki środowiskowe, takie jak prenatalna ekspozycja na toksyny czy stres wczesnodziecięcy, mogą nasilać objawy ADHD u dziecka z pewną predyspozycją genetyczną. Model G × E zakłada również, że zmienne genetyczne mogą modyfikować wrażliwość dziecka na działanie określonych czynników środowiskowych. Takie interakcje mogą dotyczyć zarówno czynników prenatalnych (np. palenie tytoniu przez matkę), jak i postnatalnych (np. styl wychowania, stres rodzinny). Takie podejście umożliwia bardziej kompleksowe zrozumienie mechanizmów rozwoju ADHD i wskazuje na potrzebę uwzględniania zarówno aspektów biologicznych, jak i środowiskowych w diagnozie oraz terapii dzieci z tym zaburzeniem.

Chociaż ADHD jest szeroko rozpoznawaną jednostką diagnostyczną, wokół jej etiologii oraz zasadności diagnozowania i leczenia toczą się intensywne dyskusje. W literaturze przedmiotu wskazuje się na istnienie poważnych wątpliwości dotyczących statusu ADHD jako odrębnej jednostki chorobowej. Zwraca się uwagę, że „sceptycy twierdzą, że ADHD powstaje najprawdopodobniej w wyniku wychowania oraz temperamentu danej osoby, a nie wskutek choroby’[114]. Według tego stanowiska, wiele objawów przypisywanych ADHD może być naturalnym przejawem różnorodności rozwoju dziecięcego, który w pewnych warunkach środowiskowych przybiera bardziej nasilone formy. Ponadto w literaturze podkreśla się, że „kryteria diagnostyczne tej choroby obejmują warianty norm

[113] N. Kajka, *Uwarunkowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka z ADHD*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2, 2017, **s.** 12, https://www.researchgate.net/publication/320840536
[114] R. Gaidamowicz i wsp, *ADHD – plaga XXI wieku?* Psychiatria Polska. 2018; 52(2): s. 288 https://doi.org/10.12740/PP/67111

zachowania w dzieciństwie, które obserwuje się nawet u osób zdrowych”[115]. Takie stanowisko prowadzi do wniosku, że rozpoznawanie ADHD może być nadmiernie rozpowszechnione, obejmując dzieci, których zachowanie mieści się w granicach normy rozwojowej. Wątpliwości budzi również fakt, że „działanie mózgu nie dostosowuje się tak błyskawicznie do nowych warunków, co z kolei mogło spowodować wystąpienie objawów czynnościowych, które zwykle mogłyby świadczyć o chorobie psychicznej”[116]. Oznacza to, że zmiany społeczne i technologiczne ostatnich dekad mogły przyczynić się do wzrostu liczby diagnoz ADHD, bez rzeczywistego wzrostu częstości tego zaburzenia.

Krytycy podkreślają, że ADHD może być postrzegane jako zjawisko wykreowane przez środowisko lekarzy i farmaceutów w celu sprawowania kontroli nad jednostkami nieprzestrzegającymi przyjętych norm społecznych[117]. Istnieje opinia, że wzrost rozpoznań ADHD może być związany z korzyściami ekonomicznymi wynikającymi ze sprzedaży leków psychostymulujących. Z drugiej strony, zwolennicy koncepcji ADHD jako rzeczywistego zaburzenia wskazują, że „jego wczesne diagnozowanie i leczenie już w dzieciństwie może zapobiegać wystąpieniu cięższego i przewlekłego przebiegu choroby w życiu dorosłym”[118]. Podkreślają oni, że odpowiednia interwencja terapeutyczna może znacząco poprawić funkcjonowanie dzieci z ADHD i zmniejszyć ryzyko wtórnych zaburzeń emocjonalnych czy trudności w funkcjonowaniu społecznym.

W związku z tym, że „zespół nadpobudliwości psychoruchowej jest rozpoznawany coraz częściej, określa się go nawet jako plagę XXI wieku”[119], dyskusje na temat jego etiologii, diagnozowania oraz leczenia pozostają aktualne i wymagają dalszych badań naukowych.

Etiologia zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami uwagi (ADHD) jest zagadnieniem złożonym i wieloczynnikowym. W dostępnych źródłach wskazuje się na fundamentalną rolę czynników biologicznych, w tym genetycznych i neurobiologicznych. Badania dowodzą, że ADHD często występuje rodzinnie, a podatność na jego rozwój ma charakter poligeniczny[120]. Istotne znaczenie przypisuje się również różnicom w budowie i

---

[115] Tamże s.288

[116] R. Gaidamowicz i wsp, *ADHD – plaga XXI wieku?* Psychiatria Polska. 2018; 52(2): s. 288 https://doi.org/10.12740/PP/67111

[117] Tamże s.288

[118] Tamże s.288

[119] Tamże s.288

[120] N. Bednarska *Dziewczęta z ADHD zarys problematyki,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 12

funkcjonowaniu struktur mózgowych oraz zaburzeniom w działaniu neuroprzekaźników, takich jak dopamina i noradrenalina[121]. Oprócz czynników biologicznych, duże znaczenie przypisuje się czynnikom środowiskowym, obejmującym zarówno okres prenatalny, jak i wczesne dzieciństwo. Niekorzystne działanie używek w czasie ciąży, niska waga urodzeniowa, infekcje prenatalne, depresja poporodowa matki oraz niesprzyjające warunki społeczne mogą przyczyniać się do rozwoju objawów ADHD. Mimo postępów w badaniach, etiologia ADHD pozostaje przedmiotem licznych kontrowersji. Cześć środowisk naukowych kwestionuje istnienie ADHD jako odrębnej jednostki chorobowej, wskazując na możliwość nadmiernego diagnozowania zaburzenia w odpowiedzi na zmieniające się warunki społeczne[122]. Wszystkie te aspekty dowodzą, że ADHD należy postrzegać jako wynik złożonej interakcji wielu czynników, a dalsze badania są niezbędne dla pełniejszego zrozumienia mechanizmów leżących u podstaw tego zaburzenia.

1.4.Terapia dzieci z Zespołem Aspergera i ADHD

W procesie opracowywania metod pracy z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, w tym z Zespołem Aspergera, konieczne jest wskazanie różnorodnych form oddziaływań terapeutycznych. Szczególny nacisk należy położyć na trafny dobór terapii, która sprzyja wzmacnianiu koncentracji uwagi, poprawie kompetencji społecznych, ograniczaniu zachowań stereotypowych oraz redukcji zachowań destrukcyjnych.

Kluczową zasadą, jaka powinna przyświecać specjalistom pracującym z dziećmi ze spektrum autyzmu, jest indywidualizacja podejścia terapeutycznego. To nie dziecko powinno być dostosowywane do konkretnej metody, lecz to metoda powinna być starannie dobrana do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Terapia powinna stanowić przemyślany, zaplanowany oraz wieloaspektowy proces, który obejmuje systemowe i świadome działania zarówno terapeuty, jak i rodziców dziecka[123]. Niezbędne jest uwzględnienie wieloaspektowej złożoności zaburzeń oraz indywidualnych potrzeb dziecka i jego najbliższego otoczenia. Pomimo wielu lat badań i poszukiwań nie udało się wypracować

---

[121] Tamże s.12

[122] R. Gaidamowicz i wsp, *ADHD – plaga XXI wieku?* „Psychiatria Polska". 52(2) 2018; s. 288

[123] B Skawina, *Autyzm i zespół Aspergera. Objawy, przyczyny, diagnoza i współczesne metody terapeutyczne.* Nová sociálna edukácia človeka V, Medzinárodná interdisciplinárna vedecká konferencia, Prešov: 7.11.2016, s. 244

jednej, uniwersalnie skutecznej metody terapii[124]. Różnorodne formy oddziaływań mogą przynosić pozytywne efekty, o ile są odpowiednio dostosowane do możliwości rozwojowych dziecka i odpowiadają na jego rzeczywiste potrzeby. Bez względu na wybraną metodę, kluczowe znaczenie w procesie terapeutycznym mają systematyczność i intensywność prowadzonych działań.

W pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu stosuje się różne podejścia terapeutyczne, które mogą się wzajemnie uzupełniać i być wykorzystywane na różnych etapach życia dziecka. Niezwykle istotne jest rozpoczęcie terapii we wczesnym okresie życia, gdyż właśnie wtedy układ nerwowy dziecka cechuje się największą plastycznością, umożliwiającą skuteczną korekcję zaburzonych funkcji i kompensację deficytów[125]. Zjawisko to opiera się na założeniu o wysokiej plastyczności układu nerwowego dziecka we wczesnym okresie rozwoju, co umożliwia efektywną korektę zaburzonych funkcji oraz kompensację deficytów[126].

Współczesne metody terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu charakteryzują się dużą różnorodnością i dynamicznym rozwojem. Jeszcze do niedawna dominował podział na dwa główne kierunki: metody dyrektywne, w ramach, których terapeuta w sposób ukierunkowany sterował aktywnością pacjenta, zmierzając do osiągnięcia określonych efektów terapeutycznych, oraz metody niedyrektywne, bazujące na ograniczaniu bezpośredniego wpływu na zachowanie jednostki. Jednakże w świetle aktualnych badań i praktyki klinicznej, taki podział jest coraz częściej krytykowany przez specjalistów[127]. Obecnie w terapii osób z autyzmem dominuje podejście integracyjne, które łączy w sobie elementy różnych metod i nurtów terapeutycznych, dostosowane indywidualnie do mocnych i słabych stron pacjenta oraz do charakterystyki i głębokości zaburzeń[128]. Podejście to zakłada całościową ocenę funkcjonowania osoby oraz elastyczność w doborze środków terapeutycznych.

---

[124] K. Szeler, *Wybrane metody terapii osób dotkniętych autyzmem w świetle literatury*, *„Paedogika Christiana”,* 2(20)/ 2007, s. 14
[125] Tamże s.14
[126] Tamże s.15
[127] E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 115-127.
[128] K, Szeler, *Wybrane metody terapii osób dotkniętych autyzmem w świetle literatury*, „Pedagogika Christiana”, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2007, 20 (2), s. 113-127.

Należy podkreślić, że skuteczna terapia powinna stanowić proces planowany, wieloaspektowy i długofalowy, obejmujący kompleksowe działania zarówno ze strony terapeuty, jak i najbliższego środowiska dziecka[129].

Deficyty w zakresie kompetencji społecznych należą do podstawowych objawów zaburzeń ze spektrum autyzmu. W opinii specjalistów praca nad ich rozwijaniem powinna obejmować terapię kontaktu, przebywanie w grupie rówieśniczej, obserwację prawidłowych wzorców zachowań oraz uczenie się adekwatnych reakcji w sytuacjach społecznych. Istotnym elementem terapii jest również trening komunikacji bezpośredniej i pośredniej oraz kształtowanie umiejętności rozumienia siebie i innych, jak również norm i wzorców kulturowych. Wzmacnianie inteligencji emocjonalnej i empatii stanowi kolejne ważne ogniwo w procesie terapeutycznym[130].

W zakresie rozwijania umiejętności komunikacyjnych szczególny nacisk kładziony jest na naukę nawiązywania kontaktów, aktywnego słuchania, zadawania pytań, odmawiania, inicjowania rozmów, prowadzenia dyskusji, reagowania na krytykę oraz radzenia sobie z emocjami[131]. Równie istotna pozostaje praca nad sferą poznawczą i osobowościową, w tym wzmacnianiem samooceny i poczucia tożsamości[132].

W realizacji powyższych założeń wykorzystuje się wiele metod terapeutycznych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb rozwojowych dziecka. W grupie podejść niedyrektywnych znajdują się takie formy wsparcia jak psychoterapia poznawczo-behawioralna, metoda Jagody Cieszyńskiej, Trening Umiejętności Społecznych, Video Interaction Training, Program Aktywności Knillów, Metoda Ruchu Rozwijającego Sherborne, Kinezjologia Edukacyjna Dennisona, a także Metoda Dobrego Startu M. Bogdanowicz. Ważne miejsce zajmują również metody komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC), terapia zabawowa według V. Axline, metoda opcji Son-Rise, a także terapie z wykorzystaniem zwierząt, jak hipoterapia i dogoterapia. Skuteczność wspierają

---

[129]B. Skawina, *Autyzm i zespół Aspergera. Objawy, przyczyny, diagnoza i współczesne metody terapeutyczne.* Nová sociálna edukácia človeka V, Medzinárodná interdisciplinárna vedecká konferencia, Prešov: 2016, s.243- 244

[130] M. Radziwołek, *Metody terapii osób ze spektrum autyzmu*, w: I. Bołtuć, M. Dworzańska (red.), *Spektrum autyzmu – spojrzenia*, Fundacja Formy, Częstochowa 2022, s. 84.

[131] Tamże, s. 84- 85.

[132] J. Stachowicz, *Zespół Aspergera a kompetencje społeczne*, „Zeszyty Naukowe WSSP", Tom 16, Wyd. Wyższa Szkoła Społeczno-Przyrodnicza, Lublin 2013, s. 119.

również biofeedback, arteterapia, metoda Tomatisa, terapia logopedyczna, R-terapia oraz metoda Integracji Sensorycznej[133].

Do metod dyrektywnych zalicza się natomiast klasyczną terapię behawioralną, program TEACCH, metodę stymulowanych seryjnych powtórzeń (SSP) oraz terapię holding. Wybór odpowiednich technik terapeutycznych powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb dziecka, jego możliwości rozwojowych oraz specyfiki występujących zaburzeń[134].

Mając na uwadze różnorodność stosowanych metod, warto dokonać analizy wybranych technik terapeutycznych, które szczególnie znajdują zastosowanie w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera. Przybliżenie ich założeń oraz praktycznego zastosowania umożliwi lepsze zrozumienie ich roli w rozwijaniu kompetencji społecznych, komunikacyjnych i emocjonalnych.

Psychoterapia poznawczo-behawioralna, opracowana przez amerykańskiego psychiatrę Aarona Becka w drugiej połowie XX wieku, jest jedyną z najczęściej stosowanych metod leczenia zaburzeń emocjonalnych i psychicznych[135]. Opiera się na założeniu, że człowiek interpretuje rzeczywistość poprzez nadawanie znaczeń bodźcom zewnętrznym, co kształtuje jego emocje i zachowania. Proces ten odbywa się automatycznie, prowadząc nierzadko do utrwalania nieprawidłowych schematów poznawczych. W terapii kluczowe znaczenie ma identyfikacja i korekta automatycznych myśli, co umożliwia zmianę przekonań na temat siebie oraz modyfikację niekorzystnych wzorców zachowań. Praca ta przyczynia się do poprawy funkcjonowania emocjonalnego i społecznego. Psychoterapia poznawczo-behawioralna znajduje szerokie zastosowanie w pracy z dziećmi i młodzieżą ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera, wspierając rozwój kompetencji społecznych, emocjonalnych oraz zmianę zachowań.

Terapia Integracji Sensorycznej (SI) znajduje szerokie zastosowanie w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ze względu na często występujące u nich trudności w przetwarzaniu bodźców sensorycznych[136]. Koncepcja Integracji Sensorycznej, opracowana przez A. Jean Ayres, zakłada, że prawidłowa organizacja wrażeń zmysłowych

---

[133] M. Radziwołek, *Metody terapii osób ze spektrum autyzmu*, wyd. cyt., s. 85
[134] Tamże s.85
[135] M. Radziwołek, *Metody terapii osób ze spektrum autyzmu*, wyd. cyt., s.86
[136] Tamże s. 97-98.

w układzie nerwowym jest kluczowa dla rozwoju funkcji poznawczych, motorycznych i emocjonalnych. Dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego mogą przejawiać objawy nadwrażliwości lub podwrażliwości na bodźce dotykowe, dźwiękowe czy wzrokowe, trudności w koordynacji ruchowej, problemy z równowagą oraz zaburzenia praksji, czyli planowania i realizowania złożonych ruchów[137]. Tego typu trudności przekładają się na codzienne funkcjonowanie, prowadząc do unikania pewnych aktywności lub poszukiwania nadmiernej stymulacji sensorycznej.

Proces terapii SI przebiega w specjalnie przystosowanej sali wyposażone w profesjonalny sprzęt terapeutyczny, taki jak huśtawki, platformy, piłki terapeutyczne czy ścieżki sensoryczne. Zajęcia mają formę zabawy ruchowej i są indywidualnie dostosowane do potrzeb oraz możliwości dziecka[138]. Kluczowe znaczenie ma stworzenie środowiska umożliwiającego dziecku spontaniczne eksplorowanie różnorodnych bodźców w bezpiecznych warunkach. W ramach terapii terapeuta dobiera zadania tak, aby dostarczać odpowiednich doznań dotykowych, przedsionkowych i czucia głębokiego, co sprzyja powstawaniu prawidłowych reakcji adaptacyjnych. Celem jest poprawa funkcji integracji sensorycznej, która przekłada się na lepsze umiejętności ruchowe, większą stabilność emocjonalną oraz rozwój kompetencji społecznych[139]. Regularne uczestnictwo w zajęciach SI pozwala dzieciom na lepsze funkcjonowanie w codziennych sytuacjach, poprawę relacji z otoczeniem oraz zwiększenie samoświadomości w zakresie własnego ciała i emocji. Efekty terapii widoczne są zarówno w sferze poznawczej, ruchowej, jak i społecznej, co czyni ją integralnym elementem kompleksowego wsparcia dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Jednym z ważnych obszarów, wymagających szczególnej uwagi, jest rozwój kompetencji społecznych, a w tym zakresie kluczową metodą jest Trening Umiejętności Społecznych (TUS) stanowi jedną z kluczowych metod wspierających rozwój kompetencji społecznych u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Metoda ta opiera się na świadomym uczeniu się i rozwijaniu umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w różnorodnych sytuacjach społecznych [140]. Autorem koncepcji TUS jest A.P. Goldstein, który

[137] Tamże s. 97-98
[138] Tamże s. 99-100
[139] M. Radziwołek, *Metody terapii osób ze spektrum autyzmu*, wyd. cyt., s. 99.
[140] Tamże s. 87

opracował zbór pięćdziesięciu podstawowych umiejętności uznanych za kluczowe dla prawidłowego funkcjonowania społecznego[141]. Wśród najczęściej rozwijanych umiejętności znajdują się: aktywne słuchanie, reagowanie na wypowiedzi innych, zadawanie pytań, rozwijanie kontaktu wzrokowego oraz proszenie o pomoc. Podstawową techniką stosowaną podczas treningu jest modelowanie prawidłowych zachowań oraz odgrywanie scenek sytuacyjnych, umożliwiających dzieciom uczenie się poprzez obserwację i praktyczne doświadczenie[142]. Nauka odbywa się w bezpiecznych warunkach pod okiem terapeuty, co pozwala na stopniowe generalizowanie nabytych umiejętności do codziennych sytuacji życiowych. Regularne uczestnictwo w Treningu Umiejętności Społecznych wspiera rozwój inteligencji emocjonalnej, empatii oraz zdolności rozumienia siebie i innych. Szczególnie istotne jest systematyczne wzmacnianie umiejętności rozpoznawania i regulowania emocji, co stanowi fundament prawidłowego funkcjonowania społecznego[143]. W przypadku dzieci ze spektrum autyzmu TUS jest narzędziem nieodzownym, wspierającym ich samodzielność i umożliwiającym skuteczniejsze funkcjonowanie w życiu społecznym.

Dodatkową formę wsparcia stanowi również arteterapia, czyli metoda terapeutyczna oparta na działaniach artystycznych, ukierunkowanych na rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny dzieci ze spektrum autyzmu. Przyjmuje się, że poprzez twórczą ekspresję dziecko może wyrażać swoje emocje, potrzeby oraz doświadczenia, których często nie potrafi zakomunikować werbalnie[144]. W ramach arteterapii stosowane są różnorodne formy działań twórczych, takich jak rysowanie, malowanie, rzeźbienie, sztuki przestrzenne, muzyka, ruch, taniec, dźwięk, teatr i drama[145]. Proces twórczy ma na celu nie tylko rozwój zdolności manualnych, ale także odreagowanie napięć emocjonalnych oraz wspieranie budowania pozytywnego obrazu siebie. Arteterapia umożliwia dziecku spontaniczną ekspresję w bezpiecznym środowisku, bez konieczności stosowania słów, co jest szczególnie istotne w pracy z osobami mającymi trudności w komunikacji werbalnej. Zajęcia odbywają się w atmosferze akceptacji, co sprzyja wzrostowi pewności siebie i rozwijaniu umiejętności współdziałania z innymi.

---

[141] Tamże s. 87
[142] Tamże s. 88
[143] Tamże s. 88
[144] M. Radziwołek, *Metody terapii osób ze spektrum autyzmu*, wyd. cyt., s. 99.
[145] A. Kowal, G. Borowik, *Arteterapia w medycynie i edukacji*, w: Karolak W., Kaczorowska B. (red.), *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowania praktycznego*, Wyd. AHE, Łódź, 2011, s. 15-20.

Oprócz metod opartych na ekspresji artystycznej, w terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu coraz częściej wykorzystuje się także nowoczesne techniki biologicznego sprzężenia zwrotnego do których możemy zaliczyć biofeedback.

To metoda nieinwazyjna, coraz częściej stosowana w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Jest prowadzona przy użyciu specjalistycznego sprzętu komputerowego, wyposażonego w bardzo czułą głowicę zakończoną elektrodami mierzącymi fale mózgowe. Technika ta, określana również jako trening mózgu, obejmuje wszelkie formy aktywności, które pobudzają do działania określone grupy komórek nerwowych[146]. Regularne ćwiczenia w ramach biofeedbacku wpływają korzystnie na funkcjonowanie układu nerwowego. Trening EEG-biofeedback rozwija zdolność myślenia, usprawnia pamięć, koncentrację uwagi, koordynację psychoruchową oraz poprawia umiejętność radzenia sobie ze stresem[147]. Metoda ta wykorzystuje naturalną neuroplastyczność mózgu, umożliwiając rozwój jego naturalnych zdolności i wzmacnianie efektywności pracy układu nerwowego. Zgodnie z koncepcją neurologiczną, mózg traci swoją efektywność, gdy nie jest odpowiednio stymulowany. Biofeedback działa więc profilaktycznie, zapobiegając spadkowi sprawności umysłowej, a także wspiera procesy rehabilitacyjne u dzieci z ASD[148]. Technika ta może być stosowana zarówno samodzielnie, jak i w połączeniu z psychoterapią oraz leczeniem farmakologicznym, stanowiąc nowoczesne narzędzie terapii instrumentalnej.

Kolejną metodą wykorzystywaną w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu jest trening słuchowy według koncepcji Alfreda Tomatisa**.** Metoda ta jest formą terapii opartą na treningu słuchowym oraz wzmacnianiu funkcji słuchowej człowieka poprzez stymulację mózgu muzyką i głosem[149]. Narząd słuchu odpowiada za rozwój uwagi słuchowej, niezbędnej do prawidłowego komunikowania się z otoczeniem, kształtowania głosu, mowy i języka. Podczas terapii wykorzystuje się słuchanie odpowiednio przygotowanych dźwięków, które pobudzają układ nerwowy i przygotowują mózg do aktywności poznawczych i emocjonalnych. Metoda określana jest także mianem „treningu uwagi słuchowej",

---

[146] M. Radziwołek, *Metody terapii osób ze spektrum autyzmu*, wyd. cyt., s. 94-95
[147] A. Orzechowska, A Rajewska, A. Swiątek, *Neuro-trening ćwiczenia językowo-poznawcze*, cz.1., Wydawnictwo Fundacja ORCHidea, Poznań 2020, s. 7-20.
[148] A. Orzechowska, A. Rajewska, A Swiątek, *Neuro-trening ćwiczenia językowo-poznawcze*, wyd. cyt. s.94-95
[149] Tamże, s.95

„stymulacji słuchowej" lub „treningu audio-psycho-lingwistycznego"[150]. Celem metody jest poprawa koncentracji, rozwój komunikacji oraz wspieranie funkcji emocjonalnych i poznawczych dziecka ze spektrum autyzmu.

Z uwagi na istotną rolę umiejętności komunikacyjnych w funkcjonowaniu dziecka z ASD, ważnym uzupełnieniem terapii jest także terapia logopedyczna. Terapia logopedyczna stanowi istotny element wsparcia dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, koncentrując się na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych i funkcji językowych [151]. Głównym celem działań logopedycznych jest wspieranie rozwoju mowy czynnej i biernej, rozumienia oraz używania języka w sytuacjach społecznych. Działania terapeutyczne obejmują m.in. stymulację aparatu mowy, naukę poprawnej artykulacji, wzbogacanie zasobu słownictwa oraz rozwijanie umiejętności budowania wypowiedzi. Terapia jest dostosowywana indywidualnie do potrzeb dziecka, uwzględniając poziom jego rozwoju komunikacyjnego oraz specyficzne trudności.

Uzupełnieniem wsparcia komunikacyjnego może być również zooterapia, obejmująca hipoterapię i dogoterapię, która wykorzystuje kontakt ze zwierzętami w procesie terapeutycznym [152]. Zooterapia, obejmująca hipoterapię i dogoterapię, jest formą wspierających oddziaływań terapeutycznych wykorzystujących kontakt ze zwierzętami, takimi jak konie, psy, koty, alpaki czy delfiny, w procesie terapeutycznym [153]. Hipoterapia, prowadzona przy udziale koni, wspiera rozwój motoryki, poprawia równowagę, koordynację ruchową oraz wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości dziecka. Ruch konia przenoszony na ciało dziecka stymuluje układ nerwowy oraz wspiera rozwój funkcji poznawczych. Dogoterapia, realizowana poprzez zajęcia z psem terapeutycznym, wspomaga przełamywanie barier społecznych, rozwój umiejętności komunikacyjnych oraz redukcję lęku. Interakcje ze zwierzęciem sprzyjają rozwijaniu empatii, wyrażania emocji oraz budowaniu relacji interpersonalnych. Kontakt z żywym zwierzęciem pozwala również na nabywanie umiejętności opiekuńczych, związanych z codzienną pielęgnacją i

[150] J. Kaczmarek, *Metoda Tomatisa – efektywna metoda wspomagająca uwagę słuchową*, [w] „Wychowanie w Przedszkolu", 2017, nr. 10, s. 42-43.
[151] M. Radziwołek, *Metody terapii osób ze spektrum autyzmu*, wyd. cyt., s. 96
[152] Tamże, s. 94
[153] Tamże, s.94

uwrażliwieniem na jego potrzeby. Obie formy zooterapii stanowią cenne uzupełnienie tradycyjnych metod terapii, wspierając wszechstronny rozwój dzieci ze spektrum autyzmu.

W ramach metod dyrektywnych, zakładających świadome kierowanie procesem uczenia się i zachowaniem dziecka, jednym z najczęściej stosowanych podejść terapeutycznych jest terapia behawioralna. Jej skuteczność została szeroko potwierdzona w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu.

Metody dyrektywne stosowane w terapii dzieci ze spektrum autyzmu obejmują m.in. terapię behawioralną, która opiera się na założeniach analizy zachowania (Applied Behavior Analysis – ABA) [154]Jej głównym celem jest kształtowanie pożądanych zachowań oraz eliminowanie zachowań niepożądanych poprzez odpowiednie stosowanie wzmocnień pozytywnych oraz technik wygaszania. W terapii stosuje się takie techniki, jak: modelowanie zachowań, systemy żetonowe, wzmacnianie pozytywne, instrukcje werbalne, naprowadzanie oraz wygaszanie zachowań nieakceptowalnych[155]. Zakłada ona świadomą organizację środowiska oraz systematyczne wprowadzanie interwencji, uwzględniając indywidualne potrzeby i możliwości dziecka. Systematyczność, konsekwencja oraz indywidualne podejście do uczestnika terapii są kluczowe dla jej skuteczności. Wprowadzenie struktury dnia, motywowanie poprzez wzmocnienia oraz stopniowe nauczanie nowych umiejętności sprzyjają osiąganiu postępów w komunikacji, samodzielności i funkcjonowaniu społecznym[156].

Terapia behawioralna przyczynia się do poprawy funkcjonowania dzieci ze spektrum autyzmu w codziennym życiu, pozytywnie wpływając na rozwój kompetencji społecznych, emocjonalnych oraz poznawczych[157].

Terapia dzieci z ADHD

Terapia dzieci z ADHD wymaga podejścia wieloaspektowego, uwzględniającego zarówno oddziaływania psychopedagogiczne, jak i wsparcie farmakologiczne. Zgodnie z

---

[154] A. Kwietniowska-Geroń, *Eektywność terapii behawioralnej z perspektywy terapeuty* w: .Bołtuć, M. Dworzańska (red.), *Spektrum autyzmu – spojrzenia*, Fundacja Formy,Częstochowa2022, s. 83–106.
[155] A. Kołakowski, A. Pisula, *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011, s. 96-99.
[156] I. Wątła, I. Bołtuć, *Analiza i terapia zachowań trudnych u uczniów z ASD w:* I. Bołtuć, M. Dworzańska (red.), *Spektrum autyzmu – spojrzenia*, Fundacja Formy, Częstochowa2022, s. 59
[157] Tamże s.51 -55

zaleceniami specjalistów, skuteczna pomoc dziecku z ADHD powinna obejmować leczenie multimodalne, łączące interwencje psychospołeczne, edukacyjne oraz farmakologiczne [158]

W procesie terapii istotne jest wspieranie dziecka w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych, poznawczych oraz społecznych, a także kształtowanie prawidłowych wzorców zachowań. Interwencje powinny być ukierunkowane na zmniejszenie objawów nadruchliwości, impulsywności i deficytów uwagi oraz na wzmacnianie umiejętności adaptacyjnych niezbędnych w codziennym funkcjonowaniu [159].

W terapii dzieci z ADHD szczególną rolę odgrywają oddziaływania psychospołeczne, które obejmują kompleksowe wsparcie rozwoju emocjonalnego, poznawczego oraz społecznego dziecka. Istotnym elementem jest organizowanie środowiska wspierającego, obejmującego współpracę z rodziną, nauczycielami oraz rówieśnikami [160].

Jednym z podstawowych podejść jest terapia behawioralna, oparta na zasadach wzmacniania pozytywnego zachowania oraz wygaszania zachowań niepożądanych. Techniki te, stosowane systematycznie, pozwalają na rozwijanie umiejętności adaptacyjnych, poprawę funkcjonowania społecznego dziecka oraz ograniczenie objawów nadruchliwości i impulsywności[161].

Uzupełniającym podejściem jest socjoterapia, która poprzez działania grupowe wspiera rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych, uczy kontroli impulsów, radzenia sobie z emocjami oraz rozwija umiejętności komunikacyjne[162]. W trakcie zajęć socjoterapeutycznych dzieci mają możliwość odreagowania napięć emocjonalnych, nabywania nowych wzorców zachowań oraz budowania wiary we własne możliwości, co ma szczególne znaczenie w pracy z dziećmi z ADHD[163]. W ramach oddziaływań psychospołecznych stosuje się również trening umiejętności społecznych, mający na celu rozwijanie umiejętności komunikacji, współpracy oraz rozwiązywania konfliktów. Zajęcia

---

[158] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, w: E. Jaszczyszyn J. Szada-Borzyszkowska (red.) *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2010, s. 627

[159] M. Skórczyńska, *Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD),*w: B. Cytowska, B. Winczura, A.Stawarski *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, , Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, 2008. s. 445-451

[160] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 627 -630

[161] Tamże s.628

[162] W. Sikorski, *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie, Nysa 2014, s. 24

[163] Tamże s.48

te pozwalają dziecku lepiej funkcjonować w grupie rówieśniczej oraz efektywniej regulować emocje[164].

Warto zauważyć, że niektóre techniki terapeutyczne stosowane w pracy z dziećmi z ADHD, takie jak trening umiejętności społecznych czy elementy terapii integracji sensorycznej, są również wykorzystywane w terapii dzieci z zespołem Aspergera[165], co wskazuje na pewne podobieństwa w podejściu do wsparcia rozwoju społecznego i emocjonalnego.

W pracy z dziećmi z ADHD wykorzystuje się szereg technik terapeutycznych, z których część została już omówiona w kontekście terapii dzieci z zespołem Aspergera. Dotyczy to między innymi treningu umiejętności społecznych oraz terapii integracji sensorycznej[166]. Warto jednak podkreślić, że w przypadku ADHD główny nacisk w terapii integracji sensorycznej kładziony jest na poprawę kontroli impulsów i koncentracji uwagi[167], natomiast w terapii dzieci z zespołem Aspergera większe znaczenie ma wspieranie planowania ruchu oraz percepcji społecznej[168].

O hipoterapii była już mowa odnośnie terapii dzieci z zespołem Aspergera, w przypadku ADHD podobnie ja i tam terapia wykorzystuje kontakt z koniem do stymulowania zmysłów, poprawy równowagi, koncentracji oraz redukcji napięcia emocjonalnego. Szczególną rolę odgrywa tutaj ruch konia, który pomaga dzieciom w regulacji napięcia mięśniowego oraz rozwijaniu koordynacji ruchowej, co w przypadku ADHD przyczynia się do poprawy samokontroli[169].

Kolejnym narzędziem terapeutycznym jest muzykoterapia, która wspiera regulację emocji, koncentrację uwagi oraz ekspresję emocjonalną poprzez rytm, melodię i strukturę dźwiękową. Techniki muzykoterapeutyczne, takie jak śpiew, gra na instrumentach czy improwizacja muzyczna, pozwalają dzieciom odreagować napięcia emocjonalne, rozwinąć umiejętności komunikacyjne oraz wzmocnić pozytywne emocje. Regularne uczestnictwo w

---

[164] Tamże s.11
[165] M. Skórczyńska, *Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD),* W: *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, pod red. nauk. Beaty Cytowskiej, Barbary Winczury i Andrzeja Stawarskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, 2008. s.383
[166] Tamże s.445
[167] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt. s 630
[168] M. Skórczyńska *Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD),* wyd. cyt. s.445
[169] Tamże s.448

zajęciach muzykoterapeutycznych sprzyja redukcji nadmiernego pobudzenia, wzmacnia poczucie własnej wartości oraz poprawia funkcjonowanie emocjonalne dzieci z ADHD[170].

Podobne korzyści, choć osiągane inną drogą, zapewnia także kinezjologia edukacyjna, łącząca ruch i naukę, opiera się na zestawie ćwiczeń ruchowych mających na celu integrację pracy obu półkul mózgowych[171]. U dzieci z ADHD techniki te przyczyniają się do poprawy funkcji poznawczych, koncentracji uwagi, organizacji działania oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej[172]. Regularne stosowanie ćwiczeń kinezjologicznych pozwala na efektywniejsze wykorzystanie potencjału intelektualnego, zmniejszenie poziomu frustracji oraz poprawę motywacji do działania[173].

Podobnie jak w terapii dzieci z zespołem Aspergera, niektóre z wymienionych metod, jak integracja sensoryczna czy muzykoterapia, mają uniwersalne zastosowanie w pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwoju, choć w każdym przypadku dostosowuje się je do indywidualnych potrzeb i trudności dziecka.

Farmakoterapia stanowi jeden z elementów kompleksowego podejścia do leczenia ADHD i jest zalecana w przypadkach, gdy objawy zaburzenia istotnie utrudniają funkcjonowanie dziecka w życiu codziennym, szkolnym oraz społecznym[174]. Leczenie farmakologiczne nie zastępuje terapii psychopedagogicznej, ale powinno być jej uzupełnieniem, stosowanym w ramach szerszego programu terapeutycznego[175].

W terapii farmakologicznej ADHD najczęściej stosuje się preparaty wpływające na układ nerwowy, zwłaszcza na poziom neurotransmiterów takich jak dopamina i noradrenalina[176]. W leczeniu wykorzystuje się m.in. leki psychostymulujące, takie jak metylofenidat oraz preparaty niebędące stymulantami, jak atomoksetyna. Celem farmakoterapii jest zmniejszenie objawów nadruchliwości, impulsywności i deficytów uwagi, co pozwala dziecku lepiej funkcjonować w życiu codziennym[177]. Decyzja o włączeniu leczenia farmakologicznego powinna być zawsze poprzedzona dokładną diagnozą

---

[170] Tamże s.449
[171] Tamże s.447
[172] W. Sikorski, *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie, Nysa 2014, s.190
[173] Tamże s.190
[174] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt. s. 627.
[175] M. Skórczyńska, *Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD)*, wyd. cyt. s.450
[176] Tamże. s 450
[177] Tamże s.450

oraz oceną potencjalnych korzyści i ryzyk. Wskazane jest ścisłe monitorowanie efektów terapii oraz ewentualnych skutków ubocznych, takich jak zaburzenia snu, zmniejszenie apetytu czy zmiany nastroju. Farmakoterapia powinna być prowadzona pod nadzorem lekarza psychiatry dziecięcego i dostosowana indywidualnie do potrzeb konkretnego dziecka[178].

Podkreśla się, że skuteczna pomoc dzieciom z ADHD wymaga kompleksowego podejścia, w którym farmakoterapia pełni rolę wspierającą, a kluczowe znaczenie mają również oddziaływania psychospołeczne oraz odpowiednia organizacja środowiska edukacyjnego i rodzinnego[179].

Terapia dzieci z zespołem Aspergera i ADHD wymaga wieloaspektowego podejścia, dostosowanego do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych każdego dziecka. Zarówno w przypadku dzieci z zespołem Aspergera, jak i ADHD kluczowe znaczenie ma wczesna diagnoza oraz kompleksowe wsparcie obejmujące oddziaływania psychopedagogiczne, psychospołeczne, a w niektórych przypadkach także farmakologiczne. W terapii obu grup stosuje się podobne techniki, takie jak trening umiejętności społecznych czy integracja sensoryczna, jednak ich cele terapeutyczne różnią się w zależności od rodzaju zaburzeń. W przypadku dzieci z ADHD główny nacisk kładzie się na poprawę kontroli impulsów i koncentracji uwagi, natomiast u dzieci z zespołem Aspergera istotne jest rozwijanie percepcji społecznej i planowania ruchu.

Zastosowanie terapii wspomagających, takich jak hipoterapia, muzykoterapia czy kinezjologia edukacyjna, pozwala na wszechstronne wspieranie rozwoju dzieci, uwzględniając ich indywidualne potrzeby emocjonalne, poznawcze i ruchowe.

Kompleksowe podejście terapeutyczne, łączące różne formy interwencji, daje dzieciom ze spektrum autyzmu oraz ADHD szansę na lepsze funkcjonowanie w życiu codziennym, poprawę jakości relacji społecznych oraz wzrost samooceny i poczucia własnej wartości.

---

[178] Tamże, s.450

[179] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt. s. 627

Rozdział II

Edukacja dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera

2.1. Specyfika uczenia się dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera

Współczesna edukacja staje wobec konieczności dostosowywania metod i organizacji procesu dydaktycznego do zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Wśród dzieci wymagających szczególnego wsparcia znajdują się uczniowie z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) oraz z zespołem Aspergera, zaliczanym do spektrum zaburzeń autystycznych. Oba zaburzenia znacząco wpływają na przebieg procesu uczenia się, wymagając od nauczycieli nie tylko odpowiednich kompetencji pedagogicznych, lecz również szeroko rozumianej wrażliwości na potrzeby dziecka oraz umiejętności budowania zindywidualizowanych strategii edukacyjnych[180].

Uczniowie z ADHD, z uwagi na charakterystyczne trudności w zakresie koncentracji uwagi, nadruchliwości oraz impulsywności, często napotykają bariery utrudniające im efektywne uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych. Trudności te dotyczą zarówno funkcji poznawczych, takich jak selektywność uwagi, pamięć operacyjna czy planowanie działań, jak i funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Impulsywne reagowanie, brak umiejętności przewidywania konsekwencji oraz szybkie zniechęcanie się w obliczu trudności prowadzą często do frustracji i wycofania z aktywnego udziału w zajęciach szkolnych[181].

W przypadku dzieci z zespołem Aspergera, mimo prawidłowego, a niekiedy ponadprzeciętnego poziomu rozwoju intelektualnego, obserwuje się znaczące deficyty w zakresie umiejętności społecznych oraz preferowanie sztywnych wzorców zachowań i zainteresowań. Charakterystyczne są trudności w rozumieniu norm społecznych, interpretacji sygnałów niewerbalnych oraz budowaniu relacji rówieśniczych, co utrudnia funkcjonowanie w dynamicznym środowisku szkolnym[182]. Ponadto uczniowie z zespołem

---

[180] E. Pisula, D. Danielewicz, *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*. Impuls, Kraków 2008 s.9

[181] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, w: E. Jaszczyszyn i J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010, s. 620-621

[182] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, Scriptum, Gliwice–Kraków 2013, s. 3-4

Aspergera wykazują tendencję do skupiania się na szczegółach, preferują jasne, przewidywalne zasady oraz niechętnie adaptują się do zmieniających się warunków edukacyjnych.

Funkcjonowanie szkolne dzieci z ADHD i zespołem Aspergera wymaga dostosowania środowiska edukacyjnego, zastosowania odpowiednich form i metod pracy oraz indywidualizacji wymagań edukacyjnych. Skuteczna edukacja tych uczniów opiera się na łączeniu wiedzy o specyfice zaburzeń z praktycznym stosowaniem strategii dostosowanych do potrzeb konkretnego dziecka.

Znaczącym wyzwaniem pozostaje także przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z ADHD i zespołem Aspergera. Profesjonalne wsparcie tych uczniów wymaga nie tylko znajomości specyfiki obu zaburzeń, lecz także zdolności do współpracy z rodzicami, specjalistami oraz tworzenia środowiska sprzyjającego akceptacji i integracji[183]. Istotnym czynnikiem jest współdziałanie całego zespołu pedagogicznego, w tym pedagogów specjalnych, psychologów szkolnych i terapeutów.

Wiedza o specyfice funkcjonowania dzieci z ADHD i zespołem Aspergera powinna być elementem podstawowego przygotowania pedagogicznego nauczycieli, jak również przedmiotem stałego doskonalenia zawodowego. Jedynie świadome, kompetentne i empatyczne podejście nauczyciela może zapewnić uczniom odpowiednie warunki do rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

ADHD, jako zaburzenie neurorozwojowe, znaczną miarą determinuje sposób funkcjonowania dziecka w procesie edukacyjnym. Głównymi objawami ADHD, które mają bezpośredni wpływ na uczenie się, są zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość oraz impulsywność tak jak już o tym wspominałem.

Zaburzenia koncentracji uwagi objawiają się trudnościami w skupieniu się na wykonywanym zadaniu, łatwym rozpraszaniem się pod wpływem bodźców zewnętrznych oraz szybkim przechodzeniem od jednej aktywności do drugiej bez ukończenia poprzedniej. Uczniowie z ADHD często mają trudności z utrzymaniem uwagi na lekcjach, wykonywaniem zadań wymagających długotrwałego zaangażowania oraz z rozumieniem poleceń złożonych.

[183] Tamże s. 11

Nadruchliwość manifestuje się wzmożoną aktywnością ruchową, nieumiejętnością pozostania w jednym miejscu oraz potrzebą stałej zmiany pozycji ciała. W kontekście edukacji prowadzi to do trudności w utrzymaniu uwagi na zajęciach, częstych przerw w pracy oraz zakłócania przebiegu lekcji.

Impulsywność dzieci z ADHD objawia się natomiast brakiem zdolności do przewidywania konsekwencji własnych działań, niekontrolowanym wypowiadaniem komentarzy, przerywaniem innym oraz podejmowaniem pochopnych decyzji. W procesie uczenia się prowadzi to do błędów wynikających z braku refleksji nad treścią zadania oraz do trudności w pracy zespołowej.

Charakterystyczną cechą dzieci z ADHD jest również zmniejszona pamięć operacyjna, odpowiedzialna za przechowywanie i manipulowanie informacjami w krótkim czasie. Ograniczenia w tym zakresie powodują trudności w rozumieniu skomplikowanych poleceń, łączeniu faktów czy tworzeniu spójnych wypowiedzi pisemnych i ustnych.

Dzieci z ADHD wykazują ponadto problemy z organizacją pracy własnej. Mają trudności w planowaniu zadań, przewidywaniu kolejnych etapów pracy oraz monitorowaniu jej przebiegu. W praktyce edukacyjnej objawia się to niekompletnym wykonywaniem zadań, chaotycznym sposobem pracy oraz częstym zapominaniem o obowiązkach szkolnych[1].

Potrzeba natychmiastowej gratyfikacji jest kolejnym istotnym aspektem wpływającym na proces uczenia się dzieci z ADHD. Uczniowie ci często rezygnują z realizacji zadań, które nie przynoszą szybkiej nagrody lub efektu, co skutkuje obniżoną motywacją do nauki oraz trudnościami w osiąganiu celów długoterminowych.

Wszystkie wymienione trudności wymagają od nauczyciela stosowania odpowiednich strategii dydaktycznych, takich jak dzielenie zadań na mniejsze etapy, stosowanie schematów graficznych ułatwiających organizację pracy, częste wzmacnianie pozytywnych zachowań oraz dostosowywanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia[184].

Z kolei dzieci z zespołem Aspergera charakteryzują się unikalnym profilem funkcjonowania poznawczego i społecznego, który w znacznym stopniu warunkuje ich sposób uczenia się. Chociaż wiele z tych dzieci wykazuje przeciętny lub nawet

[184] J. Szada-Borzyszkowskiej, *Edukacja dziecka – mity i fakty*, pod redakcją E. Jaszczyszyn i J. Szada-Borzyszkowskiej, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2010, s.620-621

ponadprzeciętny poziom inteligencji, proces edukacyjny wymaga uwzględnienia ich specyficznych potrzeb i trudności.

Jedną z kluczowych cech procesu uczenia się dzieci z zespołem Aspergera jest ich tendencja do wąskiej specjalizacji zainteresowań. Uczniowie ci często wykazują intensywne, niemal obsesyjne zaangażowanie w wybrane dziedziny wiedzy, takie jak matematyka, przyroda czy technologia. Ta koncentracja na ograniczonym obszarze tematycznym może prowadzić do imponujących osiągnięć w określonych dziedzinach, lecz równocześnie utrudnia opanowanie materiału szkolnego w szerszym zakresie.

Uczenie się dzieci z zespołem Aspergera często opiera się na mechanicznej pamięci faktów i schematów. Uczniowie preferują naukę opartą na strukturze, logice i przewidywalnych wzorcach. W sytuacjach, gdy materiał dydaktyczny jest niejednoznaczny, abstrakcyjny lub wymaga elastycznego myślenia, dzieci te mogą napotykać znaczące trudności.

Problematyczna dla uczniów z zespołem Aspergera jest również konieczność pracy zespołowej oraz wykonywania zadań wymagających interakcji społecznych. Trudności w rozumieniu intencji innych osób, brak elastyczności w adaptacji do zmieniających się warunków oraz dosłowne interpretowanie poleceń mogą prowadzić do nieporozumień i frustracji.

Kolejnym aspektem specyfiki procesu uczenia się dzieci z zespołem Aspergera jest ich duża potrzeba przewidywalności i rutyny. Nieoczekiwane zmiany w organizacji zajęć, brak jasno określonych zasad czy nagłe zmiany nauczycieli mogą wywoływać u tych uczniów znaczny stres i zaburzać ich funkcjonowanie edukacyjne.

W kontekście wspierania procesu uczenia się dzieci z zespołem Aspergera zaleca się stosowanie jasnych, jednoznacznych instrukcji, dzielenie złożonych zadań na etapy, wykorzystywanie pomocy wizualnych oraz zapewnianie stałej struktury dnia szkolnego. Praca z uczniem powinna uwzględniać jego mocne strony i zainteresowania, jednocześnie stopniowo rozwijając kompetencje społeczne i emocjonalne[185].

Zrozumienie specyfiki funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego dzieci z zespołem Aspergera pozwala na skuteczniejsze planowanie i realizację procesu

[185] por. E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, „Szkoła Specjalna” 2009, nr 3, s.204–205

dydaktycznego, a także na wspieranie ich w osiąganiu sukcesów edukacyjnych i społecznych.

Styl uczenia się dzieci z ADHD i zespołem Aspergera różni się znaczną miarą od stylu funkcjonowania poznawczego uczniów neurotypowych. Wymaga to od nauczycieli świadomego dostosowania metod dydaktycznych oraz indywidualizacji procesu edukacyjnego.

Dzieci z ADHD najczęściej prezentują styl kinestetyczno-ruchowy, charakteryzujący się koniecznością aktywnego uczestnictwa w procesie nauki. Uczniowie ci najlepiej przyswajają informacje poprzez działanie, ruch oraz doświadczenie praktyczne. W procesie edukacyjnym efektywne okazuje się stosowanie metod aktywizujących, takich jak gry dydaktyczne, eksperymenty, prace manualne czy nauka poprzez ruch.

Strategie poznawcze uczniów z ADHD obejmują techniki wymagające częstych zmian aktywności, łączenia teorii z praktyką oraz wykorzystania metod angażujących różne zmysły. Istotne jest również wykorzystanie jasnych, krótkich instrukcji oraz regularnego udzielania informacji zwrotnej.

W przypadku dzieci z zespołem Aspergera dominuje styl uczenia się oparty na logicznym porządkowaniu informacji, schematach i strukturach. Uczniowie ci preferują naukę opartą na faktach, jasno określonych zasadach oraz przewidywalnych wzorcach postępowania.

Strategie poznawcze stosowane przez dzieci z zespołem Aspergera obejmują mechaniczne zapamiętywanie informacji, analityczne podejście do problemów oraz dosłowne interpretowanie przekazywanych treści. Dlatego też w edukacji uczniów z zespołem Aspergera szczególnie rekomendowane są metody oparte na strukturze, obejmujące instrukcje krok po kroku, wykorzystanie schematów graficznych, list kontrolnych oraz map myśli, które umożliwiają jasne porządkowanie treści i sprzyjają lepszemu przyswajaniu wiedzy.

W obu grupach uczniów – ADHD i zespołu Aspergera – zaleca się indywidualizowanie procesu nauczania poprzez dostosowanie tempa pracy, form przekazu informacji oraz sposobu oceniania postępów. Niezwykle ważne jest również wzmacnianie motywacji

wewnętrznej uczniów poprzez pozytywne wzmocnienia, dostrzeganie sukcesów oraz budowanie poczucia kompetencji[186].

Uwzględnienie specyfiki stylów uczenia się i strategii poznawczych dzieci z ADHD i zespołem Aspergera pozwala na tworzenie bardziej efektywnego i przyjaznego środowiska edukacyjnego, sprzyjającego rozwojowi każdego ucznia.

Problemy emocjonalne i społeczne towarzyszące dzieciom z ADHD i zespołem Aspergera mają znaczący wpływ na przebieg procesu uczenia się. Trudności te obejmują szerokie spektrum objawów, które zakłócają funkcjonowanie poznawcze, relacje z rówieśnikami oraz adaptację do warunków szkolnych[187].

W przypadku ADHD dominują problemy z regulacją emocji, objawiające się impulsywnymi reakcjami, wybuchami gniewu, frustracją oraz niską tolerancją na frustrację. Uczniowie z ADHD mają trudności w panowaniu nad emocjami w sytuacjach stresowych, takich jak sprawdziany, publiczne wystąpienia czy zmiany w rutynie dnia szkolnego.

Dzieci z ADHD często doświadczają negatywnych emocji w związku z niepowodzeniami szkolnymi, co skutkuje obniżoną motywacją do nauki, wycofaniem się z aktywności edukacyjnych oraz rozwijaniem negatywnego obrazu własnej osoby[188].

U dzieci z zespołem Aspergera dominują trudności w zakresie rozpoznawania, wyrażania i regulowania emocji. Wysoka wrażliwość na zmiany, potrzeba przewidywalności oraz trudności w rozumieniu intencji i emocji innych osób prowadzą do podwyższonego poziomu lęku, sztywności emocjonalnej oraz tendencji do wycofania społecznego[189].

Problemy emocjonalne i społeczne uczniów z ADHD i zespołem Aspergera w znaczący sposób wpływają na ich funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Dzieci z ADHD często mają trudności w regulacji emocji, co przejawia się w impulsywnych reakcjach,

---

[186] por. J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, w: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), Edukacja dziecka – mity i fakty, Białystok: Trans Humana 2010, s. 620–621; R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, Scriptum, Gliwice–Kraków 2013, s.1-10

[187] por. J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, w: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), Edukacja dziecka – mity i fakty, Białystok: Trans Humana 2010, s.625–626; E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt.,, s.204–205

[188] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s.625–626

[189] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s.204

niskiej tolerancji na frustrację oraz problemach z przestrzeganiem norm społecznych. W efekcie bywają postrzegane jako nadpobudliwe, impulsywne lub trudne wychowawczo. Uczniowie z zespołem Aspergera natomiast wykazują istotne trudności w inicjowaniu i podtrzymywaniu relacji rówieśniczych, przejawiają sztywność emocjonalną oraz potrzebę przewidywalności. Wysoka wrażliwość na zmiany oraz problemy w interpretacji sygnałów społecznych mogą prowadzić do wycofania się z kontaktów społecznych i izolacji[190].

W środowisku szkolnym uczniowie z zespołem Aspergera mogą być odbierani jako mało elastyczni społecznie lub trudni w kontaktach, co dodatkowo nasila ryzyko ich wykluczenia społecznego. Tego rodzaju trudności emocjonalne i społeczne zwiększają poziom stresu oraz utrudniają efektywną adaptację szkolną.

Efektywne wsparcie dzieci z ADHD i zespołem Aspergera wymaga tworzenia środowiska edukacyjnego opartego na akceptacji, jasnych zasadach i indywidualizacji pracy wychowawczej. Zaleca się także stosowanie strategii rozwijających kompetencje społeczne, takich jak treningi umiejętności społecznych, modelowanie zachowań oraz odgrywanie scenek sytuacyjnych.

Uwzględnienie emocjonalnych i społecznych aspektów funkcjonowania uczniów w procesie edukacyjnym pozwala na redukcję poziomu stresu, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa oraz poprawę ich integracji w środowisku szkolnym

Indywidualizacja procesu nauczania oraz odpowiednia organizacja środowiska edukacyjnego mają kluczowe znaczenie w pracy z dziećmi z ADHD i zespołem Aspergera. Uwzględnienie specyficznych potrzeb rozwojowych i poznawczych tych uczniów pozwala na optymalizację procesu dydaktycznego oraz sprzyja rozwijaniu ich potencjału edukacyjnego i społecznego[191].

Indywidualizacja nauczania dzieci z ADHD polega przede wszystkim na dostosowaniu tempa pracy, sposobu przekazywania informacji oraz metod oceniania do możliwości ucznia. Konieczne jest stosowanie strategii dydaktycznych uwzględniających

---

[190] E. Pudłowska, *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, „Journal of Modern Science" 2021, nr 1(46), s. 144

[191] por. D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD),* [w:] *Pedagogika*, 2015, nr 1, s. 148; A. Szafrańska, *Kształcenie dzieci z autyzmem i z zespołem Aspergera. Wybrane problemy*, 2019, s. 185; R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, Gliwice–Kraków: Scriptum 2013, s. 8

krótki czas koncentracji uwagi, potrzebę częstych przerw oraz konieczność natychmiastowego wzmacniania pozytywnych zachowań[192].

W przypadku uczniów z zespołem Aspergera indywidualizacja powinna obejmować dostosowanie treści i form pracy do ich zainteresowań, zapewnienie jasnych i jednoznacznych instrukcji, użycie pomocy wizualnych oraz tworzenie przewidywalnego harmonogramu dnia[193].

Środowisko edukacyjne powinno być zorganizowane w sposób minimalizujący bodźce rozpraszające, zapewniający bezpieczeństwo emocjonalne i strukturalną przejrzystość. W klasach, w których uczą się dzieci z ADHD, warto ograniczyć liczbę elementów dekoracyjnych, wyznaczyć stałe miejsce pracy dla ucznia oraz stosować jasne zasady i procedury[194].

Dla dzieci z zespołem Aspergera ważne jest stworzenie przestrzeni umożliwiającej wyciszenie się w sytuacjach stresowych, zapewnienie przewidywalnych struktur dnia oraz wprowadzenie systemu wczesnego ostrzegania o zmianach w planie[195].

W pracy z uczniami z ADHD i zespołem Aspergera istotne jest również budowanie atmosfery akceptacji, zrozumienia i współpracy w grupie rówieśniczej. Działania takie jak treningi umiejętności społecznych, warsztaty integracyjne czy promowanie postaw empatii i tolerancji sprzyjają skutecznej integracji tych uczniów w środowisku szkolnym[196].

Indywidualizacja i odpowiednia organizacja środowiska edukacyjnego są fundamentem skutecznej edukacji dzieci z ADHD i zespołem Aspergera. Zapewniają one uczniom możliwość rozwijania własnych mocnych stron, kompensowania trudności oraz osiągania sukcesów edukacyjnych i społecznych.

---

[192] por. D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD*), wyd. cyt., s. 139-149

[193] por. R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 9–10; A. Szafrańska, *Kształcenie dzieci z autyzmem i z zespołem Aspergera. Wybrane problemy*, Bydgoszcz: UKW 2019, s. 184

[194] por. D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD),* wyd. cyt., s. 149–150

[195] por. R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji. Jak wyrównać szanse edukacyjne uczniów, którzy są „specyficznie inni”*, wyd. cyt., s. 9; E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 209

[196] por. E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 214; D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD),* wyd. cyt., s. 147-148

2.2. Rola i zadania nauczyciela w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera

Rola nauczyciela w edukacji dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, takimi jak ADHD oraz Zespół Aspergera, wymaga nie tylko wysokich kompetencji zawodowych, ale również szczególnej wrażliwości społecznej oraz gotowości do indywidualizacji podejścia pedagogicznego. Współczesna szkoła, zgodnie z założeniami edukacji włączającej, ma obowiązek zapewnić każdemu dziecku – niezależnie od jego możliwości i ograniczeń – optymalne warunki do nauki, rozwoju i funkcjonowania w środowisku społecznym. W przypadku uczniów z ADHD i zespołem Aspergera oznacza to konieczność zastosowania zróżnicowanych metod dydaktycznych, organizacyjnych i wychowawczych, które pozwolą zminimalizować trudności wynikające z ich specyficznych potrzeb edukacyjnych.

Zgodnie z literaturą przedmiotu, ADHD, czyli zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, charakteryzuje się triadą objawów: nadruchliwością, impulsywnością oraz zaburzeniami koncentracji uwagi. Objawy te w znacznym stopniu utrudniają funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym, wpływając negatywnie zarówno na jego wyniki edukacyjne, jak i relacje z rówieśnikami oraz nauczycielami. Jak wskazuje J. Szada-Borzyszkowska, dzieci z ADHD doświadczają trudności w realizacji zadań wymagających dłuższego skupienia, są łatwo rozpraszane przez bodźce zewnętrzne, wykazują impulsywność w działaniu, a ich zachowanie bywa postrzegane jako niekontrolowane i zakłócające tok lekcji[197].

Zespół Aspergera, będący jedną z form całościowych zaburzeń rozwoju, zaliczany jest do spektrum autyzmu. Dzieci z tym zaburzeniem charakteryzują się przeciętnym lub ponadprzeciętnym poziomem inteligencji, a jednocześnie mają trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji społecznych, rozpoznawaniu emocji innych osób oraz w dostosowywaniu się do zmiennych sytuacji społecznych i edukacyjnych. Jak zauważa E. Kosior, nauczyciele często stają przed wyzwaniem, jakim jest stworzenie odpowiednich warunków edukacyjnych dla dziecka z Zespołem Aspergera, które potrzebuje stabilności, przewidywalności i jasno określonych zasad funkcjonowania[198].

---

[197] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 620–621

[198] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 216

W obliczu powyższych trudności, nauczyciel pełni rolę nie tylko edukatora, ale również opiekuna, mediatora i przewodnika. Jego zadaniem jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także wspieranie ucznia w rozwoju emocjonalnym, społecznym i poznawczym. W przypadku uczniów z ADHD i zespołem Aspergera nauczyciel powinien odgrywać rolę koordynatora procesu edukacyjnego, który łączy działania dydaktyczne z wychowawczymi oraz terapeutycznymi, podejmowanymi przez specjalistów i rodziców.

Złożoność funkcjonowania ucznia z ADHD i zespołem Aspergera sprawia, że nauczyciel musi być przygotowany na ciągłe modyfikowanie swoich działań, dostosowywanie strategii nauczania i wychowania do zmieniających się potrzeb dziecka, a także gotowość do współpracy z innymi podmiotami wspierającymi rozwój dziecka. Jak wskazuje M. Moszyńska, wielu nauczycieli dostrzega swoje ograniczenia wynikające z braku odpowiedniego przygotowania metodycznego, co wpływa negatywnie na efektywność pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu i ADHD[199].

W procesie edukacyjnym dzieci z zaburzeniami rozwojowymi nauczyciel ma również istotny wpływ na kształtowanie postaw rówieśników wobec dziecka „specyficznie innego". To od jego postawy, sposobu reagowania na trudne sytuacje, a także otwartości i akceptacji zależy, czy dziecko z ADHD lub Zespołem Aspergera będzie funkcjonować w klasie jako pełnoprawny członek społeczności szkolnej. R. Stefańska-Klar podkreśla, że działania nauczyciela powinny zmierzać do wyrównywania szans edukacyjnych poprzez indywidualne podejście oraz dostosowanie środowiska edukacyjnego do potrzeb ucznia, a nie odwrotnie[200].

Uczniowie z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) stanowią jedną z bardziej wymagających grup w systemie edukacji powszechnej. Nauczyciel, pracując z dzieckiem z tym zaburzeniem, musi sprostać licznym wyzwaniom dydaktycznym i wychowawczym. Typowa triada objawów ADHD – nadruchliwość, impulsywność i deficyt uwagi – skutkuje trudnościami w utrzymaniu koncentracji, kontrolowaniu impulsów oraz potrzebą ciągłego ruchu. Te objawy często powodują

[199] M. Moszyńska, *Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli*, [w] *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 2018, nr 30, s. 255-256.

[200] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 8

zakłócenia procesu dydaktycznego, utrudniają przyswajanie wiedzy, a także prowadzą do problemów w relacjach społecznych, zarówno z nauczycielami, jak i rówieśnikami.

Jak zauważa J. Szada-Borzyszkowska, dzieci z ADHD mają poważne trudności z realizacją zadań wymagających skupienia uwagi przez dłuższy czas. Są one łatwo rozpraszane przez bodźce zewnętrzne, często działają impulsywnie i nieprzewidywalnie, co utrudnia przewidywalne planowanie działań w klasie. W przypadku dzieci z ADHD nadruchliwość przejawia się w potrzebie ciągłego ruchu, nieumiejętności pozostania w miejscu przez dłuższy czas, a także w nadmiernej gadatliwości i przerywaniu wypowiedzi innych osób[201].

W związku z powyższym, jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest dostosowanie środowiska edukacyjnego do potrzeb ucznia z ADHD. Dostosowanie to powinno obejmować nie tylko przestrzeń fizyczną klasy (np. zapewnienie miejsca z ograniczonymi bodźcami rozpraszającymi), ale przede wszystkim metody i formy nauczania. D. Al-Khamisy wskazuje, że uczniowie z ADHD najlepiej funkcjonują w warunkach jasnej struktury lekcji, krótkich i konkretnych poleceń oraz możliwości pracy w małych grupach lub indywidualnie, w zależności od poziomu trudności zadania[202].

Skuteczna praca nauczyciela z uczniem z ADHD wymaga stosowania strategii wspomagających uwagę i organizację pracy. Wśród takich metod wymienia się m.in.: podział większych zadań na mniejsze etapy, stosowanie list kontrolnych, wprowadzanie elementów wizualnych (piktogramy, kolory, symbole), które pomagają w organizacji działań ucznia oraz korzystanie z systemów nagród i wzmocnień pozytywnych. J. Szada-Borzyszkowska podkreśla znaczenie natychmiastowej informacji zwrotnej jako czynnika motywującego oraz wspierającego rozwój samokontroli u ucznia z ADHD[203].

Ważnym aspektem pracy nauczyciela z uczniami z ADHD jest konsekwentne stosowanie zasad i reguł postępowania. Dzieci z tym zaburzeniem funkcjonują lepiej w środowisku przewidywalnym, opartym na stałych rytuałach i wyraźnych granicach. Nauczyciel powinien jasno określać oczekiwania, stosować konsekwencje w przypadku niewłaściwych zachowań, a jednocześnie unikać kar emocjonalnych i publicznego

[201] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 620–621
[202] D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD),* wyd. cyt., s. 150
[203] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 628–629

upominania ucznia, które mogą pogłębiać jego trudności emocjonalne i prowadzić do wykluczenia z grupy rówieśniczej.

Anna Borkowska zwraca uwagę na potrzebę uwzględnienia możliwości psychofizycznych uczniów z ADHD podczas planowania i realizacji zajęć dydaktycznych. Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym nauczyciele są zobowiązani do dostosowania treści, metod i form nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia, zgodnie z zaleceniami zawartymi w opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych. Dla ucznia z ADHD może to oznaczać na przykład wydłużony czas pracy, zmniejszenie liczby zadań do wykonania, możliwość wykonywania prac w formie ustnej zamiast pisemnej, czy też częstsze przerwy w trakcie zajęć[204].

Istotne znaczenie ma również zaangażowanie nauczyciela w proces tworzenia i realizacji Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET). Program taki powinien uwzględniać mocne strony ucznia, jego potrzeby rozwojowe oraz bariery utrudniające uczenie się. Nauczyciel, współpracując z zespołem specjalistów (psychologiem, pedagogiem, terapeutą), powinien aktywnie uczestniczyć w tworzeniu strategii wspierających rozwój ucznia oraz monitorować ich skuteczność w codziennej praktyce.

Współpraca z rodzicami stanowi również jeden z kluczowych obszarów pracy nauczyciela. Dziecko z ADHD, które otrzymuje spójne wsparcie zarówno w szkole, jak i w domu, ma większe szanse na sukces edukacyjny i społeczny. Nauczyciel powinien utrzymywać regularny kontakt z rodzicami, dzielić się obserwacjami i informacjami na temat postępów dziecka, a także wspólnie z rodziną wypracowywać strategie postępowania w sytuacjach trudnych.

Podsumowując, zadania nauczyciela wobec ucznia z ADHD są złożone i wielowymiarowe. Obejmują nie tylko dostosowanie procesu nauczania, ale również działania wychowawcze, terapeutyczne i organizacyjne. Nauczyciel musi pełnić rolę przewodnika, mediatora, wspierającego mentora i konsekwentnego wychowawcy. Tylko takie całościowe podejście daje szansę na efektywną edukację i integrację ucznia z ADHD w środowisku szkolnym.

---

[204] A. Borkowska, *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z ADHD*[w], *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 2010, nr 10(3), s. 221–222

Podobnie i uczniowie z zespołem Aspergera stanowią grupę o szczególnych potrzebach edukacyjnych, wymagających od nauczyciela nie tylko wiedzy specjalistycznej, ale również wyjątkowej uważności, empatii i gotowości do modyfikacji metod nauczania. Zespół Aspergera, jako łagodna forma autyzmu, charakteryzuje się trudnościami w zakresie komunikacji społecznej, ograniczonymi i powtarzalnymi wzorcami zachowań oraz silnym przywiązaniem do rutyny. Uczniowie z tym zaburzeniem, mimo przeciętnego lub ponadprzeciętnego poziomu inteligencji, napotykają trudności w adaptacji do warunków edukacyjnych szkoły ogólnodostępnej, co wynika z problemów z elastycznym reagowaniem na zmiany, interpretowaniem sygnałów społecznych oraz z ograniczoną zdolnością do nawiązywania relacji z rówieśnikami.

Jak zauważa E. Pudłowska, osoby pracujące z uczniem z zespołem Aspergera powinny dążyć do zapewnienia stabilności i przewidywalności w środowisku szkolnym. Wprowadzenie jasnych zasad oraz konsekwentne ich stosowanie wspiera poczucie bezpieczeństwa ucznia, który często doświadcza stresu w sytuacjach zmiennych lub niezrozumiałych[205].

Jednym z kluczowych zadań nauczyciela jest opracowanie i wdrażanie strategii edukacyjnych, które będą wspierać ucznia w zakresie organizacji pracy, przetwarzania informacji i rozwijania kompetencji społecznych. Zgodnie z opinią R. Stefańskiej-Klar, uczniowie z zespołem Aspergera często wykazują wysoki poziom zdolności poznawczych w wąskich obszarach wiedzy, jednakże mają trudności z generalizacją informacji i elastycznym wykorzystaniem zdobytej wiedzy w nowych sytuacjach. Dlatego ważne jest, aby nauczyciel stosował metody dydaktyczne ukierunkowane na rozwój umiejętności analizy i syntezy, a także wspierał ucznia w procesie przechodzenia od myślenia konkretnego do bardziej abstrakcyjnego[206].

Dostosowanie procesu nauczania obejmuje również indywidualizację tempa pracy, różnicowanie form przekazu treści oraz umożliwienie uczniowi korzystania z alternatywnych form wypowiedzi. Jak wynika z obserwacji nauczycieli przytoczonych przez M. Moszyńską, uczniowie z zespołem Aspergera często przejawiają trudności w zakresie

---

[205] E. Pudłowska, *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, wyd. cyt., s. 149-150

[206] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 10- 11

wypowiedzi ustnych, wykazują niską aktywność werbalną i pracują wolnym tempem[207]. Dlatego, w opinii wielu praktyków, nauczyciel powinien rozważyć umożliwienie uczniowi wypowiedzi pisemnej lub indywidualnej prezentacji — bez presji czasu i publicznej ekspozycji, co może korzystnie wpłynąć na jego poczucie bezpieczeństwa oraz efektywność edukacyjną.

Ważnym aspektem pracy nauczyciela jest wspieranie ucznia w zakresie kompetencji społecznych. Uczniowie z zespołem Aspergera często nie rozumieją kontekstów społecznych, nie potrafią czytać sygnałów niewerbalnych i mają trudności z interpretacją emocji innych osób. Nauczyciel, pełniąc rolę przewodnika społecznego, powinien modelować odpowiednie zachowania, organizować zajęcia integrujące grupę klasową oraz ułatwiać uczniowi nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z rówieśnikami. E. Kosior podkreśla, że działania nauczyciela powinny obejmować nie tylko wsparcie ucznia z zespołem Aspergera, ale także oddziaływania na całą klasę – m.in. poprzez warsztaty z psychologami czy pogadanki na temat tolerancji i akceptacji – co wspiera budowanie atmosfery współpracy i zrozumienia w społeczności szkolnej[208].

Jak podkreśla E. Pudłowska, że uczniowie z zespołem Aspergera bardzo silnie reagują na zmiany i zakłócenia codziennej rutyny, co może wywoływać silne napięcie emocjonalne. Dlatego, zgodnie z dobrymi praktykami pedagogicznymi, warto uprzedzać ucznia o planowanych zmianach i wspierać go poprzez stosowanie graficznych planów dnia lub innych narzędzi pomagających w adaptacji do nowej sytuacji[209].

Oprócz wsparcia dydaktycznego i społecznego, istotnym zadaniem nauczyciela jest współpraca z zespołem specjalistów – psychologiem, pedagogiem specjalnym, terapeutą oraz rodzicami ucznia. Wspólne opracowywanie i realizacja Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego tak jak i w przypadku ADHD pozwala na całościowe spojrzenie na potrzeby i możliwości ucznia oraz zapewnia spójność działań edukacyjnych i terapeutycznych. R. Stefańska-Klar podkreśla, że tylko kompleksowe podejście,

---

[207] M. Moszyńska, *Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli*, wyd. cyt., s. 253.

[208] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 214

[209] E. Pudłowska, *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, wyd. cyt., s. 147-148

uwzględniające wszystkie aspekty funkcjonowania dziecka, może przynieść pozytywne efekty w jego rozwoju i integracji szkolnej[210].

Podsumowując, nauczyciel pracujący z uczniem z zespołem Aspergera powinien nie tylko dostosować środowisko edukacyjne do jego potrzeb, ale także aktywnie wspierać go w zakresie kompetencji społecznych, emocjonalnych i organizacyjnych. Jego działania powinny być ukierunkowane na wyrównywanie szans edukacyjnych oraz budowanie pozytywnej, akceptującej atmosfery w klasie. Odpowiedzialność nauczyciela nie kończy się na przekazywaniu wiedzy, lecz obejmuje również tworzenie warunków do harmonijnego rozwoju i samorealizacji ucznia z zespołem Aspergera w środowisku szkolnym.

Praca nauczyciela z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), takimi jak ADHD i zespół Aspergera, wymaga posiadania określonych kompetencji merytorycznych, metodycznych i osobowościowych. Ze względu na specyfikę funkcjonowania tych uczniów w środowisku szkolnym, nauczyciel powinien cechować się wysokim poziomem wiedzy specjalistycznej, umiejętnościami interpersonalnymi, a także zdolnością do empatycznego i elastycznego reagowania na potrzeby każdego ucznia. Kompetencje te wykraczają poza standardowy zakres obowiązków nauczyciela i wpisują się w szersze rozumienie jego roli jako przewodnika, mediatora i organizatora procesu wspierania rozwoju dziecka.

Zgodnie z literaturą przedmiotu, jednym z fundamentów skutecznej pracy nauczyciela z uczniem z ADHD i zespołem Aspergera jest posiadanie wiedzy na temat istoty tych zaburzeń oraz związanych z nimi trudności w uczeniu się, komunikacji i funkcjonowaniu społecznym. J. Szada-Borzyszkowska podkreśla, że wskazane jest nie tylko rozpoznawać objawy ADHD, ale również rozumieć mechanizmy, które leżą u podstaw impulsywnych zachowań dziecka, jego problemów z koncentracją czy nadmiernej ruchliwości[211]. Tylko wtedy możliwe jest odpowiednie dostosowanie metod i form pracy do indywidualnych potrzeb ucznia.

Podobnie w przypadku zespołu Aspergera, niezbędna jest znajomość charakterystycznych cech funkcjonowania ucznia, takich jak trudności w odczytywaniu emocji, potrzeba rutyny, literalne rozumienie języka czy ograniczona elastyczność

[210] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 4
[211] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 628

poznawcza. Jak zauważa R. Stefańska-Klar, nauczyciel musi rozumieć, że uczeń z zespołem Aspergera inaczej przetwarza bodźce społeczne i poznawcze, co wymaga nie tylko modyfikacji dydaktycznych, ale także odpowiedniego podejścia wychowawczego[212].

Poza kompetencjami merytorycznymi, równie ważne są umiejętności metodyczne. Nauczyciel powinien dostosować metody pracy do indywidualnych potrzeb ucznia, wspierać rozwój samodzielności i organizacji działań. Jak wskazuje R. Stefańska-Klar, skuteczne nauczanie dzieci ze spektrum autyzmu wymaga elastycznego podejścia dydaktycznego oraz tworzenia przestrzeni do funkcjonowania ucznia zgodnie z jego możliwościami i stylem poznawczym[213].

Ważnym aspektem kompetencji nauczyciela są także umiejętności wychowawcze i społeczne. Nauczyciel powinien być osobą empatyczną, otwartą i cierpliwą. Jak zaznacza E. Kosior, kluczowe znaczenie ma umiejętność budowania relacji opartych na zaufaniu i szacunku, które tworzą podstawę efektywnej komunikacji i współpracy z uczniem z zespołem Aspergera[214]. Również uczniowie z ADHD, często narażeni na etykietowanie i niezrozumienie ze strony otoczenia, potrzebują wsparcia nauczyciela w zakresie regulacji emocji i budowania pozytywnego obrazu siebie.

Niezbędna jest także gotowość do współpracy z innymi podmiotami wspierającymi rozwój dziecka – pedagogiem specjalnym, psychologiem, terapeutą oraz rodzicami. Efektywna współpraca interdyscyplinarna oparta na wymianie informacji, konsultacjach i wspólnym planowaniu działań edukacyjnych pozwala lepiej rozpoznawać potrzeby ucznia oraz dostosować do nich działania dydaktyczne i wychowawcze. Współpraca z zespołem specjalistów sprzyja także poczuciu kompetencji nauczycieli i otwartości na stosowanie zróżnicowanych metod pracy.

Nie bez znaczenia są również cechy osobowościowe nauczyciela, takie jak opanowanie, odporność na stres, umiejętność pracy pod presją oraz gotowość do ciągłego doskonalenia zawodowego. Praca z dziećmi z ADHD i zespołem Aspergera może być źródłem frustracji, poczucia bezradności i przeciążenia, dlatego nauczyciel powinien

---

[212] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 5-6.
[213] Tamże, s 6-7
[214] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 216

posiadać umiejętność refleksji nad własną praktyką, korzystania z superwizji oraz dbałości o własny dobrostan psychiczny.

Rola nauczyciela nie powinna ograniczać się jedynie do przekazywania wiedzy. Współczesna edukacja wymaga, aby pełnił on także funkcję osoby wspierającej rozwój emocjonalny i społeczny ucznia. Niezwykle istotne staje się zatem przyjęcie postawy otwartości na różnorodność oraz gotowości do zauważania i wzmacniania potencjału każdego dziecka – niezależnie od tego, czy jego ścieżka rozwoju mieści się w typowych ramach.

Praca nauczyciela w edukacji włączającej dzieci z ADHD i zespołem Aspergera niesie ze sobą szereg wyzwań, które obejmują zarówno trudności organizacyjne, merytoryczne, jak i emocjonalne. Wymaga to nie tylko posiadania specjalistycznych kompetencji, ale także odpowiedniego wsparcia systemowego, współpracy interdyscyplinarnej oraz właściwego przygotowania zawodowego.

W wielu przypadkach nauczyciele, szczególnie w szkołach ponadpodstawowych, nie są dostatecznie przygotowani do pracy z uczniami z zespołem Aspergera. Brakuje im wiedzy na temat charakterystyki tego zaburzenia oraz skutecznych metod pracy, co utrudnia adaptację ucznia i efektywne wspieranie jego rozwoju. Jak zauważa E. Pudłowska, uczniowie z zespołem Aspergera po przejściu ze szkoły podstawowej do ponadpodstawowej często tracą bezpośrednie wsparcie nauczyciela wspomagającego, co dodatkowo potęguje trudności adaptacyjne. Nauczyciele niejednokrotnie nie posiadają wystarczających kwalifikacji i doświadczenia w pracy z tą grupą uczniów[215].

W pracy z uczniami z ADHD i zespołem Aspergera nauczyciele napotykają również na trudności wychowawcze. Dzieci z ADHD mogą przejawiać impulsywność, nadruchliwość i brak koncentracji, co powoduje zakłócenia w procesie dydaktycznym. Danuta Al-Khamisy zauważa, że uczniowie nadpobudliwi często wyprowadzają nauczycieli z równowagi, a ich zachowania są źródłem konfliktów z rówieśnikami i dorosłymi. Uczniowie ci mają trudności z przestrzeganiem zasad oraz często prowokują sytuacje kryzysowe[216].

---

[215] E. Pudłowska, *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, wyd. cyt., s. 144

[216] D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD),* wyd. cyt., s. 140

Z kolei uczniowie z zespołem Aspergera mogą mieć problemy z interpretacją zasad życia społecznego, tendencję do dosłownego rozumienia wypowiedzi oraz trudności w budowaniu relacji rówieśniczych. W tym przypadku nauczyciel powinien stale monitorować sytuacje społeczne w klasie i reagować na przypadki izolacji oraz nieporozumień, aby zapobiec pogłębianiu się trudności dziecka .

W pracy nauczyciela problemem bywa także niezrozumienie ze strony rodziców innych uczniów oraz presja ze strony dyrekcji. Oczekiwanie pełnej realizacji podstawy programowej przy jednoczesnym indywidualnym podejściu do ucznia z ADHD czy zespołem Aspergera powoduje konflikty i napięcia, a także poczucie braku wsparcia. Jak podkreśla J. Szada-Borzyszkowska, impulsywność uczniów z ADHD i ich trudności w przestrzeganiu norm społecznych są często źródłem nieporozumień w klasie oraz stygmatyzacji [217].

Wyzwania stojące przed nauczycielami pracującymi z uczniami z ADHD i zespołem Aspergera są złożone i wieloaspektowe. Skuteczność pracy w tym obszarze zależy nie tylko od indywidualnych kompetencji pedagogów, ale również od wsparcia instytucjonalnego, organizacyjnego i środowiskowego. Kluczowe znaczenie mają tu dostęp do szkoleń, współpraca z zespołem specjalistów oraz możliwość korzystania z pomocy psychologicznej. Tylko w takich warunkach możliwe jest stworzenie środowiska sprzyjającego edukacji inkluzyjnej.

Rola nauczyciela w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z zespołem Aspergera i ADHD, ma fundamentalne znaczenie dla jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauczyciel staje się nie tylko realizatorem podstawy programowej, ale przede wszystkim osobą, która integruje środowisko szkolne wokół potrzeb konkretnego ucznia, wspiera jego rozwój oraz ułatwia funkcjonowanie w grupie rówieśniczej.

Jak zauważa J. Szada-Borzyszkowska, dzieci z ADHD doświadczają trudności z koncentracją uwagi, wykazują impulsywność i nadmierną ruchliwość, co może być źródłem konfliktów z rówieśnikami i nauczycielami. Wymaga to od nauczyciela nie tylko

[217] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 625

cierpliwości, ale również umiejętności zarządzania sytuacjami kryzysowymi, zrozumienia potrzeb dziecka oraz tworzenia atmosfery sprzyjającej akceptacji i bezpieczeństwu[218].

Z kolei E. Kosior wskazuje na konieczność monitorowania sytuacji społecznych w klasie i reagowania na przejawy wykluczenia czy nieporozumień wynikających z braku rozumienia zasad życia społecznego przez uczniów z zespołem Aspergera. Nauczyciel powinien być osobą czuwającą nad dynamiką relacji w grupie i wspierającą ucznia w rozwijaniu kompetencji interpersonalnych[219].

W pracy z uczniami ze spektrum autyzmu i ADHD niezbędne jest indywidualne podejście, dostosowane do specyfiki ich funkcjonowania. Jak podkreśla R. Stefańska-Klar, uczniowie ci wykazują odmienny styl poznawczy, co wymaga dostosowania metod dydaktycznych oraz modyfikacji środowiska edukacyjnego. Skuteczna inkluzja nie polega jedynie na obecności ucznia w klasie, lecz na stworzeniu warunków, które umożliwiają realne uczestnictwo w życiu szkoły i osiąganie sukcesów edukacyjnych[220].

Dostosowanie to dotyczy zarówno organizacji przestrzeni edukacyjnej, jak i sposobu komunikacji oraz form oceny. Uczniowie z ADHD i zespołem Aspergera mogą potrzebować wydłużonego czasu pracy, alternatywnych form wypowiedzi, graficznych planów dnia czy indywidualnego wsparcia w zakresie organizacji działań – czego przykłady znajdują się m.in. w opracowaniach E. Kosior oraz specjalistycznych zaleceniach dotyczących pracy z dziećmi z ADHD[221].

Współpraca nauczyciela z pedagogiem specjalnym, psychologiem i rodzicami jest wskazywana w literaturze jako kluczowy element wspierający proces edukacyjny uczniów z zaburzeniami rozwojowymi. Jak podkreśla D. Al-Khamisy, zintegrowane działania podejmowane we współpracy z rodziną dziecka zwiększają skuteczność wsparcia oraz tworzą warunki sprzyjające jego rozwojowi[222].

---

[218] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 625-627
[219] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 212-213
[220] por. R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 6-9
[221] por. E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 209; D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD),* wyd. cyt., s. 150, A. Borkowska, *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z ADHD*, wyd. cyt., s. 221
[222] D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD),* wyd. cyt., s. 148

R. Stefańska-Klar podkreśla, że skuteczna pomoc uczniom ze spektrum autyzmu wymaga podejścia całościowego – uwzględniającego nie tylko potrzeby edukacyjne, ale także emocjonalne i społeczne. Nauczyciel staje się tu ogniwem łączącym działania różnych specjalistów i odpowiadającym za ich spójność w codziennej pracy z dzieckiem[223].

Współczesny nauczyciel pełni również rolę promotora zmiany – osoby kształtującej kulturę szkoły otwartej na różnorodność i potrzeby wszystkich uczniów. Wymaga to nie tylko kompetencji zawodowych, ale również postawy zaangażowania, empatii i gotowości do nieustannego rozwoju. Nauczyciel jest nie tylko przewodnikiem ucznia, ale także rzecznikiem jego potrzeb i orędownikiem inkluzji edukacyjnej.

Rola nauczyciela w pracy z uczniami z ADHD i zespołem Aspergera wykracza poza tradycyjne obowiązki dydaktyczne. To nauczyciel, w dużej mierze, tworzy przestrzeń edukacyjną, w której dziecko może się rozwijać, doświadczać sukcesu i budować relacje społeczne. Skuteczność tej pracy zależy zarówno od indywidualnych kompetencji nauczyciela, jak i wsparcia instytucjonalnego oraz kultury szkoły nastawionej na inkluzję.

2.3. Znaczenie współpracy szkoły z rodzicami w edukacji dzieci z zaburzeniami rozwojowymi

Współpraca między szkołą a rodzicami stanowi jeden z fundamentów skutecznej edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi. Jej znaczenie wyraźnie uwidacznia się w przypadku dzieci z ADHD oraz zespołem Aspergera, dla których spójność działań wychowawczych i edukacyjnych w różnych środowiskach ma kluczowe znaczenie dla ich rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. W literaturze pedagogicznej współpraca ta bywa określana mianem partnerstwa edukacyjnego, co oznacza relację dwustronną, opartą na współodpowiedzialności i wzajemnym wspieraniu się w realizacji celów wychowawczych i edukacyjnych.

Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami organizuje się w oparciu o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy

[223] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 11

psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i przedszkolach. Dokument ten definiuje ramy, w jakich współpraca powinna się odbywać, oraz określa formy i sposoby realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Szczególną uwagę zwraca się na potrzebę tworzenia zespołów wspierających ucznia, do których zapraszani są również rodzice. Istotne jest, aby współpraca ta nie ograniczała się jedynie do formalnych kontaktów, ale miała charakter trwały, systematyczny i ukierunkowany na dobro dziecka.

Anida Szafrańska podkreśla, że obecność nauczyciela wspomagającego oraz asystenta nauczyciela w procesie edukacyjnym dzieci z zaburzeniami rozwojowymi wzmacnia potencjał współpracy między instytucją edukacyjną a rodziną dziecka. Kluczowe znaczenie ma tutaj nie tylko wymiana informacji, ale również wspólne planowanie działań dostosowawczych i wychowawczych, które uwzględniają specyfikę funkcjonowania dziecka oraz jego indywidualne potrzeby edukacyjne i emocjonalne[224]. W kontekście ADHD i zespołu Aspergera taka współpraca pozwala na koordynację strategii wychowawczych oraz edukacyjnych w sposób konsekwentny i jednolity.

W modelach współpracy szkoły z rodziną zwraca się szczególną uwagę na partnerskie relacje pomiędzy nauczycielem a rodzicem. Rola nauczyciela nie ogranicza się jedynie do przekazywania informacji o postępach ucznia, ale obejmuje również doradztwo, motywację oraz wspieranie rodzica w podejmowaniu decyzji edukacyjnych. Z kolei rodzic staje się aktywnym uczestnikiem procesu dydaktyczno-wychowawczego, wspierając szkolne strategie edukacyjne poprzez kontynuację działań w środowisku domowym. Tego rodzaju współpraca sprzyja budowaniu więzi opartych na wzajemnym szacunku, co zwiększa skuteczność oddziaływań pedagogicznych.

Jak wskazuje Renata Stefańska-Klar, uczniowie z zespołem Aspergera często potrzebują wyjątkowo spójnego systemu wsparcia, obejmującego zarówno sferę edukacyjną, jak i społeczną[225]. W tym kontekście współpraca z rodziną umożliwia lepsze rozpoznanie potencjału dziecka oraz stworzenie środowiska, w którym czuje się ono rozumiane i

---

[224] A. Szafrańska, *Kształcenie dzieci z autyzmem i z zespołem Aspergera. Wybrane problemy,* Bydgoszcz: UKW 2019, s. 182

[225] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 9-10

wspierane. Nauczyciele, którzy mają dostęp do informacji na temat funkcjonowania dziecka w domu, mogą efektywniej dostosować metody pracy i organizację zajęć do jego potrzeb.

Teoretyczne podstawy współpracy szkoły z rodzicami podkreślają także potrzebę wzmacniania kompetencji interpersonalnych obu stron relacji. Oznacza to, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice powinni posiadać umiejętności komunikacyjne, zdolność do rozwiązywania konfliktów oraz otwartość na dialog i współpracę. Wymaga to często odpowiedniego przygotowania zawodowego oraz wsparcia ze strony instytucji systemowych, takich jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne czy ośrodki doskonalenia nauczycieli.

Fundamentem efektywnej współpracy jest wzajemne zaufanie, komunikacja oraz jasno określone cele i zasady. Tylko wówczas możliwe jest stworzenie zintegrowanego środowiska edukacyjnego, które będzie wspierać rozwój dziecka z ADHD lub zespołem Aspergera w sposób całościowy i skuteczny.

W przypadku dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), współpraca między szkołą a rodziną ma szczególne znaczenie ze względu na wieloczynnikowe uwarunkowania tego zaburzenia oraz jego rozległy wpływ na codzienne funkcjonowanie ucznia. Jak wskazuje Jolanta Szada-Borzyszkowska, ADHD obejmuje trzy główne komponenty: zaburzenia koncentracji uwagi, impulsywność oraz nadruchliwość, które powodują liczne trudności w adaptacji dziecka do realiów szkolnych i wymagają zintegrowanych działań wychowawczo-edukacyjnych podejmowanych zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców[226].

Współpraca ta powinna przyjmować formę systematycznej, dwukierunkowej komunikacji oraz wspólnego ustalania strategii postępowania wychowawczego i dydaktycznego. Rodzice, będący najbliższymi obserwatorami funkcjonowania dziecka w środowisku domowym, mogą dostarczać nauczycielom informacji dotyczących skutecznych metod radzenia sobie z nadpobudliwością, a także uczestniczyć w modyfikowaniu podejścia edukacyjnego do potrzeb dziecka. Z drugiej strony, szkoła może oferować wsparcie w zakresie poradnictwa, organizacji zajęć korekcyjnych, a także wskazywać ścieżki specjalistycznej terapii.

---

[226] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 630

Danuta Al-Khamisy zauważa, że brak koordynacji między strategiami szkolnymi a domowymi często prowadzi do nieskuteczności podjętych działań wychowawczych. Wskazuje, że sukces w pracy z uczniem z ADHD zależy od spójności i konsekwencji, jakiej należy dochować we wszystkich środowiskach funkcjonowania dziecka[227]. Niespójne działania rodziców i nauczycieli mogą nie tylko pogłębiać objawy zaburzenia, ale również prowadzić do wykluczenia dziecka z życia klasy, niskiego poczucia własnej wartości oraz frustracji.

W tym kontekście szczególną rolę odgrywa nie tylko otwartość rodziców na współpracę, ale również kompetencje nauczycieli w zakresie diagnozowania trudnych sytuacji wychowawczych oraz zdolność do empatycznego podejścia. Wspólne działania umożliwiają wypracowanie jednolitego systemu reagowania na trudne zachowania, co sprzyja stabilizacji emocjonalnej dziecka i poprawie jego funkcjonowania w środowisku szkolnym.

Rodzice dzieci z ADHD często mierzą się z dużym obciążeniem emocjonalnym wynikającym z intensywnych i długotrwałych obowiązków wychowawczych. W sytuacjach, gdy nie otrzymują wystarczającego wsparcia ze strony instytucji edukacyjnych, może dojść do narastania poczucia osamotnienia i frustracji. To z kolei utrudnia im aktywne zaangażowanie w działania podejmowane przez szkołę. Dlatego kluczowe jest, aby nauczyciele nie tylko inicjowali współpracę z rodziną, ale również tworzyli przestrzeń do szczerej wymiany doświadczeń i wzajemnego zrozumienia.

Współpraca rodziców i szkoły w przypadku dzieci z ADHD powinna mieć charakter dynamiczny i elastyczny. Przykładem dobrej praktyki jest tworzenie wspólnych planów edukacyjno-terapeutycznych, konsultacje indywidualne, regularne spotkania oraz kontakt mailowy lub telefoniczny, który pozwala na bieżąco reagować na potrzeby dziecka. Jak podkreśla Anna Borkowska, niezwykle istotna jest rola dyrekcji szkoły, która powinna tworzyć warunki organizacyjne sprzyjające współpracy, m.in. poprzez angażowanie pedagoga szkolnego i poradni psychologiczno-pedagogicznej w proces wspierania rodzin[228].

Równocześnie należy zwrócić uwagę na konieczność edukowania rodziców i nauczycieli w zakresie specyfiki ADHD. Szkolenia, warsztaty oraz grupy wsparcia dla

---

[227] D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD),* wyd. cyt., s. 148

[228] A. Borkowska, *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z ADHD*, wyd. cyt., s. 218

rodziców mogą znacznie zwiększyć ich świadomość i umiejętności radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami wychowawczymi. Podobnie, nauczyciele powinni mieć możliwość uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, które pomoże im lepiej rozumieć zachowania uczniów z ADHD oraz skutecznie z nimi pracować.

Z perspektywy teoretycznej i praktycznej, współpraca rodziców i nauczycieli w przypadku dzieci z ADHD nie powinna być traktowana jako dodatkowa aktywność, ale jako integralny element procesu wychowawczo-edukacyjnego. Jej skuteczność zależy od gotowości obu stron do budowania relacji partnerskich, szacunku dla wzajemnych kompetencji oraz umiejętności wspólnego rozwiązywania problemów. Tylko wtedy można skutecznie wspierać rozwój dziecka i minimalizować negatywne skutki zaburzenia.

Współpraca między szkołą a rodzicami dzieci z zespołem Aspergera stanowi kluczowy element skutecznego wsparcia edukacyjnego i wychowawczego. Zespół Aspergera, zaliczany do spektrum autyzmu, charakteryzuje się trudnościami w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji społecznych, ograniczonym repertuarem zachowań oraz specyficznymi zainteresowaniami, co może utrudniać funkcjonowanie ucznia w warunkach szkolnych. Z tego powodu niezbędna jest ścisła i systematyczna współpraca z rodziną, która posiada unikalną wiedzę na temat sposobu funkcjonowania dziecka oraz jego indywidualnych potrzeb.

Renata Stefańska-Klar wskazuje, że uczniowie z zespołem Aspergera potrzebują dobrze zorganizowanego i przewidywalnego środowiska szkolnego, opartego na spójnej strukturze edukacyjnej. Szkoła powinna dostosować organizację dnia i przestrzeni w taki sposób, aby odpowiadała specyfice funkcjonowania ucznia, a działania wspierające ucznia były skoordynowane i całościowe [229].

Zarówno nauczyciele, jak i rodzice, muszą posiadać odpowiednie kompetencje umożliwiające zrozumienie specyfiki zaburzenia oraz wypracowanie wspólnych strategii postępowania. Małgorzata Moszyńska wskazuje, że brak dostosowania działań edukacyjnych do specyfiki funkcjonowania ucznia z zespołem Aspergera prowadzi do poważnych trudności w jego szkolnej adaptacji oraz ogranicza skuteczność procesów wychowawczych i dydaktycznych. Standardowe podejście nauczycieli, nieuwzględniające

[229] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 9

indywidualnych potrzeb uczniów z zaburzeniami rozwojowymi, może skutkować nieadekwatnymi oczekiwaniami wobec ucznia i ogólnym brakiem efektywnej integracji szkolnej[230].

Efektywna współpraca powinna opierać się na trzech filarach: wzajemnym zaufaniu, regularnej wymianie informacji oraz wspólnym ustalaniu celów wychowawczo-edukacyjnych. Rodzice mogą dostarczać cennych informacji na temat zachowań dziecka w sytuacjach domowych, podczas gdy nauczyciele mogą przedstawiać obserwacje z kontekstu szkolnego. Takie połączenie wiedzy pozwala na trafniejszą diagnozę trudności oraz skuteczniejsze dostosowanie metod pracy z uczniem.

Ewa Pudłowska zwraca uwagę, że uczniowie z zespołem Aspergera szczególnie silnie odczuwają trudności adaptacyjne w momentach przechodzenia do nowych etapów edukacyjnych, takich jak szkoła ponadpodstawowa. W obliczu zmieniającego się otoczenia, zasad i relacji społecznych, kluczową rolę odgrywa wsparcie udzielane przez dorosłych — zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Towarzyszenie uczniowi w procesie adaptacji oraz zapewnienie mu spójnych strategii działania może znacząco ułatwić odnalezienie się w nowym środowisku szkolnym [231].

Współpraca ta może przyjmować różne formy: od spotkań indywidualnych, przez konsultacje z pedagogiem szkolnym i psychologiem, po tworzenie zespołów wsparcia ucznia, w skład których wchodzą nauczyciele, specjaliści oraz rodzice. Takie podejście pozwala na budowanie spójnego planu edukacyjno-terapeutycznego, w którym każda ze stron zna swoją rolę i odpowiedzialność.

Efektywna współpraca z rodzicami dzieci z zespołem Aspergera jest nie tylko korzystna, ale wręcz niezbędna do zapewnienia im odpowiednich warunków edukacyjnych i wychowawczych. Jej brak prowadzi do licznych nieporozumień, nieskutecznych interwencji i poczucia osamotnienia po obu stronach. Dlatego też szkoła powinna aktywnie inicjować kontakt z rodziną i traktować ją jako partnera w procesie kształcenia.

---

[230] M. Moszyńska, *Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli*, wyd. cyt., s. 251-252

[231] E. Pudłowska, *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, wyd. cyt., s. 155

Pomimo rosnącej świadomości znaczenia współpracy szkoły z rodzicami w edukacji dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, proces ten napotyka liczne bariery o charakterze organizacyjnym, psychologicznym i systemowym. Ich przezwyciężenie stanowi warunek konieczny skutecznego wsparcia dziecka zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i wychowawczym. Analiza dostępnych badań oraz relacji nauczycieli i terapeutów wskazuje na cztery główne obszary trudności.

Pierwszym i najczęściej wskazywanym problemem jest brak przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i ADHD. Jak zauważa Ewa Pudłowska, nauczyciele szkół ponadpodstawowych nierzadko nie posiadają odpowiednich kompetencji ani wiedzy praktycznej umożliwiającej skuteczne wsparcie uczniów z zespołem Aspergera, zwłaszcza w sytuacjach wymagających elastycznego reagowania na ich potrzeby[232]. Podobnie, Małgorzata Moszyńska zwraca uwagę, że nauczyciele często nie dostrzegają specyfiki funkcjonowania uczniów z zespołem Aspergera, co skutkuje stosowaniem nieadekwatnych metod i formułowaniem nierealistycznych oczekiwań edukacyjnych oraz wychowawczych[233].

Kolejnym istotnym wyzwaniem jest niechęć rodziców do zaangażowania się w proces współpracy z placówką oświatową. Elżbieta Kosior opisuje przypadki rodziców dzieci z zespołem Aspergera, którzy wykazywali postawy unikające wobec współpracy ze szkołą. Zachowania te nierzadko wynikały z silnego lęku przed zaangażowaniem oraz negatywnych doświadczeń związanych z wcześniejszym odbiorem ich działań przez otoczenie[234]. Tego rodzaju postawa znacznie utrudnia budowanie relacji opartej na zaufaniu i partnerstwie, a także opóźnia wdrażanie niezbędnych interwencji.

Współpraca bywa również utrudniona przez niedostateczną komunikację i brak systematycznego przepływu informacji między szkołą a rodzicami. W sytuacjach, gdy kontakt ogranicza się do sporadycznych spotkań czy wymiany uwag w dzienniku elektronicznym, trudno mówić o spójności działań edukacyjnych i wychowawczych. Brak

---

[232] E. Pudłowska, *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, wyd. cyt., s. 144

[233] M. Moszyńska, *Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli*, wyd. cyt., s. 251

[234] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 206

jasnych kanałów komunikacji oraz unikanie otwartego dialogu może prowadzić do narastania nieporozumień i pogłębiania dystansu między obiema stronami.

Nie bez znaczenia pozostają również problemy organizacyjne i strukturalne, które utrudniają skuteczne działanie szkoły, zwłaszcza w kontekście wspierania uczniów z zaburzeniami rozwojowymi. Wskazuje się m.in. na przeciążenie nauczycieli licznymi obowiązkami, niedobór wykwalifikowanej kadry specjalistycznej (w tym pedagogów specjalnych, psychologów i terapeutów), a także ograniczone zasoby lokalowe i czasowe, które znacząco utrudniają realizację indywidualnych form wsparcia edukacyjnego. Jak zauważa Edyta Kosior, w mniejszych miejscowościach dodatkowym utrudnieniem jest brak dostępu do wykwalifikowanych terapeutów oraz specjalistycznych placówek diagnostycznych i terapeutycznych, co nie tylko wydłuża proces uzyskania potrzebnej pomocy, ale także prowadzi do pogłębienia problemów rozwojowych dziecka i zwiększa ryzyko jego wykluczenia edukacyjnego[235]

Skuteczna współpraca szkoły z rodzicami dzieci z zaburzeniami rozwojowymi napotyka wiele trudności, które mają charakter zarówno indywidualny, jak i systemowy. Kluczem do ich przezwyciężenia jest z jednej strony rozwijanie kompetencji kadry pedagogicznej oraz wsparcie instytucjonalne, z drugiej zaś – budowanie zaufania i otwartości po stronie rodziców. Tylko wówczas możliwe jest stworzenie spójnego środowiska edukacyjnego, które realnie wspiera rozwój dziecka.

Analiza problematyki współpracy szkoły z rodzicami dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, w szczególności z zespołem Aspergera i ADHD, pozwala na sformułowanie szeregu wniosków oraz wskazanie praktycznych rekomendacji, które mogą przyczynić się do poprawy jakości tego procesu.

Po pierwsze, kluczowe znaczenie ma traktowanie rodzica jako pełnoprawnego partnera w procesie wychowawczo-edukacyjnym. Jak wskazują Renata Stefańska-Klar oraz Anida Szafrańska, skuteczna współpraca między szkołą a rodziną dziecka z zaburzeniami rozwojowymi powinna opierać się na wzajemnym zaufaniu, otwartym dialogu oraz wspólnym ustalaniu celów i planowaniu działań edukacyjnych[236]. Tego rodzaju partnerstwo

---

[235] Tamże, s. 206

[236] A. Szafrańska, *Kształcenie dzieci z autyzmem i z zespołem Aspergera.* wyd. cyt., s. 184. R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 11

znacząco zwiększa efektywność udzielanego wsparcia oraz umożliwia tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi dziecka.

Po drugie, współpraca powinna mieć charakter systematyczny i zinstytucjonalizowany, a nie przypadkowy czy okazjonalny. Niezbędne jest stworzenie formalnych struktur współpracy (np. zespołów wsparcia ucznia), które będą regularnie analizować potrzeby ucznia i wdrażać odpowiednie strategie wspierające. Zarówno Anna Borkowska, jak i Edyta Kosior podkreślają, że dobrze funkcjonujący system pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole znacząco wspiera proces integracji i adaptacji dziecka[237].

Po trzecie, istnieje pilna potrzeba podnoszenia kompetencji nauczycieli w zakresie współpracy z rodzinami oraz pracy z dziećmi z ADHD i zespołem Aspergera. Jak wynika z analiz Ewy Pudłowskiej oraz Małgorzaty Moszyńskiej, brak odpowiedniego przygotowania personelu edukacyjnego jest jedną z głównych barier skutecznej współpracy[238]. Rekomenduje się zatem regularne szkolenia i warsztaty doskonalące, które pozwolą na nabycie praktycznych umiejętności nie tylko pedagogicznych, ale i komunikacyjnych.

Po czwarte, należy uwzględnić wsparcie emocjonalne i organizacyjne dla rodziców, którzy często doświadczają zagubienia i przeciążenia związanego z wychowaniem dziecka z ADHD. Jolanta Szada-Borzyszkowska zauważa, że jednym z celów psychoedukacji jest zdjęcie z rodziców poczucia winy, co wskazuje na emocjonalne obciążenia towarzyszące tej roli[239]. Tworzenie grup wsparcia, organizowanie spotkań informacyjnych oraz stały kontakt ze szkolnym pedagogiem mogą znacząco zmniejszyć te napięcia.

Ostatni wniosek dotyczy potrzeby systemowego podejścia do współpracy, obejmującego całą instytucję edukacyjną, a nie tylko pojedynczych nauczycieli. Efektywna współpraca wymaga polityki szkolnej, która promuje dialog z rodzicami, wspiera rolę nauczyciela wspomagającego i angażuje poradnie psychologiczno-pedagogiczne na

---

[237] A. Borkowska, *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z ADHD*, wyd. cyt., s. 218. E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 205

[238] E. Pudłowska, *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, wyd. cyt., s. 144. M. Moszyńska, *Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli*, wyd. cyt., s. 250

[239] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 626

poziomie planowania działań edukacyjnych. Zarówno Edyta Kosior, jak i Agnieszka Szafrańska zwracają uwagę na konieczność zaangażowania całej społeczności szkolnej oraz przedefiniowania roli rodziców w procesie kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[240].

Podsumowując, współpraca szkoły z rodzicami dzieci z ADHD i zespołem Aspergera jest procesem wielowymiarowym, który wymaga nie tylko dobrej woli, ale przede wszystkim strukturalnego wsparcia oraz przygotowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Tylko w ten sposób możliwe jest stworzenie inkluzyjnego i przyjaznego dziecku środowiska szkolnego.

2.4. Rola rodziców w procesie edukacyjnym dzieci z zaburzeniami rozwojowymi

Rodzice dzieci z ADHD oraz zespołem Aspergera pełnią kluczową rolę w kształtowaniu warunków wychowawczych i organizacyjnych, które mają bezpośredni wpływ na przebieg procesu edukacyjnego. Ich zaangażowanie wykracza poza podstawową opiekę i obejmuje działania mające na celu organizację codziennego życia dziecka w taki sposób, aby sprzyjało ono koncentracji, poczuciu bezpieczeństwa oraz nabywaniu umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w środowisku szkolnym.

W przypadku dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), rodzic musi nie tylko zrozumieć specyfikę zaburzenia, ale również świadomie kształtować środowisko wychowawcze, które będzie redukowało poziom bodźców i wspierało rozwój funkcji wykonawczych. Jolanta Szada-Borzyszkowska podkreśla, że dziecko z ADHD potrzebuje jasno określonych zasad zachowania oraz konsekwencji w ich egzekwowaniu. Zwraca uwagę na konieczność przewidywania i omawiania skutków działań, a także regularnego przypominania reguł, co ma kluczowe znaczenie w pracy z impulsywnym dzieckiem [241].Takie podejście sprzyja stabilizacji emocjonalnej dziecka oraz zwiększa jego poczucie kontroli nad otoczeniem. Autorka zaznacza, że praca z dzieckiem z ADHD powinna być oparta na pozytywnych wzmocnieniach, które zwiększają motywację i

[240] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 182

[241] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 626

samoocenę, przy jednoczesnym konsekwentnym egzekwowaniu zasad. Oznacza to potrzebę świadomego i empatycznego podejścia wychowawczego w warunkach domowych[242].

Rodzice powinni również dostosowywać warunki nauki w domu do specyfiki trudności dziecka. Danuta Al-Khamisy zwraca uwagę, że dzieci z ADHD lepiej funkcjonują w uporządkowanych i przewidywalnych warunkach, dlatego ważne jest zapewnienie im stałego miejsca do nauki, dzielenie zadań na mniejsze etapy oraz wspieranie w rozwijaniu systematyczności i odpowiedzialności[243]. Zaleca się, aby przestrzeń do nauki była wolna od nadmiaru bodźców, uporządkowana i zorganizowana w sposób umożliwiający dziecku skupienie. Ważnym elementem jest także wspólne ustalanie planu dnia, który powinien być dostępny dla dziecka w formie graficznej lub pisemnej. Rodzic, jako przewodnik po strukturze dnia, pomaga dziecku lepiej rozumieć zależności czasowe i przewidywać kolejne etapy aktywności, co zmniejsza niepokój i podnosi skuteczność edukacji.

W przypadku dzieci z zespołem Aspergera, organizacja dnia i otoczenia domowego odgrywa równie istotną rolę jak w środowisku szkolnym. Renata Stefańska-Klar podkreśla, że dzieci z tym zaburzeniem najlepiej funkcjonują w warunkach dobrze ustrukturyzowanych, w których czynności dnia codziennego są przewidywalne i jasno określone[244]. Brak tej struktury może prowadzić do nasilania się trudnych zachowań, frustracji oraz niechęci do podejmowania aktywności edukacyjnych. Rodzice odgrywają tu rolę mediatorów między światem zewnętrznym a wewnętrznym rytmem dziecka, a ich zadaniem jest wprowadzenie powtarzalnych rytuałów, które zwiększają poczucie bezpieczeństwa.

Dodatkowo, dzieci z zespołem Aspergera często posiadają wąskie, „eksperckie" zainteresowania, które stają się źródłem ich wyjątkowej wiedzy. Renata Stefańska-Klar wskazuje, że środowisko domowe powinno wspierać rozwój tych pasji, ponieważ ich pielęgnowanie sprzyja zaangażowaniu, rozwija kompetencje i pozytywnie wpływa na motywację oraz samoocenę dziecka[245]. Rola rodzica polega zatem na wspieraniu pasji dziecka oraz wykorzystywaniu ich jako narzędzi edukacyjnych, np. w nauce czytania, matematyki czy języków obcych. Takie działania wymagają od rodzica nie tylko znajomości

---

[242] Tamże, s.626
[243] D. Al-Khamisy, *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD),* wyd. cyt., s. 150
[244] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 9
[245] Tamże, s.3-8

zainteresowań dziecka, ale również aktywnego zaangażowania w ich rozwijanie poprzez dostęp do odpowiednich materiałów, narzędzi i przestrzeni.

Warto również zauważyć, że część dzieci z zespołem Aspergera doświadcza trudności w zakresie motoryki małej, co może wpływać na tempo pisania czy estetykę zeszytów. Renata Stefańska-Klar podkreśla, że w przypadku trudności w pisaniu ręcznym, rodzice mogą organizować alternatywne sposoby wykonywania zadań, takie jak korzystanie z maszyny do pisania lub klawiatury komputerowej. Takie rozwiązania sprzyjają zwiększeniu motywacji dziecka, zmniejszają frustrację oraz pozwalają skupić się na treści, a nie na technice wykonania[246]. Tego typu organizacja wymaga odpowiedniego przygotowania technologicznego, ale jej wdrożenie może znacząco poprawić komfort pracy dziecka oraz jego motywację.

Wychowawcza i organizacyjna funkcja rodziców dzieci z ADHD i zespołem Aspergera ma charakter kluczowy i wielowymiarowy. Obejmuje zarówno organizację przestrzeni fizycznej, jak i strukturę dnia, dostosowanie metod edukacyjnych, jak również wsparcie emocjonalne w codziennym funkcjonowaniu. Działania te, choć często niewidoczne na pierwszy rzut oka, stanowią fundament skutecznego uczestnictwa dziecka w procesie kształcenia i powinny być systematycznie wspierane przez szkołę oraz specjalistów.

Rola rodziców dzieci z ADHD i zespołem Aspergera nie ogranicza się wyłącznie do wspierania codziennych obowiązków edukacyjnych czy organizacji środowiska domowego. We współczesnym modelu edukacji inkluzyjnej coraz większą wagę przykłada się do aktywnego włączania rodziców w proces współtworzenia i realizacji planu edukacyjnego dziecka, co implikuje potrzebę świadomego podejścia i współodpowiedzialności za jego przebieg.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., rodzice uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego są częścią zespołu opracowującego indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET). Jak zauważa Anida Szafrańska, ich udział nie powinien mieć wyłącznie formalnego charakteru, lecz rzeczywisty wpływ na określanie celów, metod i form wsparcia[247].

---

[246] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 7-8

[247] A. Szafrańska, *Kształcenie dzieci z autyzmem i z zespołem Aspergera.* wyd. cyt., s. 184

Współodpowiedzialność przejawia się tu w konieczności partnerskiej komunikacji oraz wymiany informacji między rodzicem a szkołą, co pozwala na całościowe ujęcie sytuacji dziecka oraz zapewnia spójność działań terapeutycznych i dydaktycznych.

Rodzice mogą wnosić do procesu edukacyjnego nie tylko wiedzę o codziennym funkcjonowaniu dziecka, ale także wnioski płynące z obserwacji sytuacji domowych, które często nie ujawniają się w warunkach szkolnych. Jak wskazuje Edyta Kosior, nauczyciele, którzy aktywnie współpracują z rodziną, uzyskują szerszy kontekst diagnozy potrzeb ucznia, co ułatwia opracowanie adekwatnych metod pracy i strategii wsparcia[248]. W przypadku dzieci z zespołem Aspergera takie informacje są szczególnie cenne, ponieważ zaburzenie to często przejawia się w sposób zróżnicowany w zależności od sytuacji i środowiska.

W praktyce współodpowiedzialność za edukację dziecka przejawia się także w realizacji ustaleń wynikających z IPET w warunkach domowych. Przykładowo, nauczyciele mogą zalecać stosowanie określonych strategii motywacyjnych, sposobów komunikowania się z dzieckiem czy technik wspierających koncentrację. Ich skuteczność zależy od konsekwentnego stosowania zarówno w szkole, jak i w domu. Dzieci z zespołem Aspergera zwykle lepiej funkcjonują w jasno określonych warunkach oraz przy powtarzalnym trybie dnia – dlatego istotne jest, aby rodzice podtrzymywali tę strukturę również po zakończeniu zajęć szkolnych.

Rodzice dzieci z ADHD odgrywają podobnie istotną rolę w utrzymaniu ciągłości działań terapeutycznych. Jak wynika z obserwacji J. Szada-Borzyszkowskiej, rodzice mogą wprowadzać w domu zasady i techniki behawioralne wspierające regulację emocji i kontrolę impulsów, a także współpracować z nauczycielami w zakresie bieżącej oceny funkcjonowania dziecka w różnych środowiskach[249]. Takie działanie opiera się na wymianie informacji i wspólnym ustalaniu najlepszych praktyk.

Współodpowiedzialność rodziców za edukację dziecka obejmuje nie tylko działania formalne, takie jak podpisywanie dokumentacji czy obecność na zebraniach, lecz także realne, aktywne uczestnictwo w procesach decyzyjnych dotyczących formy i zakresu wsparcia edukacyjnego. Może to obejmować udział w konsultacjach z nauczycielami i

---

[248] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 207 -216

[249] por. J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 626-630

specjalistami, obecność na zebraniach zespołów wspierających ucznia, a także współdecydowanie o zmianach w organizacji procesu kształcenia, doborze zajęć terapeutycznych czy form wsparcia specjalistycznego. Edyta Kosior podkreśla, że świadome zaangażowanie rodziców w działania szkoły ma kluczowe znaczenie dla skuteczności oddziaływań profilaktyczno-terapeutycznych. Wskazuje również, że to właśnie współpraca i wzajemne zaufanie między nauczycielami, terapeutami a rodziną ucznia tworzą fundament udanej integracji dziecka w środowisku szkolnym i realnie wpływają na jego rozwój oraz funkcjonowanie w przyszłości[250].

Jednocześnie warto podkreślić, że współodpowiedzialność nie może oznaczać przerzucania odpowiedzialności za wyniki nauczania wyłącznie na rodziców. Barbara Dudel wskazuje, że zasada partnerstwa zakłada równorzędne prawa i obowiązki obu stron – nauczycieli i rodziców – oraz wspólne ponoszenie odpowiedzialności za proces wychowania i edukacji dziecka. Podejmowane decyzje powinny być wynikiem wzajemnego porozumienia i dzielenia się doświadczeniem, a nie jednostronnego delegowania obowiązków[251]. W kontekście dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, współodpowiedzialność wymaga zatem nie tylko dobrej woli, ale także systemowego wsparcia: szkolenia dla rodziców, dostępnych konsultacji z psychologami oraz specjalistycznego doradztwa. Placówki oświatowe powinny dążyć do stworzenia warunków, w których rodzice będą czuli się kompetentnymi uczestnikami procesu edukacyjnego, a nie biernymi odbiorcami decyzji.

Współodpowiedzialność za proces edukacyjny dziecka z ADHD i zespołem Aspergera to wielowymiarowe zobowiązanie, wymagające partnerskiego zaangażowania szkoły i rodziny. Przejawia się ona zarówno w planowaniu działań, ich wspólnej realizacji, jak i bieżącej ewaluacji. Tylko poprzez skoordynowane wysiłki wszystkich zainteresowanych stron możliwe jest zapewnienie dziecku spójnego, zrozumiałego i skutecznego systemu wsparcia edukacyjnego.

Rodzice dzieci z ADHD oraz zespołem Aspergera stają w obliczu szeregu wyzwań emocjonalnych i psychologicznych, wynikających z konieczności nieustannego dostosowywania się do potrzeb dziecka, prowadzenia działań wspierających oraz współpracy

---

[250] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 208 -216

[251] B. Dudel, *Wybrane uwarunkowania współpracy nauczyciela z rodzicami*, w: A. Cichocki (red.) *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania,* pod red., Wydawca Trans Humana, Białystok 2005, s. 149-150

z instytucjami edukacyjnymi. Ich rola wykracza poza tradycyjnie pojmowane funkcje wychowawcze i staje się elementem systemowego wsparcia dziecka, co często wiąże się z przeciążeniem psychofizycznym, stresem, a niekiedy wypaleniem rodzicielskim.

Jednocześnie warto podkreślić, że współodpowiedzialność rodziców nie może być rozumiana jako przerzucanie na nich całościowej odpowiedzialności za efekty kształcenia. Barbara Dudel zwraca uwagę, że relacja rodzic–nauczyciel powinna być oparta na zasadzie partnerstwa, co oznacza wzajemne uzupełnianie się kompetencji, a nie delegowanie obowiązków[252]. Wspólne działania szkoły i rodziny powinny opierać się na poczuciu współodpowiedzialności, równości oraz zaangażowania w realizację wspólnych celów wychowawczo-edukacyjnych. Tylko współpraca oparta na wzajemnym zaufaniu i równorzędnym wpływie stron stwarza realne szanse na skuteczne wspieranie rozwoju dziecka oraz budowanie trwałych i wartościowych więzi między domem a szkołą

Rodziny dzieci z zespołem Aspergera często doświadczają przeciążenia emocjonalnego i organizacyjnego, wynikającego z trudności w uzyskaniu odpowiedniego wsparcia terapeutycznego oraz z konieczności samodzielnego poszukiwania pomocy. Brak systemowego wsparcia szkoły i otoczenia może prowadzić do poczucia osamotnienia i wyczerpania rodziców, co negatywnie wpływa na ich zaangażowanie w proces edukacyjny dziecka.

W relacji E. Kosior przywołany został przypadek matki dziecka z zespołem Aspergera, która doświadczała chronicznego zmęczenia i wypalenia wskutek całkowitego zaangażowania w opiekę oraz braku odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego. Autorka wskazuje również, że rodzice mieszkający w mniejszych miejscowościach często napotykają trudności w dostępie do specjalistycznej pomocy, co dodatkowo zwiększa ich obciążenie psychiczne i fizyczne[253].

Renata Stefańska-Klar dodaje, że dzieci z zespołem Aspergera mają specyficzne profile funkcjonowania poznawczo-społecznego, co czyni ich edukację w typowych warunkach szkolnych znacznie trudniejszą. Uczniowie ci często spotykają się z niezrozumieniem, brakiem sukcesów edukacyjnych i odrzuceniem przez grupę rówieśniczą.

---

[252] B. Dudel, *Wybrane uwarunkowania współpracy nauczyciela z rodzicami*, wyd. cyt., s. 149

[253] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 204

W takiej sytuacji nie tylko dziecko, ale cała rodzina ponosi emocjonalne konsekwencje napięcia związanego z procesem edukacyjnym[254].

W praktyce szkolnej szkoły ogólnodostępne wciąż koncentrują się głównie na realizacji funkcji edukacyjnej, podczas gdy funkcje wychowawcza i opiekuńcza pozostają niedostatecznie rozwinięte. Jak wskazuje Małgorzata Moszyńska, taki brak równowagi może stanowić przyczynę trudności w codziennym funkcjonowaniu uczniów odbiegających od przyjętego standardu zachowań. W narracjach uczniów z zespołem Aspergera widoczne jest poczucie wyobcowania i niezrozumienia, co świadczy o ograniczonej skuteczności procesu integracji w środowisku szkoły ogólnodostępnej[255].

J. Szada-Borzyszkowska w kontekście dzieci z ADHD podkreśla natomiast konieczność prowadzenia działań psychoedukacyjnych skierowanych do rodziców. Edukacja ta powinna obejmować nie tylko informacje na temat samego zaburzenia, ale też strategie radzenia sobie z objawami oraz budowanie kompetencji emocjonalnych i wychowawczych[256].

Skuteczna współpraca rodziców dzieci z zespołem Aspergera i ADHD ze szkołą wymaga nie tylko dobrej woli, ale przede wszystkim systemowego wsparcia i uznania trudnej sytuacji życiowej rodzin. Nauczyciele i specjaliści muszą wykazywać gotowość do realnej współpracy, nie tylko na poziomie formalnym, ale w ramach codziennego kontaktu opartego na empatii, elastyczności i zrozumieniu. Potrzebne jest też zapewnienie rodzicom dostępu do wsparcia psychologicznego i edukacyjnego, które pomogłoby im w radzeniu sobie z obciążeniami wynikającymi z opieki nad dzieckiem wymagającym szczególnego podejścia.

Zebrane treści dotyczące roli rodziców dzieci z zaburzeniami rozwojowymi w procesie edukacyjnym pozwalają na sformułowanie kilku kluczowych wniosków oraz praktycznych rekomendacji. Dzieci z ADHD i zespołem Aspergera wymagają nie tylko odpowiednio dostosowanego środowiska szkolnego, ale także zintegrowanych i komplementarnych działań podejmowanych przez rodziców. Ich rola nie ogranicza się wyłącznie do funkcji wychowawczej, lecz obejmuje również zadania o charakterze

---

[254] R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 2

[255] M. Moszyńska, *Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli*, wyd. cyt., s. 256

[256] por. J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 626-630

organizacyjnym, terapeutycznym i emocjonalnym. Tym samym, rodzice stają się kluczowymi partnerami w realizacji celów edukacyjnych i rozwojowych dziecka.

Po pierwsze, konieczne jest uznanie rodziców za współodpowiedzialnych uczestników procesu edukacyjnego. Jak wskazuje Barbara Dudel, rodzice zostali ustawowo upodmiotowieni jako współgospodarze szkoły, co obliguje instytucje edukacyjne do traktowania ich jako partnerów w procesie wychowawczo-dydaktycznym[257]. Podobnie Edyta Kosior podkreśla, że systematyczna współpraca z rodziną jest nieodzownym elementem programów wsparcia, a rodzice, posiadając unikalną wiedzę o swoim dziecku, mogą skutecznie wspomagać nauczycieli w indywidualizacji działań edukacyjnych[258]. A. Szafrańska natomiast zwraca uwagę na konieczność aktywnego włączania rodziców w proces decyzyjny dotyczący organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej[259].

Po drugie, działania wychowawcze i organizacyjne podejmowane przez rodziców powinny być traktowane jako integralna część procesu edukacyjnego. J. Szada-Borzyszkowska wskazuje, że codzienna struktura dnia, konsekwencja i przewidywalność są dla dzieci z ADHD elementami terapeutycznymi, wspierającymi rozwój funkcji wykonawczych i emocjonalnych. Dobrze zorganizowane środowisko domowe stanowi nie tylko wsparcie dla ucznia, ale też uzupełnienie działań podejmowanych przez szkołę[260]. R. Stefańska-Klar dodaje, że wspieranie zainteresowań dzieci z zespołem Aspergera nie tylko buduje ich poczucie kompetencji, ale może być także skutecznym narzędziem dydaktycznym[261].

Po trzecie, niezbędne jest objęcie rodziców wsparciem psychologicznym i edukacyjnym. Jak zauważa Edyta Kosior, brak wsparcia instytucjonalnego może prowadzić do wypalenia i izolacji rodziców, szczególnie w mniejszych miejscowościach[262]. Ewa Pudłowska zwraca uwagę, że brak odpowiedniego wsparcia w szkole może powodować dodatkowe trudności adaptacyjne u uczniów z zespołem Aspergera, co niesie konsekwencje

---

[257] B. Dudel, *Wybrane uwarunkowania współpracy nauczyciela z rodzicami*, wyd. cyt., s. 147
[258] E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty,* wyd. cyt., s. 208
[259] A. Szafrańska, *Kształcenie dzieci z autyzmem i z zespołem Aspergera.* wyd. cyt., s. 184
[260] J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, wyd. cyt., s. 628
[261] pro. R. Stefańska-Klar, *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji*, wyd. cyt., s. 4-6
[262] pro. E. Kosior, *Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty*, wyd. cyt., s. 204- 207

emocjonalne nie tylko dla nich, ale także dla ich rodzin. Wskazuje na potrzebę zapewnienia uczniom i ich opiekunom wsparcia w sytuacjach kryzysowych poprzez dostęp do odpowiednio przygotowanych specjalistów[263].

Po czwarte, edukacja nauczycieli powinna uwzględniać tematykę współpracy z rodziną dziecka z zaburzeniami rozwojowymi. Małgorzata Moszyńska wskazuje, że w praktyce oświatowej codzienności zauważa się dominację funkcji edukacyjnej szkoły nad jej funkcją wychowawczą i opiekuńczą. Taka sytuacja powoduje brak równowagi w spełnianiu przez szkołę wszystkich przypisanych jej ról, co może skutkować trudnościami w codziennym funkcjonowaniu uczniów, zwłaszcza tych, którzy wymagają szczególnego podejścia i wsparcia. Autorka podkreśla, że nadmierne skupienie się na realizacji celów kształcenia akademickiego odbywa się często kosztem rozwijania kompetencji społecznych i budowania relacji z uczniami oraz ich środowiskiem domowym. W konsekwencji szkoła, zamiast pełnić funkcję miejsca wspierającego wszechstronny rozwój młodego człowieka, może stawać się instytucją nadmiernie skoncentrowaną na wynikach edukacyjnych. Dlatego M. Moszyńska podkreśla konieczność wzbogacenia procesu kształcenia pedagogicznego o treści związane z rozwijaniem empatii, kompetencji komunikacyjnych oraz umiejętności pracy zespołowej, które są niezbędne w skutecznej współpracy ze środowiskiem ucznia oraz w realizacji idei edukacji włączającej[264]

Rola rodzica w edukacji dziecka z ADHD i zespołem Aspergera powinna być postrzegana jako jeden z fundamentów efektywnego wsparcia edukacyjnego. Tylko podejście systemowe, uwzględniające współodpowiedzialność, kompetencje wychowawcze oraz potrzeby emocjonalne rodziców, może zapewnić realną poprawę jakości kształcenia uczniów z zaburzeniami rozwojowymi. Rodzina powinna być traktowana jako pełnoprawny partner szkoły, a współpraca między tymi dwoma środowiskami musi opierać się na wzajemnym zaufaniu, otwartości i dostępie do odpowiednich narzędzi wsparcia.

---

[263] E. Pudłowska, *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, wyd. cyt., s. 144-145

[264] M. Moszyńska, *Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli,* wyd. cyt., s. 250

Rozdział III

Metodologiczne podstawy badań własnych

Badania naukowe to wieloetapowy proces, obejmujący zestaw działań ukierunkowanych na poznanie i wyjaśnienie zjawisk interesujących badacza, a także na udzielenie odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze. Całość tych działań określa się mianem procesu badawczego. Istnieje wiele różnych propozycji i wskazówek dotyczących sposobu prowadzenia badań oraz etapów postępowania badawczego. Różnice te wynikają z przyjętych celów badawczych, przedmiotu badań, podjętej problematyki badawczej oraz zakresu badań. Niemniej jednak, każdy plan badań powinien być tak skonstruowany, aby umożliwić osiągnięcie założonych celów[265]. W przypadku prac empirycznych o charakterze indukcyjnym, a do takich należy niniejsza praca, jak proponuje J. Gnitecki, struktura procesu badawczego powinna rozpocząć się od wskazania przedmiotu i celów badań, sformułowania problemów badawczych, wyłonienia zmiennych i dobrania do nich wskaźników, doboru metod i technik badawczych oraz skonstruowania ich narzędzi[266].

3.1. Przedmiot i cele badań

Każdy proces badawczy rozpoczyna się zatem od określenia przedmiotu i celu badań. Wskazując przedmiot badań kierowano się definicją przedmiotu badań pedagogicznych sformułowaną przez A. W. Maszke, który podaje, iż jest nim „proces wychowania, na który składa się świadoma i celowa działalność wychowawcza, wszelkie zjawiska i procesy związane z kształtowaniem osobowości wychowanka oraz rezultat tego procesu jakim jest wychowanie”[267].

Przedmiotem badań będzie zatem rola rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera.

---

[265] A. W. Maszke *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 85.
[266] J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1998, s. 18.
[267] A. W. Maszke *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. cyt., s. 92

Wiemy, że dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera, czy też nowej nomenklaturze ze spektrum autyzmu napotykają na wiele wyzwań w środowisku edukacyjnym. Często mają trudności z koncentracją uwagi, nadmierną aktywnością, impulsywnością, a także z nawiązywaniem kontaktów społecznych i rozumieniem norm społecznych. W związku z tym rola rodziców w edukacji tych dzieci jest niezwykle istotna. Istnieje wiele dowodów na to, że zaangażowanie rodziców w edukację dzieci z ADHD i ze spektrum autyzmu może mieć pozytywny wpływ na ich wyniki w nauce, zachowanie i ogólny rozwój.

Podjęcie badań dotyczących zaangażowania rodziców w edukację dzieci z różnymi wyzwaniami rozwojowymi jest niezbędne, aby pogłębić naszą wiedzę na ten temat i zidentyfikować kluczowe czynniki wpływające na sukces edukacyjny tych dzieci. Lepsze zrozumienie tych mechanizmów pozwoli na opracowanie spersonalizowanych programów wsparcia, które będą bardziej dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów i ich rodzin. Ponadto, badania te mają na celu dostarczenie praktycznych wskazówek dla rodziców, aby mogli efektywniej wspierać swoje dzieci w procesie edukacyjnym. Długoterminowo, wyniki badań mogą również przyczynić się do podniesienia świadomości społecznej na temat istotnej roli rodziców w edukacji dzieci z zaburzeniami, co może prowadzić do większej współpracy i wsparcia ze strony instytucji edukacyjnych oraz społeczności lokalnych.

Jako że każde badanie służy realizacji określonego celu, należy przystąpić do ich wskazania. Jak podaje W. Dutkiewicz „celem badań pedagogicznych jest poznanie naukowe istniejącej realnie, empirycznie rzeczywistości społecznej, opis jakiegoś zjawiska. […] Oprócz funkcji poznawczej badania pedagogiczne spełniają również funkcje praktyczno-użyteczne” [268]. Wynika z tego, że należy ustalić dwa cele badań, a mianowicie cel poznawczy i cel praktyczny, z których pierwszy dotyczy właśnie naukowego poznania badanej rzeczywistości, natomiast drugi zastosowania wyników badań w praktyce społecznej, czyli zdaniem J. Gniteckiego realizacją zadań praktycznych, np. „opracowaniem dyrektyw pedagogicznych, czyli praktycznych wskazówek kierowanych pod adresem nauczycieli, rodziców i uczniów”[269]

Celem poznawczym jest zbadanie roli rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera.

---

[268] W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki,* Stachurski, Kielce 2001, s. 50.
[269] J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, wyd. cyt.

Celem praktycznym jest opracowanie wskazówek pedagogicznych dla rodziców dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera, które mają na celu zwiększenie ich wiedzy i umiejętności w zakresie wspierania edukacji swoich dzieci.

3.2. Problemy badawcze

Problemy badawcze stanowią centralny element procesu badawczego, gdyż precyzyjnie określają, jakie zagadnienia będą badane i na jakie pytania trzeba znaleźć odpowiedzi, aby osiągnąć cele badania. T. Pilch, odnosząc się do problemu badawczego, stwierdza, że „problem badawczy to pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”[270].

Jest to bardzo dobra definicja, wskazuje bowiem istotne cechy problemów badawczych. Przede wszystkim to, że są pytaniami, które – dodajmy – z uwagi na swą gramatyczną formę mogą być pytaniami rozstrzygnięcia, które „dają odpowiadającemu dwie możliwości do wyboru: możliwość potwierdzenia lub zaprzeczenia twierdzenia, które zawarte jest w problemie” i rozpoczynają się od partykuły „czy” albo pytaniami dopełnienia, które wymagają bardziej złożonych odpowiedzi i rozpoczynają się partykułami pytajnymi: jaki? który? gdzie? itp.[271]. Po drugie, z definicji przedstawionej przez T. Pilcha wynika to, czego mogą dotyczyć problemy badawcze, a mogą dotyczyć, jak zauważa S. Nowak, dwojakiego rodzaju kwestii, a mianowicie mogą dotyczyć właściwości zmiennych albo relacji między zmiennymi. „Pierwsze z nich nazywa się pytaniami o zmienne, które dotyczą właściwości interesujących nas faktów i zjawisk. Problemy te są pytaniami o wartości zmiennych charakteryzujących zjawiska i przedmioty, które znalazły się w polu naszego zainteresowania. Drugi rodzaj problemów to problemy dotyczące związku lub zależności przyczynowych zachodzących między zmiennymi występującymi w badaniu, czyli są to

[270] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001, s. 43.
[271] W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, wyd. cyt. s. 51-52.

pytania o to, czy zachodzą pewne relacje łączące zmienne naszego badania bądź przedmioty określone przy pomocy tych zmiennych[272].

Przy formułowaniu problemów badawczych warto wziąć również pod uwagę to, o czym wspomina A.W. Maszke, a mianowicie, że wśród nich znajdują się problemy o „różnym stopniu złożoności i zróżnicowanej liczbie alternatywnych rozwiązań. Wszystkie one powinny być powiązane w system pytań koncentrujących się wokół głównej problematyki badawczej Oznacza to, że problemy bardziej złożone problemy główne - o większym stopniu trudności, należy rozłożyć na pytania szczegółowe[273].

W kontekście niniejszego badania, skoncentrowano się na zrozumieniu roli rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Problemy badawcze zostały podzielone na główny problem badawczy oraz problemy szczegółowe, które umożliwiają bardziej szczegółową analizę i zrozumienie różnych aspektów tego zagadnienia.

Głównym problemem badawczym jest pytanie: Jaką rolę pełnią rodzice w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera?

Definicja problemu niniejszej pracy to:

Rodzice spełniają swoją rolę w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera, jeżeli:

- wspierają naukę w domu,
- współpracują ze szkołą,
- dbają o potrzeby emocjonalne i społeczne dziecka,
- zapewniają odpowiednią terapię.

Aby dokładnie zbadać główny problem badawczy, sformułowano szereg **szczegółowych problemów** badawczych, które pozwalają na analizę poszczególnych aspektów roli rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera.

1. W jaki sposób rodzice wspierają naukę dziecka w domu?
2. Jakie są formy współpracy rodziców ze szkołą?
3. W jaki sposób rodzice dbają o potrzeby emocjonalne i społeczne dziecka?
4. Czy rodzice zapewniają dzieciom terapię i współpracują z terapeutami?
5. Jakie bariery utrudniają rodzicom efektywne wspieranie edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera?

---

[272] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 1970, s. 222.
[273] A. W. Maszke *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. cyt., s. 95.

6. Jakie są ułatwienia w zaangażowaniu rodziców w edukację dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera?

Dzięki szczegółowym problemom badawczym możliwe jest uzyskanie pełnego obrazu roli rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera oraz zidentyfikowanie obszarów wymagających wsparcia i interwencji.

W tym przypadku hipotez roboczych nie sformułowano, dlatego, że problem dotyczy jedynie właściwości zmiennych, a nie relacji między nimi.

3.3. Zmienne i wskaźniki

Zmienne są kluczowymi elementami każdego badania, ponieważ określają, jakie aspekty będą mierzone i analizowane w kontekście postawionych problemów badawczych. Zmienną według W. Dutkiewicza „nazywa się dowolną właściwość — cechę, która przybiera różne wartości, a przynajmniej dwie (jest to warunek, by cecha nazwana została zmienną)"[274]. W literaturze metodologicznej znajdujemy różne klasyfikacje zmiennych[275], ale nie znajdą one zastosowania w przypadku niniejszej pracy, bowiem w wyłanianiu zmiennych kierujemy się wskazówką Z. Skornego, który pisze, że w badaniach diagnostycznych może być wymieniona tylko jedna zmienna. Wówczas celem tych badań jest stwierdzenie sposobu jej przejawiania się, częstość lub intensywność występowania w danej populacji. Poza tym autor dodaje, że piorąc pod uwagę zakres zjawisk spełniających funkcję zmiennych można wyróżnić zmienne globalne, które obejmują szeroki zakres procesów lub zjawisk i cząstkowe, które obejmują węższy zakres bardziej jednorodnych zjawisk[276].

W badaniu dotyczącym roli rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera, zmienne zostały podzielone na główną zmienną oraz zmienne szczegółowe, które precyzują różne aspekty roli rodziców.

Zmienna główna: rola rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Rola ta obejmuje szerokie spektrum działań, strategii oraz interakcji rodziców z dziećmi i szkołą.

---

[274] W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, wyd. cyt., s. 62.

[275] Zob. np. A. W. Maszke *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. cyt., s. 113-120.

[276] Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984, s.48. 52.

Zmienne szczegółowe pozwalają na bardziej szczegółowe zrozumienie różnych aspektów roli rodziców. W kontekście tego badania, zidentyfikowano sześć głównych zmiennych szczegółowych:

Sposoby wspierania przez rodziców nauki dziecka w domu.

Obejmują one techniki i strategie stosowane przez rodziców w celu wspierania nauki dziecka, takie jak pomoc w odrabianiu lekcji, tworzenie planów nauki czy korzystanie z materiałów dydaktycznych, organizowanie przestrzeni do nauki, aby była ona jak najbardziej sprzyjająca koncentracji i efektywnej pracy, strategie stosowane przez rodziców w radzeniu sobie z wyzwaniami, które napotykają ich dzieci w procesie nauki.

Formy współpracy rodziców ze szkołą.

Obejmują one częstotliwość i jakość komunikacji między rodzicami a nauczycielami, w tym spotkania, e-maile, rozmowy telefoniczne i inne formy kontaktu, udział rodziców w szkolnych wydarzeniach, zebraniach, wywiadówkach oraz innych formach zaangażowania w społeczność szkolną, współpracę rodziców z nauczycielami w ramach indywidualnych programów edukacyjnych dla dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera.

Sposoby dbania o potrzeby emocjonalne i społeczne dziecka.

Obejmują one metody, które rodzice stosują, aby wspierać emocjonalny rozwój swoich dzieci, w tym rozmowy, terapia emocjonalna, techniki relaksacyjne, strategie pomagające dzieciom rozwijać umiejętności społeczne, takie jak nawiązywanie i utrzymywanie przyjaźni, radzenie sobie w sytuacjach społecznych, sposoby wspierania dzieci w radzeniu sobie z lękami, frustracjami i innymi emocjami związanymi z ADHD i Zespołem Aspergera.

Formy terapii i współpracy z terapeutami.

Obejmują one formy terapii zapewniane przez rodziców, takie jak terapia behawioralna, terapia zajęciowa, logopedia czy terapia sensoryczna, współpracę z terapeutami, w tym uczestnictwo w sesjach terapeutycznych, realizacja zaleceń terapeutycznych w domu, ocenę skuteczności podejmowanych działań terapeutycznych z perspektywy rodziców.

Bariery utrudniające rodzicom efektywne wspieranie edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera.

Obejmują one bariery związane z systemem edukacyjnym, takie jak brak wsparcia ze strony szkoły, niedostateczne zasoby edukacyjne, bariery wynikające z osobistych trudności

rodziców, takie jak brak czasu, stres, brak wiedzy na temat ADHD i Zespołu Aspergera, metody i strategie, które rodzice stosują, aby radzić sobie z napotykanymi przeszkodami. Ułatwienia w zaangażowaniu rodziców w edukację dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Obejmują one dostępne zasoby i wsparcie, które pomagają rodzicom w ich roli edukacyjnej, takie jak grupy wsparcia, materiały edukacyjne, konsultacje specjalistyczne, praktyki, które okazały się skuteczne w angażowaniu rodziców w edukację swoich dzieci, czynniki, które motywują rodziców do aktywnego zaangażowania się w edukację swoich dzieci, takie jak pozytywne rezultaty edukacyjne, poprawa relacji z dzieckiem.

Po wyłonieniu zmiennych, którymi operujemy w analizach, musimy dobrać do nich wskaźniki empiryczne. „Wskaźniki dobrze dobrane do terminów, którymi określamy zmienne, pisze W. Dutkiewicz, umożliwiają przeprowadzenie odpowiednich operacji badawczych", a samo pojęcie wskaźnika definiuje w sposób następujący: „Wskaźnikiem jakiegoś zjawiska Z nazywać będziemy takie zjawisko W, którego zaobserwowanie pozwoli nam (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym, lub choćby z wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) określić, iż zaszło zjawisko Z"[277].

W przypadku wyłonionych zmiennych wskaźnikami będą dla nich wypowiedzi badanej zbiorowości, czyli będą to w nomenklaturze S. Nowaka wskaźniki empiryczne, z którymi mamy do czynienia wtedy, gdy wskazywane przez nas zjawisko daje się zaobserwować i są one przydatne w badaniach opinii[278].

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Aby rozwiązać każdy problem teoretyczny lub praktyczny, konieczne jest wybranie odpowiedniej metody badawczej, czyli ustalenie sprecyzowanych i systematycznych kroków postępowania, które pozwolą badaczowi osiągnąć zamierzony cel. Zdaniem T. Pilcha, metoda badawcza to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego"[279]. Według T. Pilcha, wśród metod badawczych można wyróżnić eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków oraz sondaż diagnostyczny. W moich badaniach

[277] W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, wyd. cyt., s. 67.
[278] S. Nowak, *Metody badań społecznych*, Warszawa 1965, s, 247.
[279] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe,* wyd. cyt., s. 71

zamierzam wykorzystać metodę sondażu diagnostycznego, o którym w swojej publikacji A. W. Maszke pisze, że „jest sposobem gromadzenia wiedzy o interesujących badacza zjawiskach, zdarzeniach czy procesach zachodzących w środowisku społecznym, w oparciu o sondowanie opinii i poglądów osób dobranych z określonego punktu widzenia”[280].

Jeśli chodzi o technikę badań T. Pilch, definiuje ją jako „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”[281]. W badaniach sondażowych najczęściej spotykane techniki to wywiad, ankieta, analiza dokumentów i techniki statystyczne. Do przeprowadzenia badań w niniejszej pracy wykorzystałem technikę ankiety. Jest ona „techniką gromadzenia informacji polegającą na wypełnieniu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub częściej bez obecności ankietera”[282].

Użyte przeze mnie narzędzie badawcze to kwestionariusz ankiety, adresowany do rodziców dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Dodajmy, że o kwestionariuszu A. W. Maszke pisze, iż jest to „arkusz papieru z wydrukowaną listą pytań służących do zbierania informacji. W trosce o wysoką jakość zebranych danych, kwestionariusz powinien zawierać pytania merytorycznie uzasadnione i dostosowane do problematyki badawczej”[283]. Pytania w nim zawarte mogą właściwości przedmiotów, jak i towarzyszących im zjawisk czy procesów, a poza tym mogą mieć formę pytań pytania otwartych, zamkniętych i półotwartych[284]. Pytania otwarte charakteryzują się tym, że umożliwiają respondentom swobodną odpowiedź, bez sugerowania możliwych opcji. Natomiast pytania zamknięte dają do wyboru zestaw możliwych odpowiedzi i są także nazywane pytaniami kafeteryjnymi. Pytania te mogą przybierać formę pytań dysjunktywnych i koniunktywnych. Z kolei pytania półotwarte łączą elementy pytań otwartych i zamkniętych. Dają możliwość wyboru z przewidzianych odpowiedzi oraz pozwalają na swobodne wypowiedzi respondentów na dany temat. Opracowany autorski kwestionariusz ankiety zawiera 19 pytań, które zostały starannie dobrane, aby umożliwić szczegółową analizę roli rodziców w edukacji dzieci z

[280] Zob. np. A. W. Maszke *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. cyt., s. 172.
[281] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe,* wyd. cyt., s. 71
[282] Tamże, s. 96
[283] Zob. np. A. W. Maszke *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. cyt., s. 237
[284] Zob. np. A. W. Maszke *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. cyt., s. 239

ADHD i Zespołem Aspergera. Strukturę ankiety tworzą różne typy pytań, które zapewniają wszechstronność w zbieraniu zarówno danych ilościowych, jak i jakościowych.

Pytania zamknięte dominują w kwestionariuszu, a ich celem jest gromadzenie konkretnych i porównywalnych danych. Ankieta obejmuje pytania dotyczące m.in. ADHD, Zespół Aspergera lub oba te zaburzenia. Wiele z tych pytań oferuje wybór jednej lub kilku odpowiedzi, np. w odniesieniu do częstotliwości pomocy w odrabianiu lekcji, formy wsparcia edukacyjnego w domu czy rodzaju terapii stosowanych u dzieci. Tego rodzaju pytania umożliwiają szybkie zaznaczenie odpowiednich opcji, co znacznie ułatwia zbieranie danych w uporządkowanej formie i ich późniejszą analizę statystyczną.

Kwestionariusz zawiera także pytania półotwarte, które oprócz sugerowanych odpowiedzi, dają możliwość dodania własnych uwag lub przykładów. W pytaniach związanych z formami wsparcia edukacyjnego lub barierami napotykanymi podczas wspierania dziecka, respondenci mają również możliwość wskazania dodatkowych kwestii, które nie zostały uwzględnione w proponowanych odpowiedziach. Dzięki temu mogą bardziej precyzyjnie wyrazić swoje doświadczenia oraz podkreślić specyficzne trudności, z którymi się borykają.

Aby uzyskać pełniejszy obraz sytuacji rodziców, ankieta uwzględnia również pytania otwarte, które dają możliwość swobodnej wypowiedzi. Dotyczą one m. in. Sugestii dotyczących poprawy wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego dla dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera oraz ogólnych opinii na temat współpracy ze szkołą i specjalistami. Pytania te pozwalają respondentom dzielić się osobistymi doświadczeniami, problemami oraz propozycjami, co jest szczególnie cenne w badaniach jakościowych, które koncentrują się na uzyskaniu bardziej szczegółowych i różnorodnych opinii.

Tym samym kwestionariusz ankiety łączy elementy badań ilościowych, umożliwiając szybkie gromadzenie danych do analizy statystycznej, z podejściem jakościowym, które pozwala na głębsze zrozumienie doświadczeń rodziców związanych z edukacją dzieci do tchniętych tymi dysfunkcjami.

3.5. Charakterystyka terenu i przebieg badań

Przed przystąpieniem do badań należy określić, gdzie będą prowadzone badania i kto zostanie nimi objęty. Inaczej mówiąc należy wskazać teren badań i próbę badawczą. Jak pisze K. Żegnałek pojęcia „teren badań" nie należy rozumieć dosłownie, „nie chodzi bowiem

o terytorium, na którym będą prowadzone badania, ale o miejsce badań, czyli ich lokalizację". Decyzja o wyborze terenu badań musi być podyktowana jego adekwatnością do przeprowadzenia rzetelnych badań. Oznacza to, że musi on spełniać dwa kluczowe warunki: dostępność cech i wskaźników niezbędnych do zbadania oraz możliwość dotarcia dla badacza. Dopiero po wstępnym określeniu miejsc występowania badanych zjawisk i procesów, można przystąpić do wyboru konkretnego terenu badań. Dokonując selekcji, należy wziąć pod uwagę wyżej wymienione kryteria, aby zapewnić optymalne warunki do realizacji badania[285]. Terenem badań, spełniającym wyżej wymienione warunki jest Koło Pomocy Dzieciom z ADHD i Zespołem Aspergera Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Szczecinie. Koło samopomocowe działa od lutego 2004 roku przy Zachodniopomorskim Oddziale Regionalnym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Szczecinie. Powstało z potrzeby chwili i determinacji matek, na początku było to Koło Pomocy Dzieciom z Nadpobudliwością Psychoruchową -ADHD. Rok 2020 to rozszerzenie profilu działań Koła o dzieci i młodzież z Zespołem Aspergera (ZA) oraz ich rodzin. Koło Pomocy Dzieciom z ADHD i ZA Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Szczecinie jest inicjatywą społeczną skupiającą się na pomocy dzieciom z ADHD i ZA oraz ich rodzicom. Jednym z celów Koła jest zwiększenie poziomu wiedzy i uwrażliwienie społeczeństwa na tematykę ADHD i ZA poprzez:

Grupę Wsparcia Rodziców
Szkolenia i pogadanki tematyczne
Zajęcia warsztatowe
Wycieczki i zabawy rodzinne
Projekty integracyjne
Wydarzenia medialne
Konferencje
Imprezy plenerowe

Przy Kole we września 2013 powstała Specjalistyczna Placówka Wsparcia Dziennego dla Dzieci i Młodzieży z ADHD TPD ZOR w Szczecinie, a od 2020 r zmieniła ona nazwę na Specjalistyczna Placówka Wsparcia Dziennego dla Dzieci i Młodzieży z ADHD i ZA TPD

[285] K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2010, s.

ZOR w Szczecinie Działania w SPWD są realizowane w ramach powierzonych zadań przez Gminę Miasto Szczecin i tylko w 2024 r. liczba dzieci objętych pomocą Koła wynosiła 118. Uczestniczyły one w różnych zajęciach terapeutycznych oferowanych w SPWD. Placówka wpiera również rodziców oferując im:

Warsztaty dla rodziców

Psychoedukacje grupową

Trening umiejętności wychowawczych.

Po ustaleniu terenu badań należy przystąpić do określenia, jaka grupa będzie poddana badaniu. Scharakteryzowane Koło na przestrzeni tych wszystkich lat wsparło wiele rodzin, co skłoniło mnie do wyboru osób z tego środowiska do mojego badania. Uważam, że rodzice będący częścią tej społeczności dostarczą mi niezbędnych informacji do dogłębnej analizy tematu. Ich doświadczenia i opinie są kluczowe dla zrozumienia wyzwań i potrzeb, z jakimi borykają się rodziny dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Dzięki ich udziałowi w badaniu, możliwe będzie uzyskanie pełniejszego obrazu sytuacji tych rodzin. Moje badanie ma na celu nie tylko analizę obecnych problemów, ale także wskazanie kierunków dalszego wsparcia i rozwoju inicjatyw społecznych na rzecz tych dzieci oraz ich rodzin. Pragnę, aby wyniki tego badania przyczyniły się do lepszego dostosowania istniejących programów i stworzenia nowych, które będą efektywnie wspierać te rodziny i dzieci.

Badania przeprowadzono w okresie od 1 września do 30 listopada 2024 roku, po uzyskaniu zgody dyrekcji placówki na przeprowadzenie badań. Rodzice dzieci uczęszczających do placówki zostali poinformowani o celu badania i zaproszeni do udziału. Ankiety były dystrybuowane podczas spotkań informacyjnych oraz za pośrednictwem terapeutów. Aby zapewnić anonimowość i swobodę wypowiedzi, rodzice mogli wypełniać ankiety w domu i zwracać je w zamkniętych kopertach do placówki.

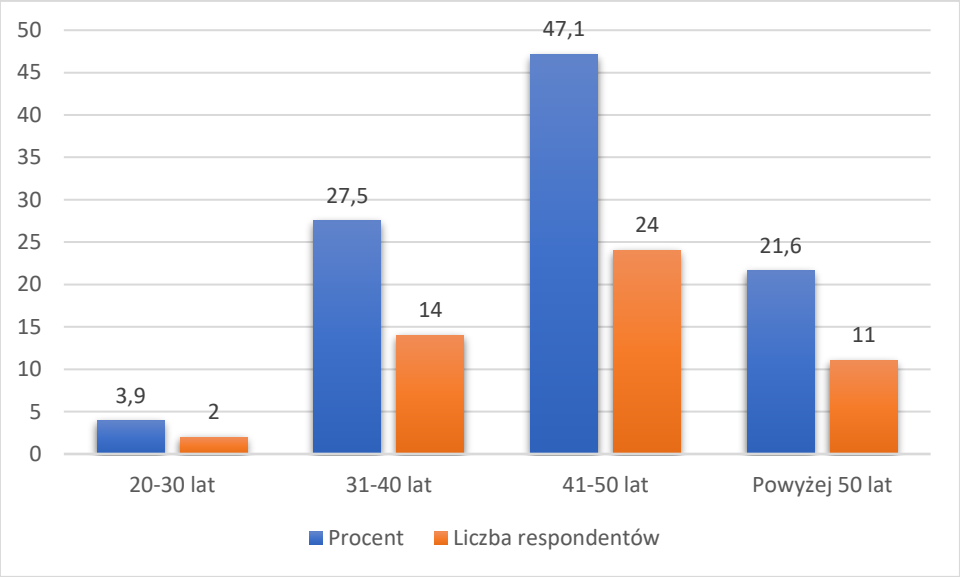
Rozdział IV

Rola rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera - wyniki badań własnych

4.1. Charakterystyka badanej grupy

W badaniu wzięło udział 51 respondentów, co stanowi reprezentatywną próbę pozwalającą na analizę ich cech demograficznych oraz sytuacji rodzinnej. Respondenci stanowili zróżnicowaną grupę pod względem wieku, płci, poziomu wykształcenia oraz doświadczeń związanych z diagnozami ich dzieci. Poniżej przedstawiono szczegółową charakterystykę badanej grupy oraz omówienie wyników poszczególnych aspektów badania.

Wykres nr 1 Wiek badanych



Źródło: badania własne

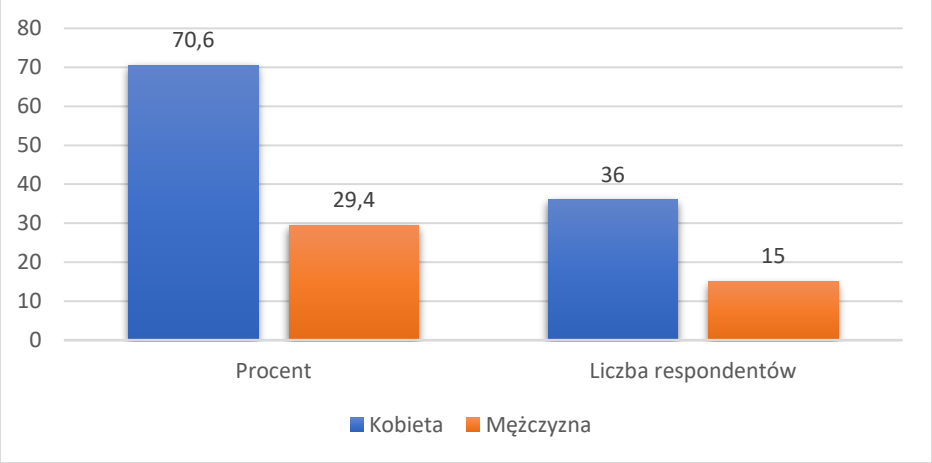
Analiza wieku respondentów) ujawnia, że największą grupę stanowili rodzice w wieku 41-50 lat (47,1%). Ta kategoria wiekowa jest typowa dla rodziców dzieci w wieku szkolnym, co podkreśla jej znaczenie w kontekście prowadzonych badań. Osoby w tej grupie wiekowej są zazwyczaj najbardziej zaangażowane w edukację swoich dzieci, ponieważ znajdują się w szczytowym okresie odpowiedzialności rodzicielskiej. Wielu z nich przeżywa intensywny etap w życiu rodzinnym, łącząc obowiązki zawodowe z wychowaniem dzieci,

co może wpływać na ich zainteresowanie tematyką wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego.

Kolejną grupę wiekową stanowiły osoby w wieku 31-40 lat (27,5%). Jest to również ważna grupa w kontekście badań nad edukacją dzieci, gdyż osoby te są często rodzicami dzieci młodszych, które dopiero rozpoczynają swoją edukacyjną przygodę. Rodzice z tej grupy wiekowej często poszukują informacji i wsparcia dotyczącego wychowania i edukacji dzieci, w tym również dzieci z problemami rozwojowymi. Natomiast respondenci w wieku 20-30 lat stanowili 21,6%. W tej grupie znajdują się młodzi rodzice, którzy nierzadko po raz pierwszy mierzą się z wyzwaniami wychowawczymi, w tym związanymi z diagnozami specjalnych potrzeb edukacyjnych ich dzieci. Są to rodzice, którzy mogą być mniej doświadczeni, ale równocześnie bardziej otwarci na nowe metody wspierania rozwoju swoich dzieci.

Udział osób powyżej 50. roku życia był najmniejszy i wyniósł 3,9%. Grupa ta reprezentuje rodziców dzieci, które zazwyczaj są już w późniejszych etapach edukacji. Mniejszy udział tej grupy może wynikać z faktu, że rodzice w tym wieku mają już większe doświadczenie wychowawcze, a ich dzieci często są bardziej samodzielne, co redukuje potrzebę intensywnego wsparcia w nauce. Rozkład wiekowy wskazuje na dominację osób w wieku średnim, które są aktywnie zaangażowane w proces wychowawczy swoich dzieci, szczególnie tych, które wymagają dodatkowego wsparcia ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne.

Wykres nr 2 Płeć badanych

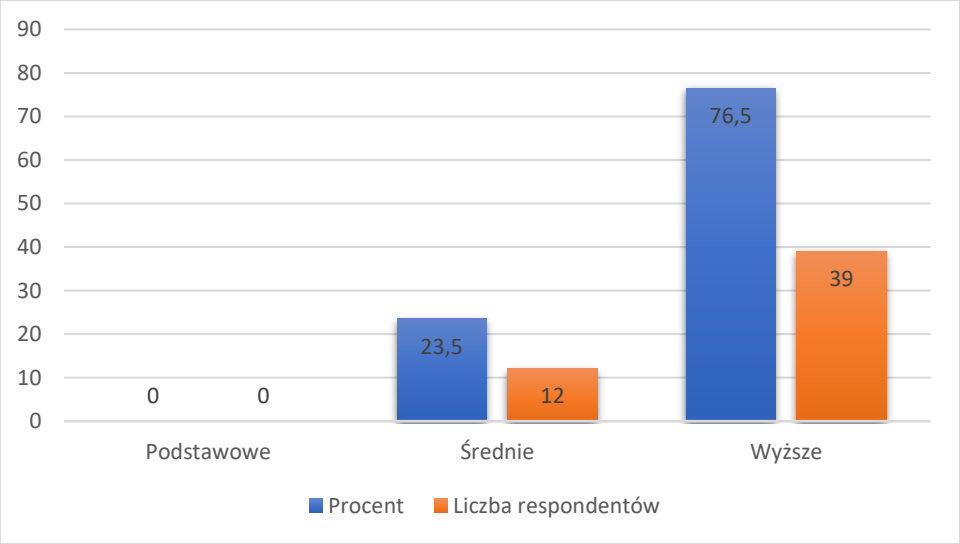


Źródło: badania własne

Pod względem struktury płci, w badanej grupie zdecydowaną większość stanowiły kobiety 70,6% (wykres 2), podczas gdy mężczyźni stanowili 29,4%. Można wnioskować, że wynika to z wielu czynników społecznych i kulturowych, w tym z roli, jaką kobiety pełnią w wychowywaniu dzieci. Kobiety są często bardziej skłonne do aktywnego uczestniczenia w działaniach wspierających rozwój edukacyjny i terapeutyczny dzieci, co może wynikać z ich większej wrażliwości na potrzeby emocjonalne i społeczne dzieci.

Mężczyźni stanowili mniejszość (29,4%), co może sugerować, że ojcowie rzadziej angażują się bezpośrednio w procesy edukacyjne swoich dzieci, choć jest to zjawisko, które zmienia się w miarę wzrostu świadomości na temat roli ojców w edukacji i wychowaniu dzieci. W niektórych przypadkach może to wynikać z podziału ról w rodzinie, gdzie mężczyźni częściej pełnią funkcje związane z zabezpieczeniem finansowym rodziny, podczas gdy kobiety angażują się w edukację i codzienną opiekę nad dziećmi. Warto jednak zauważyć, że rola ojców w edukacji dzieci, szczególnie tych ze specjalnymi potrzebami, jest równie istotna, a ich zaangażowanie może przynosić znaczące korzyści w zakresie rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka.

Wykres nr 3 Poziom wykształcenia badanych



Źródło: badania własne

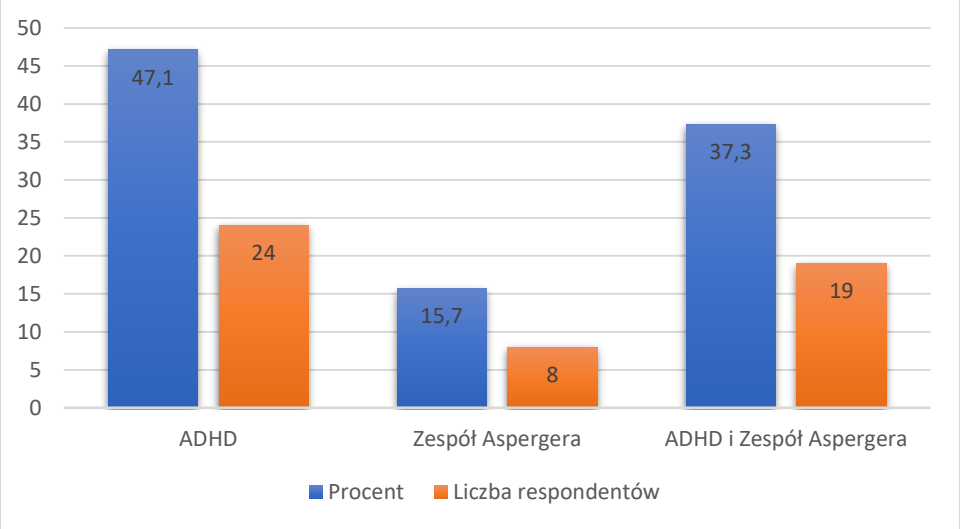
Kolejnym istotnym aspektem jest poziom wykształcenia respondentów. Dane wskazują, że dominującą grupę stanowili respondenci z wykształceniem wyższym 76,5% (wykres 3), co może świadczyć o ich większej świadomości dotyczącej problematyki wychowania dzieci ze specjalnymi potrzebami. Wysoki poziom wykształcenia respondentów

może mieć wpływ na ich otwartość na poszukiwanie informacji oraz korzystanie z różnych form wsparcia, takich jak terapie, szkolenia, czy dodatkowe materiały edukacyjne. Osoby z wykształceniem wyższym częściej są gotowe inwestować czas i zasoby w rozwój swoich dzieci oraz są bardziej skłonne do korzystania z porad specjalistów.

Wykształcenie średnie zadeklarowało 23,5% uczestników, co również jest istotnym odsetkiem. Osoby z wykształceniem średnim mogą napotykać na pewne ograniczenia w dostępie do zasobów i informacji, jednak ich zaangażowanie w edukację dzieci jest równie ważne. Często poszukują oni wsparcia w postaci grup wsparcia, warsztatów organizowanych przez szkoły czy konsultacji z nauczycielami. W przypadku tej grupy szczególnie istotne jest zapewnienie dostępności materiałów i informacji, które są proste i łatwe do zastosowania w codziennym życiu.

Warto zaznaczyć, że w badanej grupie nie wystąpiły osoby z wykształceniem podstawowym. Może to świadczyć o tym, że rodzice o niższym poziomie wykształcenia mają trudniejszy dostęp do badań lub rzadziej angażują się w kwestie edukacyjne swoich dzieci, co może wynikać z braku odpowiednich zasobów lub ograniczeń czasowych i finansowych. Wysoki poziom wykształcenia respondentów w niniejszym badaniu sugeruje, że są oni bardziej świadomi problemów swoich dzieci i są w stanie aktywnie poszukiwać rozwiązań oraz wspierać rozwój swoich dzieci w sposób bardziej kompleksowy.

Wykres nr 4 Diagnozy dzieci



Źródło: badania własne

Respondenci zostali również zapytani o diagnozy swoich dzieci. Wyniki pokazują (wykres 4), że 47,1% dzieci miało zdiagnozowane ADHD, natomiast Zespół Aspergera został zdiagnozowany u 15,7% dzieci. Co istotne, 37,3% dzieci miało obie diagnozy (zarówno ADHD, jak i Zespół Aspergera). Te dane wskazują na złożoność sytuacji rodzinnej badanych oraz na potrzebę wsparcia zarówno w obszarze edukacji, jak i wychowania dzieci ze specjalnymi potrzebami. Dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera wymagają często zindywidualizowanego podejścia, zarówno w zakresie edukacji, jak i wsparcia emocjonalnego.

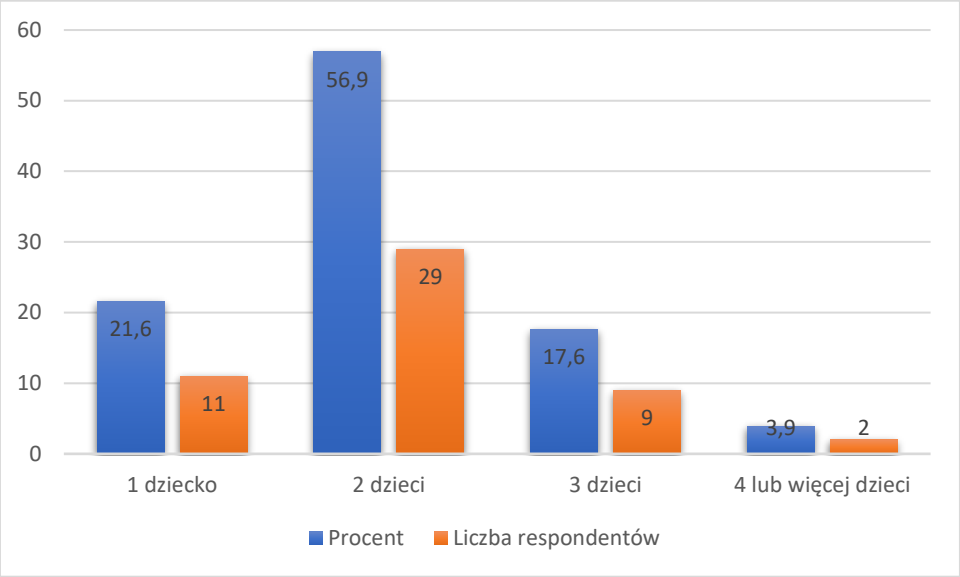
Diagnoza ADHD wiąże się z problemami w zakresie koncentracji uwagi, nadmiernej impulsywności oraz trudności w kontrolowaniu emocji. Wymaga to od rodziców szczególnego zaangażowania, cierpliwości oraz umiejętności stosowania odpowiednich strategii wychowawczych. Również współpraca ze szkołą oraz dostęp do terapii behawioralnych i specjalistycznych są kluczowe dla wspierania dzieci z ADHD w ich codziennych wyzwaniach.

Zespół Aspergera, będący jednym z zaburzeń ze spektrum autyzmu, charakteryzuje się trudnościami w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji społecznych oraz specyficznymi zainteresowaniami. Rodzice dzieci z Zespołem Aspergera często muszą mierzyć się z wyzwaniami związanymi z integracją społeczną swoich dzieci oraz z potrzebą dostosowania środowiska edukacyjnego do ich specyficznych potrzeb. Warto zauważyć, że dzieci z podwójną diagnozą (ADHD i Zespołem Aspergera) mogą napotykać na szczególnie duże trudności, zarówno w zakresie funkcjonowania poznawczego, jak i społecznego. W związku z tym, rodzice tych dzieci często potrzebują dodatkowego wsparcia, zarówno w postaci poradnictwa specjalistycznego, jak i grup wsparcia.

Dane te wskazują na konieczność zapewnienia kompleksowego wsparcia rodzinom, które borykają się z problemami związanymi z diagnozą ADHD i Zespołu Aspergera u swoich dzieci. Kluczowe jest, aby zarówno szkoły, jak i placówki terapeutyczne oferowały zindywidualizowane podejście, które uwzględnia specyficzne potrzeby każdego dziecka. Ponadto, istotne jest wsparcie psychologiczne dla rodziców, którzy mogą doświadczać wypalenia lub trudności emocjonalnych związanych z wyzwaniami codziennego życia z dzieckiem o specjalnych potrzebach. Dzięki temu możliwe będzie poprawienie jakości życia

zarówno dzieci, jak i ich rodzin, a także wsparcie ich w pełnym wykorzystaniu potencjału rozwojowego.

Wykres nr 5. Liczba dzieci w rodzinie



Źródło: badania własne

Liczba dzieci w rodzinach jest istotnym czynnikiem wpływającym na życie rodzinne, edukacyjne i społeczne. Analizując dane zebrane w badaniu (wykres 5), można zauważyć, że zdecydowana większość respondentów, bo aż 56,9%, wskazała, że mają dwoje dzieci. Taki rozkład jest zgodny z dominującym w Polsce modelem rodziny 2+2, który odzwierciedla współczesne preferencje rodzicielskie i warunki ekonomiczne, jakie panują w naszym społeczeństwie. Tego typu struktura rodzinna, obejmująca dwoje rodziców i dwoje dzieci, wydaje się być optymalnym rozwiązaniem, umożliwiającym zaspokajanie potrzeb zarówno dzieci, jak i dorosłych członków rodziny.

Ponadto, 21,6% respondentów wskazało, że posiada jedno dziecko. Jedynacy coraz częściej stają się częścią współczesnej struktury rodzinnej, co może być wynikiem różnych czynników, takich jak trudności finansowe, zmiany stylu życia, a także rosnąca świadomość dotycząca odpowiedzialności wychowawczej. Rodzice, decydując się na posiadanie jednego dziecka, mogą być motywowani chęcią zapewnienia mu jak najlepszych warunków rozwoju

i większego wsparcia indywidualnego, co w obecnych czasach wydaje się szczególnie istotne.

17,6% badanych deklarowało, że posiada troje dzieci. Choć jest to wyraźnie mniejsza grupa, to nadal znacząca liczba rodzin decyduje się na bardziej liczne potomstwo. Takie rodziny często odznaczają się silnymi więziami społecznymi, a dzieci w rodzinach wielodzietnych uczą się współpracy, negocjacji i dzielenia się zasobami, co wpływa korzystnie na ich umiejętności interpersonalne. Jest to jednak wyzwanie zarówno pod względem organizacyjnym, jak i finansowym, co może wyjaśniać relatywnie niższy odsetek rodzin z trojgiem dzieci.

Najmniejszą grupę stanowiły rodziny z czwórką lub większą liczbą dzieci, co stanowiło jedynie 3,9% wszystkich badanych. Rodziny wielodzietne w dzisiejszych realiach stanowią wyjątek od reguły i często spotykają się z trudnościami w dostępie do odpowiednich zasobów finansowych oraz możliwości wsparcia instytucjonalnego. Niemniej jednak, rodziny te często wykazują dużą siłę wewnętrzną, opartą na współpracy i wspólnym przezwyciężaniu trudności, co kształtuje unikalne doświadczenia społeczne i poczucie solidarności wśród ich członków.

Warto również zauważyć, że sytuacja rodzin, w których wychowują się dzieci z zaburzeniami, takimi jak ADHD (Zespół Nadpobudliwości Psychoruchowej z Deficytem Uwagi) czy ZA (Zespół Aspergera), może różnić się od sytuacji innych rodzin. Rodziny te często muszą mierzyć się z dodatkowymi wyzwaniami, które wymagają zarówno większych zasobów czasowych, jak i finansowych. Wychowywanie dziecka z ADHD czy ZA wymaga specjalistycznej opieki, wsparcia terapeutycznego oraz adaptacji warunków życia codziennego, aby sprostać specyficznym potrzebom dziecka. W takim kontekście model rodziny 2+2 lub z jednym dzieckiem staje się szczególnie popularny, ponieważ umożliwia lepsze skoncentrowanie uwagi na potrzebach dziecka, co jest kluczowe w przypadku zaburzeń rozwojowych. Rodzice dzieci z ADHD i ZA są często bardziej zaangażowani w edukację oraz proces terapeutyczny swojego dziecka, co wymaga od nich dodatkowych kompetencji, jak również wsparcia instytucjonalnego, które nie zawsze jest łatwo dostępne.

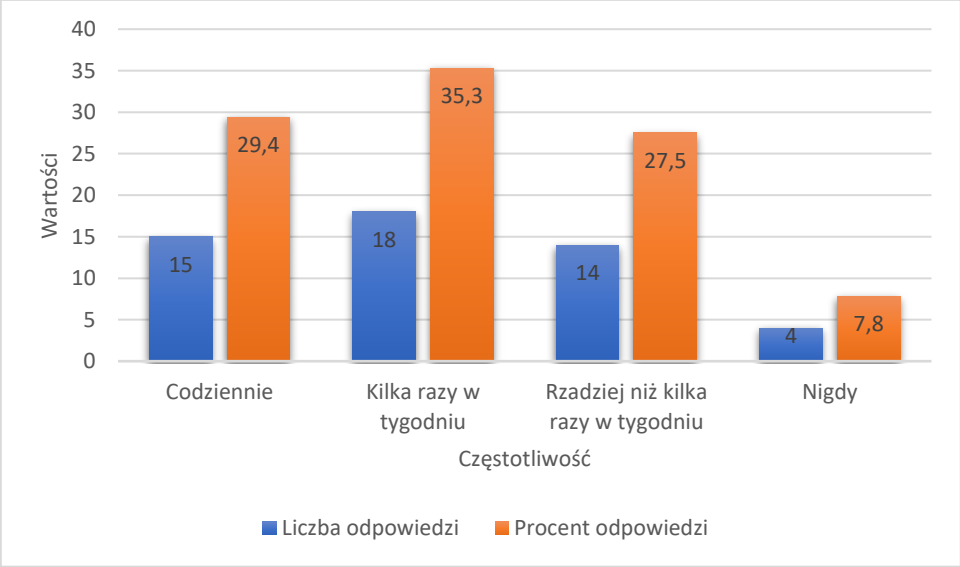
Wnioski, które nasuwają się na podstawie tego badania, pokazują, że struktura rodzin w Polsce ulega dalszym przemianom, dostosowując się do współczesnych warunków społeczno-ekonomicznych. Przewaga modelu 2+2 sugeruje, że rodziny starają się

zbalansować własne aspiracje zawodowe z odpowiedzialnością rodzicielską, co prowadzi do wyboru mniejszej liczby dzieci. Jednocześnie, chociaż liczniejsze rodziny są w mniejszości, ich znaczenie społeczne pozostaje istotne, a doświadczenia w takich rodzinach mogą przyczyniać się do kształtowania wartości solidarności i współpracy, kluczowych dla rozwoju społecznego. Rodziny z dziećmi z ADHD i ZA szczególnie potrzebują wsparcia, by móc sprostać wyzwaniom związanym z wychowaniem, a ich doświadczenia mogą stanowić cenne źródło wiedzy o potrzebach rodzin i konieczności ich adekwatnego wspierania przez instytucje publiczne oraz społeczne.

4.2. Wsparcie edukacyjne w domu

Wsparcie edukacyjne udzielane w domu jest kluczowym elementem procesu edukacyjnego, szczególnie dla dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. W tej części rozdziału szczegółowo omówiono wyniki badań dotyczące różnych aspektów wsparcia edukacyjnego, jakie rodzice udzielają swoim dzieciom w domu.

Wykres nr 6 Częstotliwość pomocy w odrabianiu lekcji



Źródło: badania własne

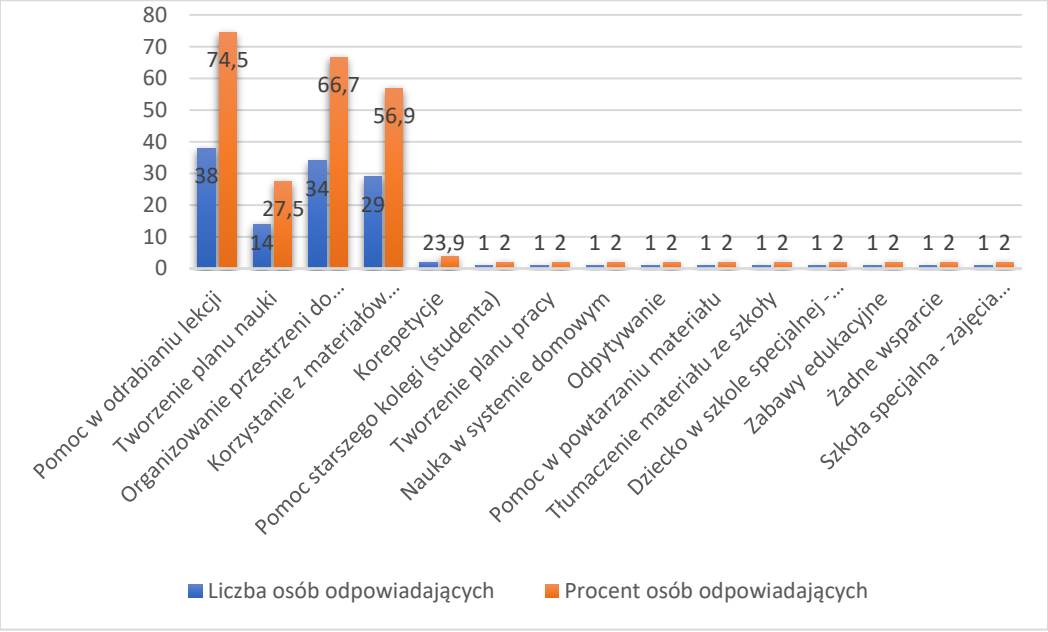
Częstotliwość pomocy w odrabianiu lekcji jest istotnym wskaźnikiem zaangażowania rodziców w proces edukacji swoich dzieci. Z analizy danych wynika, że 29,4% rodziców pomaga swoim dzieciom codziennie, co wskazuje na ich duże zaangażowanie. Codzienna pomoc jest szczególnie ważna w przypadku dzieci z ADHD, które mogą mieć trudności z

samodzielnym zorganizowaniem pracy i potrzebują stałego wsparcia. Regularna pomoc pozwala również na bieżące monitorowanie postępów dziecka oraz na reagowanie na ewentualne problemy.

Największa grupa respondentów (35,3%) deklarowała pomoc kilka razy w tygodniu. Taki poziom zaangażowania wskazuje na zrównoważone podejście do wsparcia edukacyjnego, które uwzględnia potrzebę samodzielności dziecka, ale jednocześnie zapewnia odpowiednie wsparcie w trudniejszych momentach. Rodzice ci najczęściej pomagają swoim dzieciom w sytuacjach, gdy napotykają one trudności w zrozumieniu materiału lub w przypadku bardziej skomplikowanych zadań.

Z kolei 27,5% rodziców pomaga rzadziej niż kilka razy w tygodniu, co może wynikać z braku czasu lub przekonania o konieczności rozwijania samodzielności u dziecka. Jednakże w przypadku dzieci z ADHD czy Zespołem Aspergera, rzadkie wsparcie może prowadzić do problemów z systematycznością i efektywnością nauki. Na uwagę zasługuje również fakt, że 7,8% rodziców zadeklarowało, że nigdy nie pomaga w odrabianiu lekcji, co może być spowodowane różnymi czynnikami, takimi jak brak wiedzy na temat materiału szkolnego, brak czasu lub trudności w zrozumieniu potrzeb edukacyjnych dziecka.

Wykres nr 7. Formy wsparcia edukacyjnego stosowane przez rodziców



Źródło: badania własne

Wyniki badań wskazują, że rodzice stosują różnorodne formy wsparcia edukacyjnego, które mają na celu wspieranie swoich dzieci w codziennych obowiązkach szkolnych. Najczęściej wymienianą formą wsparcia była pomoc w odrabianiu lekcji 74,5%. Pomoc ta obejmuje nie tylko wsparcie w wykonywaniu zadań domowych, ale również motywowanie dziecka do nauki oraz tworzenie odpowiednich warunków do nauki w domu.

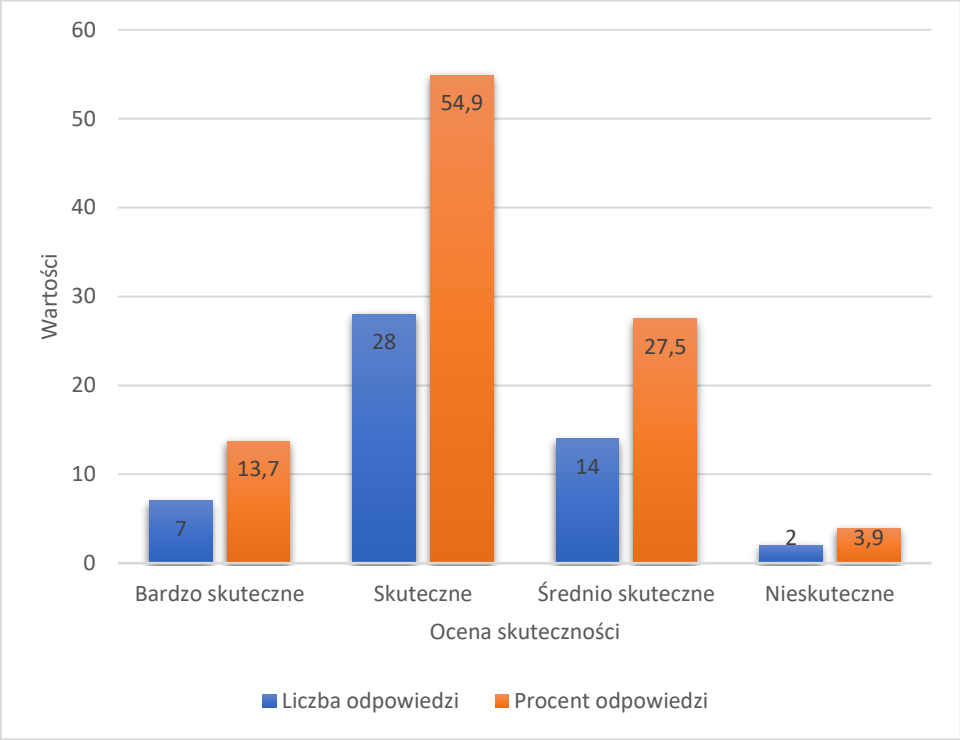
Drugą najczęściej stosowaną formą wsparcia było organizowanie przestrzeni do nauki 66,7%. Świadczyć to może o tym, że rodzice dbają o to, aby dziecko miało odpowiednie miejsce do nauki, wolne od rozpraszaczy, co sprzyja koncentracji i efektywności pracy. Stworzenie stabilnego i uporządkowanego środowiska do nauki jest kluczowe dla dzieci z ADHD, które mają trudności z utrzymaniem uwagi. Wydzielenie przestrzeni do nauki może wpływać na to, jak dziecko postrzega obowiązki edukacyjne oraz pomaga w budowaniu nawyku nauki w określonym środowisku.

Wykorzystanie dodatkowych materiałów dydaktycznych zadeklarowało 56,9% respondentów. Tego typu materiały mogą obejmować: książki, zeszyty ćwiczeń, platformy edukacyjne oraz inne zasoby, które wspierają dziecko w nauce. Taki dostęp do materiałów edukacyjnych pozwala na indywidualizację nauki oraz na dostosowanie tempa pracy do możliwości dziecka. W przypadku dzieci z Zespołem Aspergera takie podejście jest szczególnie istotne, ponieważ umożliwia naukę w zgodzie z ich zainteresowaniami i preferencjami.

Interesującym aspektem jest niska popularność korepetycji jako formy wsparcia – jedynie 3,9% rodziców korzystało z tej formy pomocy. Może to wynikać z chęci samodzielnego wspierania dziecka lub z ograniczeń finansowych, które uniemożliwiają korzystanie z usług korepetytorów. Mimo to, korepetycje mogą być wartościowym uzupełnieniem edukacji szkolnej, szczególnie dla dzieci, które wymagają bardziej zindywidualizowanego podejścia.

Rodzice stosowali również inne formy wsparcia, takie jak dzielenie materiału na mniejsze, bardziej przyswajalne partie oraz wykorzystywanie zabaw edukacyjnych, które ułatwiają przyswajanie wiedzy. Takie podejście jest szczególnie ważne dla dzieci z trudnościami w koncentracji, które potrzebują częstszych przerw i bardziej angażujących metod nauki.

Wykres nr 8. Ocena efektywności metod wsparcia edukacyjnego



Źródło: badania własne

Rodzice zostali poproszeni o ocenę efektywności metod wsparcia edukacyjnego, jakie stosują w domu. Wyniki wskazują, że 54,9% rodziców uznało swoje działania za skuteczne. Tak wysoka ocena skuteczności może wynikać z zaangażowania rodziców oraz z regularnego monitorowania postępów swoich dzieci. Wielu rodziców podkreślało, że ich działania przynoszą widoczne efekty, co motywuje ich do dalszego angażowania się w proces edukacyjny.

13,7% respondentów oceniło swoje wsparcie jako bardzo skuteczne. To grupa rodziców którzy być może stosują bardziej zindywidualizowane podejście do nauki, korzystają z dodatkowych materiałów dydaktycznych i starają się dostosować metody nauki do specyficznych potrzeb swojego dziecka. Zapewne są to osoby z wyższym poziomem wykształcenia, które mają większy dostęp do zasobów edukacyjnych i potrafią skuteczniej wspierać rozwój dziecka.

27,5% rodziców oceniło swoje działania jako średnio skuteczne. Może to wynikać z ograniczeń czasowych, braku dostępu do odpowiednich materiałów dydaktycznych lub z trudności w zrozumieniu potrzeb dziecka. Rodzice ci mogą napotykać na trudności w skutecznym wspieraniu swoich dzieci, szczególnie jeśli sami mają ograniczoną wiedzę na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych.

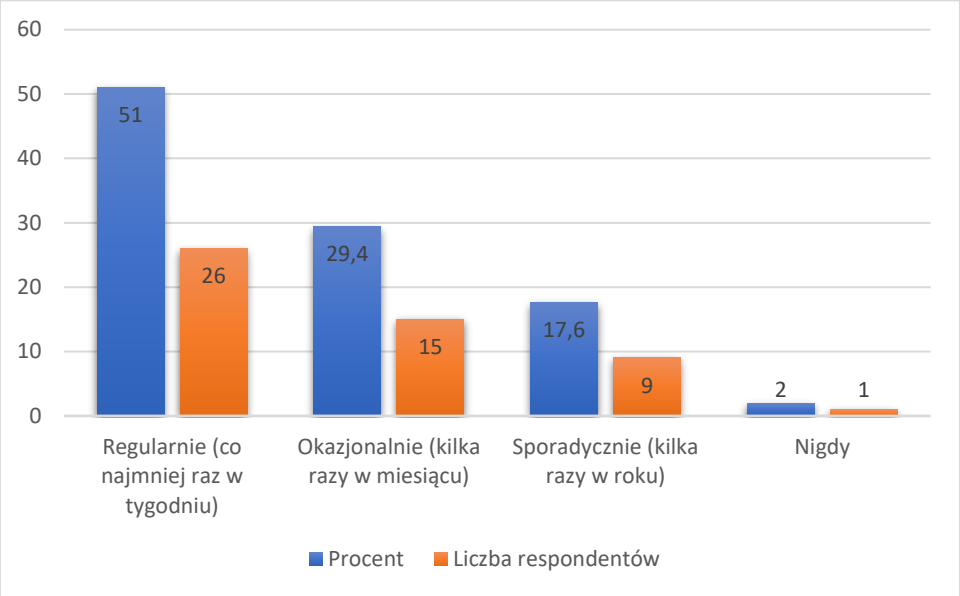
Jedynie 3,9% rodziców oceniło swoje wsparcie jako nieskuteczne. W tej grupie zapewne znajdują się rodzice, którzy doświadczają trudności w pogodzeniu obowiązków zawodowych z potrzebami edukacyjnymi swoich dzieci lub którzy czują się niekompetentni w roli nauczyciela. Wyniki te wskazują na potrzebę dalszego wsparcia dla rodziców w zakresie strategii efektywnego wspierania nauki swoich dzieci oraz na konieczność edukowania ich na temat skutecznych metod wspierania rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami.

Podsumowując, wsparcie edukacyjne udzielane przez rodziców w domu odgrywa kluczową rolę w procesie edukacyjnym dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Wyniki badania wskazują na różnorodność podejmowanych działań oraz na różne poziomy zaangażowania rodziców. Istnieje potrzeba dalszego wspierania rodziców w ich roli, zapewnienia im dostępu do odpowiednich zasobów oraz edukowania ich na temat strategii, które mogą zwiększyć efektywność wsparcia edukacyjnego.

4.3. Współpraca ze szkołą

Współpraca rodziców ze szkołą jest istotnym elementem procesu edukacyjnego, szczególnie w przypadku dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. W niniejszej części rozdziału przedstawiono wyniki dotyczące częstotliwości kontaktu z nauczycielami, preferowanych form współpracy oraz oceny jakości tej współpracy. Analiza zebranych danych pozwala na zidentyfikowanie kluczowych barier komunikacyjnych, które mogą utrudniać przepływ informacji między środowiskiem domowym a szkolnym. Szczególną uwagę poświęcono temu, jak specyficzne potrzeby rozwojowe uczniów wpływają na intensywność oraz merytoryczny charakter podejmowanych interakcji. Wnioski płynące z tej części badania mają na celu wskazanie rozwiązań sprzyjających budowaniu partnerskich relacji, które są niezbędne dla zapewnienia dziecku optymalnych warunków do nauki i integracji społecznej.

Wykres nr 9. Częstotliwość kontaktu z nauczycielami



Źródło: badania własne

Częstotliwość kontaktu rodziców z nauczycielami jest jednym z kluczowych wskaźników ich zaangażowania w proces edukacyjny dzieci. Analiza wyników badania (wykres 9) wskazuje, że 51% rodziców deklarowało regularny kontakt z nauczycielami, przynajmniej raz w tygodniu. Taki poziom częstotliwości może świadczyć o dużym zaangażowaniu rodziców w śledzenie postępów edukacyjnych swoich dzieci oraz o gotowości do szybkiego reagowania na ewentualne problemy. Rodzice, którzy regularnie kontaktują się z nauczycielami, często lepiej rozumieją potrzeby swoich dzieci i są w stanie wspólnie z nauczycielami wypracować strategie wsparcia, które są najbardziej efektywne. Świadczy to również o zaufaniu, jakie rodzice pokładają w komunikacji z nauczycielami, wierząc, że ma to pozytywny wpływ na rozwój ich dziecka.

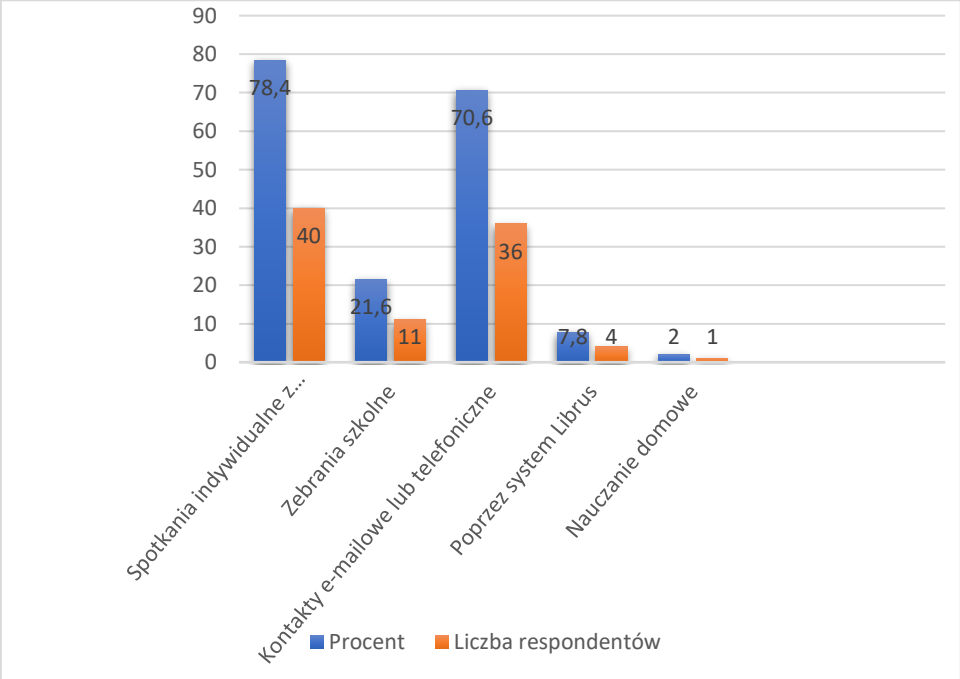
29,4% rodziców kontaktuje się okazjonalnie (kilka razy w miesiącu), co może wynikać z ich satysfakcji z bieżących postępów dziecka i braku potrzeby częstszych interakcji. Ta grupa rodziców może być bardziej pewna kompetencji dziecka oraz nie czuć potrzeby stałej kontroli nad procesem edukacyjnym. Jest możliwe, że rodzice ci nie dostrzegają większych problemów wymagających bezpośredniego kontaktu z nauczycielem lub po prostu uważają, że regularne spotkania są zbędne w przypadku, gdy dziecko dobrze sobie radzi.

17,6% wskazuje na kontakty sporadyczne (kilka razy w roku), co może sugerować brak trudnych sytuacji wymagających interwencji nauczycieli lub przekonanie, że obecna komunikacja jest wystarczająca. Taka sytuacja może wynikać również z osobistych preferencji rodziców, którzy nie czują potrzeby angażowania się w życie szkolne, gdy ich dziecko nie sygnalizuje problemów lub trudności. Może to jednak także sugerować, że niektórzy rodzice nie widzą wartości w częstym kontakcie lub mają zaufanie do autonomii dziecka.

Jedynie nieliczna grupa rodziców zadeklarowała, że nie kontaktuje się z nauczycielem, co może wynikać z zaufania do systemu szkolnego, braku czasu, lub preferencji komunikacji z dzieckiem zamiast ze szkołą. Jest to jednak potencjalnie niepokojące, ponieważ brak jakiejkolwiek komunikacji ze szkołą może skutkować mniejszą świadomością w kwestiach związanych z edukacją i problemami dziecka.

Można wyciągnąć wniosek, że szkoła powinna dalej rozwijać możliwości kontaktu z nauczycielami w różnych formach, aby odpowiedzieć na różne potrzeby rodziców - od tych, którzy wymagają regularnych raportów, po tych, którzy preferują bardziej okazjonalną współpracę.

Wykres nr 10 Preferowane formy współpracy ze szkołą



Źródło: badania własne

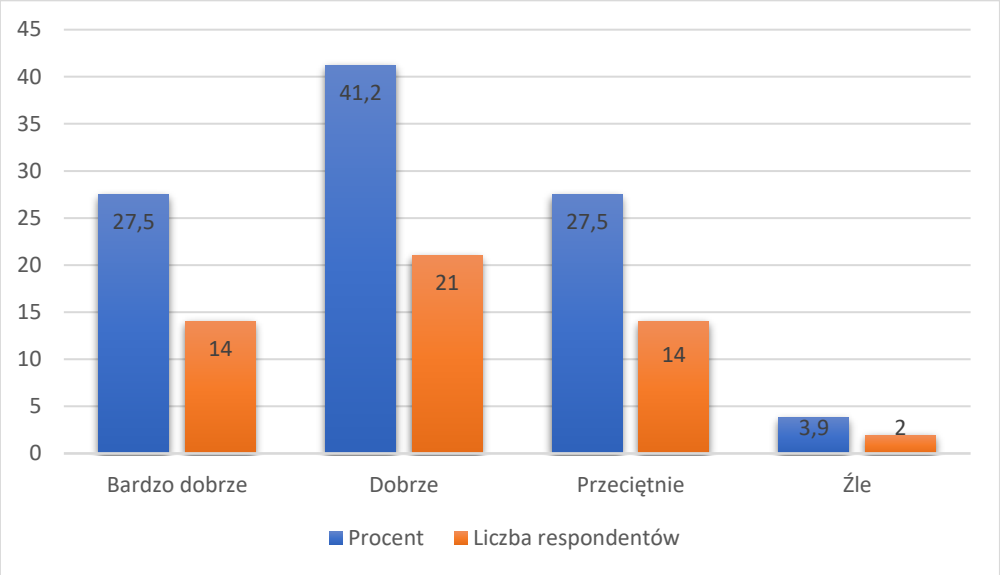
Preferencje dotyczące form współpracy ze szkołą (wykres 10) wyraźnie pokazują, że rodzice najbardziej cenią sobie indywidualne spotkania z nauczycielem 78,4% oraz kontakty e-mailowe lub telefoniczne 70,6%. Tego rodzaju komunikacja jest bezpośrednia, szybka i dostosowana do potrzeb rodziców, co pozwala im na bieżąco reagować na pojawiające się pytania lub trudności. Indywidualne spotkania z nauczycielem pozwalają na dokładne omówienie wyników dziecka, problemów wychowawczych oraz działań wspierających. Daje to rodzicom poczucie, że są zaangażowani w edukację swojego dziecka i mają wpływ na jego rozwój.

Zebrania szkolne, w których uczestniczy większa liczba rodziców, są preferowane przez nieco mniej niższy odsetek respondentów 21,6%. Może to wynikać z bardziej ogólnego charakteru takich spotkań, gdzie uwaga nauczycieli musi być podzielona między wielu rodziców, a omawiane kwestie są zazwyczaj bardziej ogólnikowe. Rodzice, którzy preferują zebrania szkolne, mogą mieć bardziej ogólne podejście do monitorowania edukacji dziecka, polegając głównie na informacjach przekazywanych podczas tych zebrań, zamiast szukać bardziej szczegółowych informacji poprzez indywidualne spotkania.

W badaniach wykazano, że cyfrowe systemy komunikacji, takie jak Librus, są wybierane przez 7,8% respondentów jako preferowany sposób kontaktu ze szkołą. Wskazuje to na rosnącą rolę technologii w edukacji, choć niewielki odsetek użytkowników może sugerować ograniczony dostęp lub ograniczoną świadomość na temat możliwości oferowanych przez to narzędzie. Brak dostępu do Librusa może prowadzić do utrudnień w pozyskiwaniu informacji o bieżących sprawach szkolnych oraz ograniczać współpracę między rodzicami a szkołą.

Warto zauważyć, że niski wskaźnik preferencji dla dziennika elektronicznego może wynikać z przywiązania części rodziców do tradycyjnych, bezpośrednich form wymiany informacji, które dają poczucie większego wsparcia emocjonalnego. Sytuacja ta sugeruje potrzebę intensyfikacji działań edukacyjnych w zakresie pełnego wykorzystania funkcji interaktywnych systemów typu Librus, aby nie służyły one wyłącznie do sprawdzania ocen, ale stały się realną platformą dialogu. Zrozumienie tych uwarunkowań jest kluczowe dla optymalizacji przepływu informacji, zwłaszcza w sytuacjach wymagających szybkiej reakcji wychowawczej lub modyfikacji planu wsparcia ucznia

Wykres nr 11 Ocena jakości współpracy ze szkołą w kontekście wsparcia edukacyjnego dla dziecka



Źródło: badania własne

Ocena jakości współpracy między rodzicami a szkołą wskazuje (wykres 11), że 41,2% rodziców uznaje współpracę za dobrą, a 27,5% ocenia ją nawet jako bardzo dobrą. Jest to wyraz zadowolenia z efektywności komunikacji oraz wsparcia, jakie szkoła oferuje ich dzieciom. Rodzice ci mogą odczuwać, że ich potrzeby są zrozumiane przez szkołę, a nauczyciele są gotowi współpracować i wspierać rozwój ich dziecka. Świadczy to o dobrych relacjach i partnerskim podejściu do edukacji, gdzie zarówno szkoła, jak i rodzice działają wspólnie dla dobra ucznia.

Jednocześnie jednak 27,5% rodziców ocenia współpracę jedynie na przeciętnym poziomie, co sugeruje istnienie barier komunikacyjnych lub oczekiwań, które nie zostały spełnione. Ta grupa rodziców może czuć, że ich potrzeby nie są w pełni realizowane, a komunikacja z nauczycielami nie jest na tyle częsta lub efektywna, aby umożliwić pełne wsparcie dziecka w procesie edukacji. Może to wskazywać na potrzebę bardziej zindywidualizowanego podejścia do rodziców, szczególnie tych, którzy mają większe wymagania co do dostępu do informacji o swoim dziecku.

Niewielki procent ocen negatywnych (około 2%) pokazuje, że wciąż istnieje potrzeba optymalizacji współpracy - może to dotyczyć szybkości reakcji nauczycieli na problemy

dziecka, efektywności działań wspierających, czy dostępności nauczycieli do rozmowy z rodzicami. Negatywne opinie mogą również wynikać z braku zaufania do systemu szkolnego lub poczucia, że szkoła nie angażuje się wystarczająco w wsparcie dziecka.

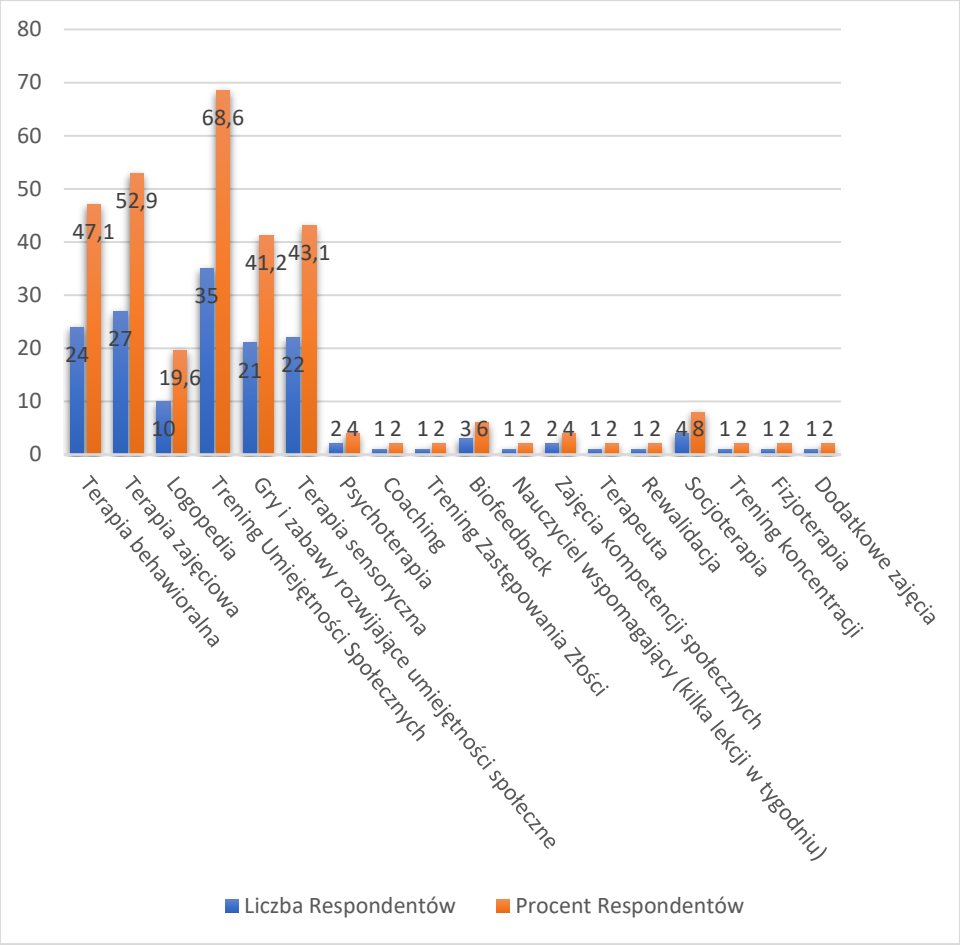
Podsumowując, wyniki wskazują na duże zróżnicowanie w ocenie współpracy między rodzicami a szkołą. Choć większość rodziców wyraża zadowolenie z jakości współpracy, istnieje grupa, która dostrzega pewne niedociągnięcia. Może to dotyczyć zarówno dostępu do informacji, jak i bardziej personalizowanego wsparcia dla dziecka. Warto więc kontynuować działania zmierzające do zwiększenia zaangażowania rodziców oraz udoskonalania metod komunikacji, aby jeszcze lepiej odpowiadać na zróżnicowane potrzeby rodzin.

Wnioski płynące z analizy wskazują na konieczność dalszego doskonalenia współpracy między szkołą a rodzicami poprzez rozbudowę dostępnych kanałów komunikacji i lepsze dostosowanie ich do indywidualnych potrzeb rodziców. Ponadto, istotne jest zwiększenie świadomości rodziców na temat dostępnych form wsparcia, takich jak systemy informatyczne czy możliwość korzystania z pomocy specjalistycznej, np. psychologa. Lepsze zrozumienie i bardziej elastyczne podejście do różnych potrzeb rodziców może przyczynić się do poprawy jakości współpracy, a tym samym zwiększenia satysfakcji zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Należy również dążyć do zapewnienia rodzicom większego poczucia wpływu na edukację ich dzieci, co pozwoli budować silniejszy fundament partnerskich relacji w procesie wychowawczym.

4.4. Wsparcie terapeutyczne i emocjonalne dla dzieci

Wsparcie terapeutyczne i emocjonalne odgrywa istotną rolę w życiu dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. W tej części rozdziału omówiono różne formy terapii stosowane dla dzieci, ocenę skuteczności stosowanych terapii, korzystanie z konsultacji specjalistycznych oraz metody wspierania emocjonalnego rozwoju dzieci. Analiza zebranych materiałów pozwala zrozumieć, przed jakimi wyzwaniami stają opiekunowie podczas wyboru odpowiednich ścieżek terapeutycznych oraz jak oceniają oni dostępność profesjonalnego wsparcia w swoim regionie. Przedstawione dane rzucają również światło na znaczenie codziennych strategii wychowawczych, które uzupełniają specjalistyczne oddziaływania, tworząc spójny system wspierania dobrostanu psychicznego młodego człowieka.

Wykres nr 12 Formy terapii stosowane dla dzieci



Źródło: badania własne

W oparciu o dane dotyczące wsparcia terapeutycznego (wykres 12), możemy wyróżnić kilka istotnych aspektów związanych z zastosowaniem różnych form terapii dla dzieci. Dane ukazują częstotliwość korzystania z różnych form terapii przez respondentów, co pozwala zrozumieć, które z metod wsparcia terapeutycznego są najczęściej wybierane.

Dane dotyczące form terapii wskazują, że najczęściej stosowaną formą jest Trening Umiejętności Społecznych (68,6% respondentów). W dalszej kolejności występuje Terapia Zajęciowa (52,9%), Terapia Behawioralna (47,1%), oraz Terapia Sensoryczna (43,1%). Gry i zabawy rozwijające umiejętności (41,2%) również zyskały wysokie uznanie respondentów. Logopedia, choć wskazana przez mniejszą liczbę respondentów (19,6%), pozostaje istotnym elementem wsparcia dla tych uczestników, którzy wymagają pracy nad rozwojem językowym i komunikacyjnym.

Dodatkowo, warto zauważyć mniejsze, choć istotne formy wsparcia terapeutycznego, takie jak biofeedback (6,0%), socjoterapia (8,0%), zajęcia kompetencji społecznych (4,0%) oraz psychoterapia (4,0%). Biofeedback jest wybierany przez 6% respondentów i polega na technikach kontroli funkcji fizjologicznych, co może być szczególnie pomocne dla osób zmagających się ze stresem i zaburzeniami lękowymi. Socjoterapia, wskazywana przez 8% respondentów, pełni ważną funkcję w kontekście wspierania rozwoju społecznego, szczególnie u osób mających trudności w interakcjach z innymi. Zajęcia kompetencji społecznych to kolejna forma wsparcia, która, choć wskazywana przez 4% uczestników, pełni kluczową rolę w budowaniu umiejętności niezbędnych do skutecznej komunikacji i współpracy. Psychoterapia, wybierana przez 4% respondentów, jest z kolei formą intensywnej pracy nad trudnościami emocjonalnymi i psychicznymi, gdzie kluczową rolę odgrywa indywidualna relacja z terapeutą.

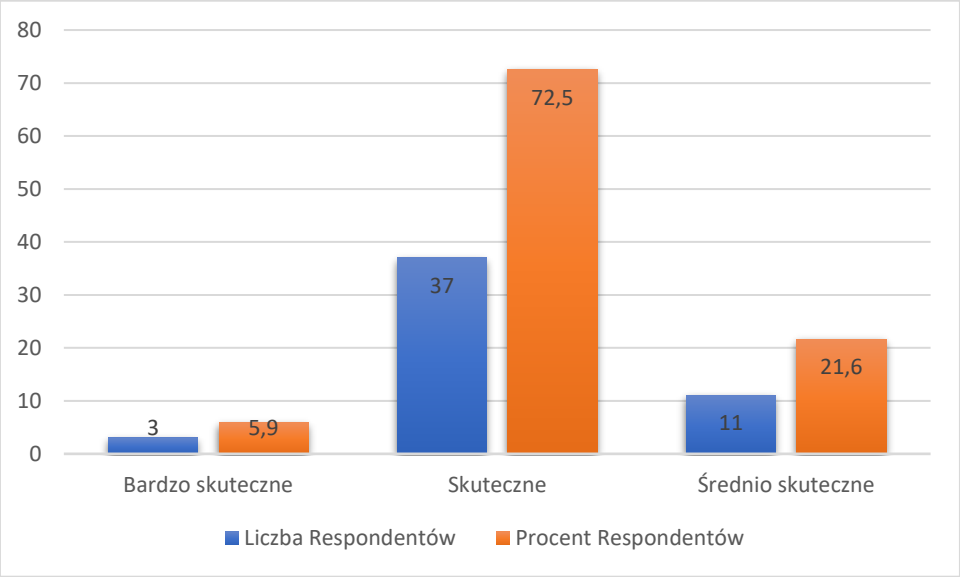
Inne formy wsparcia, które zostały wymienione przez respondentów, to coaching, rewalidacja, fizjoterapia, zajęcia z koncentracji, terapeuta oraz dodatkowe zajęcia, z których każda była wybierana przez 2% respondentów. Mimo niskiego poziomu popularności, te formy terapii odgrywają ważną rolę dla specyficznych grup osób, które mają zindywidualizowane potrzeby wsparcia. Coaching i rewalidacja mogą wspierać osoby w obszarach rozwoju osobistego i specjalistycznej rehabilitacji, zaś fizjoterapia jest istotna dla tych, którzy potrzebują wsparcia fizycznego.

Pomimo niskiego poziomu popularności tych form terapii, odgrywają one ważną rolę dla specyficznych grup osób. Biofeedback i techniki relaksacyjne pomagają w redukcji napięcia, natomiast socjoterapia oraz zajęcia kompetencji społecznych wspierają rozwój umiejętności interpersonalnych i adaptacyjnych. Psychoterapia jest kluczowa dla osób wymagających głębszej interwencji w obszarze zdrowia psychicznego. Istnieje potrzeba zwiększenia świadomości na temat korzyści wynikających z tych form wsparcia, aby więcej osób mogło z nich skorzystać.

Z powyższych wyników wynika, że duży nacisk kładziony jest na rozwijanie umiejętności społecznych, co świadczy o potrzebie budowania kompetencji interpersonalnych u uczestników. Mniej popularne formy, takie jak terapie psychologiczne, biofeedback, socjoterapia, zajęcia kompetencji społecznych, coaching, rewalidacja oraz

rozwój umiejętności rodzicielskich, są istotne dla specyficznych potrzeb i mogą wymagać większej promocji, aby zwiększyć ich dostępność i uznanie.

Wykres nr 13 Ocena skuteczności stosowanych terapii



Źródło: badania własne

Analiza wyników ankiety dotyczącej oceny skuteczności terapii (wykres 13) pokazała, że 72,5% respondentów oceniło terapie jako skuteczne, co sugeruje, że większość rodziców dostrzega realne korzyści płynące z zastosowanych metod wsparcia. Jest to wynik, który można uznać za pozytywny, świadczący o efektywności pracy terapeutów i skuteczności stosowanych metod interwencji. Niemniej jednak, warto zwrócić uwagę, że jedynie 5,9% respondentów uznało terapie za bardzo skuteczne, co wskazuje na istotne pole do poprawy w kontekście dążenia do osiągnięcia najwyższych standardów wsparcia.

Dodatkowo, 21,6% ankietowanych oceniło terapie jako średnio skuteczne, co może oznaczać, że w przypadku części dzieci terapia nie przyniosła oczekiwanych rezultatów lub nie spełniła wszystkich oczekiwań rodziców. Wynik ten sugeruje, że mogą istnieć bariery, takie jak niewystarczająca intensywność terapii, zbyt mało dopasowane do indywidualnych potrzeb metody, czy też brak odpowiedniego wsparcia w procesie terapeutycznym. Analizując te wyniki, ważne jest, abyśmy starali się zidentyfikować, jakie czynniki mogą

ograniczać skuteczność interwencji oraz jak można wprowadzić zmiany, które poprawią ich efektywność.

Jednym z istotnych wniosków, który nasuwa się na podstawie tych danych, jest potrzeba wprowadzenia bardziej zindywidualizowanego podejścia do terapii. Każde dziecko ma unikalne potrzeby, a ich rozwój zależy od wielu czynników, takich jak specyfika trudności, wsparcie rodziny, czy też ich własne możliwości adaptacyjne. Wprowadzenie bardziej elastycznego podejścia, dostosowanego do indywidualnych potrzeb każdego dziecka, mogłoby przełożyć się na lepsze rezultaty terapii, a w efekcie na zwiększenie liczby ocen "bardzo skuteczne" w przyszłych badaniach.

Kolejnym kluczowym aspektem, który warto rozważyć, jest intensyfikacja współpracy między specjalistami pracującymi z dzieckiem. Często interwencje wymagają wieloaspektowego podejścia, łączącego pracę psychologów, logopedów, terapeutów integracji sensorycznej oraz innych specjalistów. Bliska współpraca między tymi specjalistami mogłaby pozwolić na lepsze zrozumienie potrzeb dziecka oraz bardziej spójne i kompleksowe wsparcie. Regularne konsultacje między terapeutami oraz organizacja spotkań zespołów terapeutycznych mogłaby przyczynić się do skuteczniejszego planowania i realizacji interwencji.

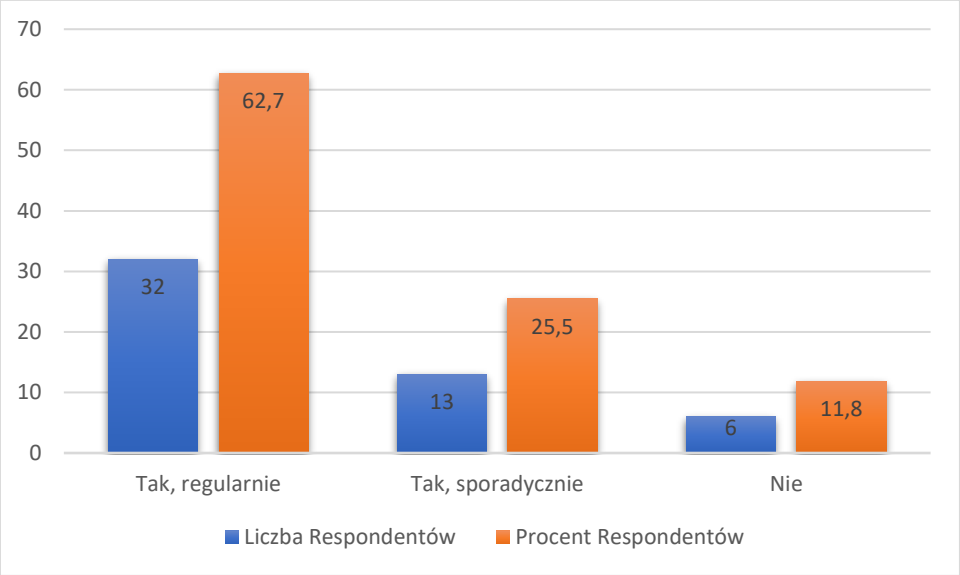
Wyniki analizy pokazują również, że żaden z respondentów nie ocenił terapii jako nieskutecznych, co świadczy o tym, że stosowane metody wsparcia przynoszą przynajmniej minimalne efekty. Jest to pozytywny sygnał, który może świadczyć o tym, że żaden z programów nie przynosi szkód, a rodzice zauważają poprawę w funkcjonowaniu swojego dziecka, choćby nie była ona spektakularna. Tym niemniej, niski odsetek ocen "bardzo skutecznych" wskazuje na konieczność dalszych usprawnień. Istnieje potrzeba podniesienia jakości świadczonych usług terapeutycznych, poprzez wprowadzenie nowych metod, zwiększenie intensywności terapii lub jeszcze większą indywidualizację podejścia do dziecka.

Podsumowując, wyniki tej ankiety stanowią ważny sygnał dla osób zajmujących się wsparciem dzieci, że choć obecne terapie są skuteczne, wciąż pozostaje przestrzeń do ich optymalizacji. Wprowadzenie bardziej zindywidualizowanego podejścia, intensywniejszej współpracy między specjalistami oraz dalsze dostosowywanie metod do konkretnych potrzeb dzieci może przyczynić się do zwiększenia skuteczności terapii. Dzięki takim

działaniom możliwe będzie osiągnięcie jeszcze lepszych wyników, co pozytywnie wpłynie na rozwój dzieci oraz satysfakcję ich rodziców z przebiegu terapii.

Wnioski te mogą stanowić podstawę do dalszych badań, jak również praktycznych zmian w zakresie organizacji i prowadzenia terapii. Istotne będzie analizowanie, jak zmiany wprowadzone na podstawie tych wniosków wpływają na poprawę ocen skuteczności terapii przez rodziców w kolejnych latach. Możliwe jest również przeprowadzenie badań, które będą analizować szczegółowo poszczególne elementy terapii oraz ich wpływ na efektywność, co pomoże wskazać kluczowe obszary, które wymagają usprawnień.

Wykres nr 14 Korzystanie z konsultacji specjalistycznych



Źródło: badania własne

Wyniki ankiety dotyczące korzystania z konsultacji specjalistycznych (wykres 14) wskazują, że 62,7% badanych rodziców regularnie korzysta z takich usług, co świadczy o dużej świadomości potrzeby profesjonalnego wsparcia w rozwoju dziecka, szczególnie w kontekście ADHD i zespołu Aspergera (ZA). Taka postawa rodziców stanowi pozytywny znak, że duża część z nich zdaje sobie sprawę z konieczności systematycznej interwencji i współpracy ze specjalistami, aby efektywnie wspierać rozwój dzieci z trudnymi wyzwaniami. Jednakże, niepokojące są dane mówiące, że 25,5% rodziców korzysta z takich usług jedynie sporadycznie, a 11,8% nie korzysta z nich wcale.

Takie wyniki mogą sugerować istnienie licznych barier, z którymi mierzą się rodzice. Do najczęstszych problemów należą - jak możemy mniemać- ograniczenia finansowe, brak dostępu do specjalistów w najbliższej okolicy, a także długi czas oczekiwania na wizytę. Rodzice dzieci z ADHD i ZA szczególnie odczuwają takie ograniczenia, gdyż te zaburzenia wymagają regularnego wsparcia specjalistów, takich jak psycholodzy, pedagodzy czy terapeuci behawioralni. Problemy te mogą być jeszcze bardziej nasilone w mniejszych miejscowościach, gdzie brakuje dostępu do placówek zajmujących się specjalistyczną opieką nad dziećmi z wyzwaniami rozwojowymi. W efekcie, dzieci pozbawione regularnej pomocy mogą rozwijać się wolniej, a rodzice doświadczają poczucia bezradności i stresu związanego z samotnym zmaganiem się z problemami.

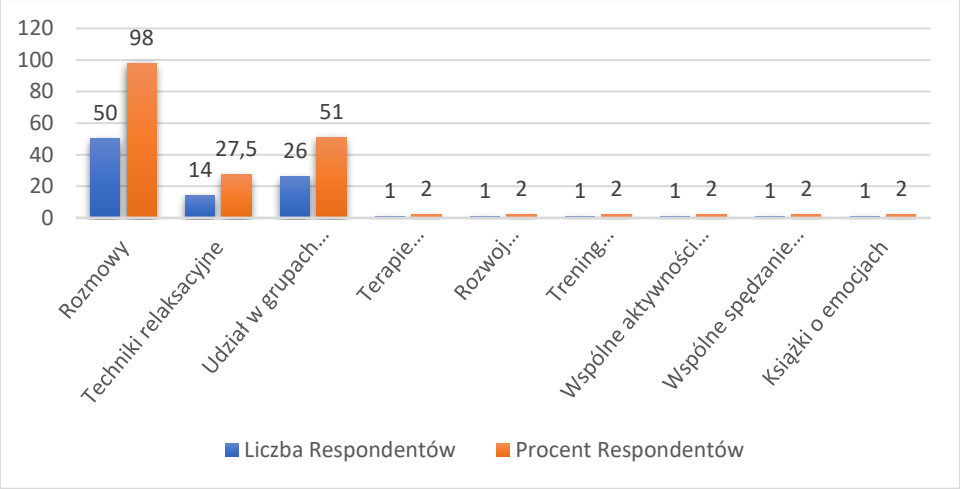
Aby przeciwdziałać tym barierom, kluczowe jest wprowadzenie skutecznych rozwiązań systemowych. Jednym z takich rozwiązań mogłaby być organizacja szkoleń i warsztatów dla rodziców dzieci z ADHD i ZA, podczas których mogliby oni nauczyć się, jak lepiej wspierać swoje dzieci w codziennym życiu. Takie szkolenia mogłyby obejmować metody zarządzania emocjami, techniki komunikacyjne, a także zasady współpracy z placówkami oświatowymi. Przekazywanie wiedzy na temat specyfiki funkcjonowania dziecka z ADHD lub ZA, a także dzielenie się najlepszymi praktykami, mogłoby realnie pomóc rodzicom w ich codziennej pracy wychowawczej.

Edukacja rodziców na temat różnych form dostępnego wsparcia, a także systematyczne informowanie ich o możliwościach uzyskania pomocy, mogłoby wpłynąć na świadomość i zaangażowanie w proces terapeutyczny. Ważne jest, aby rodzice mieli wiedzę nie tylko na temat diagnozy, ale także środków, jakie mogą podjąć, by wspierać rozwój swojego dziecka. Dlatego warto rozważyć wprowadzenie programów wsparcia dla całych rodzin, co może przyczynić się do zacieśnienia więzi rodzinnych oraz obniżenia poziomu stresu wśród opiekunów.

Podsumowując, wyniki ankiety dotyczącej korzystania z konsultacji specjalistycznych ukazują zarówno pozytywne aspekty, takie jak świadomość rodziców o potrzebie profesjonalnego wsparcia, jak i wyzwania, z którymi wciąż trzeba się mierzyć. Aby zniwelować bariery ograniczające dostęp do konsultacji, konieczne jest wprowadzenie działań mających na celu wspieranie rodzin poprzez szkolenia, zwiększenie liczby specjalistów w instytucjach publicznych oraz oferowanie subsydiowanych usług. Tylko

dzięki takim zintegrowanym działaniom możliwe będzie zapewnienie wszystkim dzieciom równego startu i optymalnych warunków rozwoju, niezależnie od miejsca zamieszkania czy sytuacji finansowej ich rodziców. Wprowadzenie takich zmian nie tylko zwiększy skuteczność wsparcia terapeutycznego, ale również przyczyni się do lepszego samopoczucia całej rodziny, co jest kluczowe w procesie rozwoju dzieci z ADHD i zespołem Aspergera.

Wykres nr 15 Metody wspierania emocjonalnego rozwoju dzieci



Źródło: badania własne

Analiza metod wspierania emocjonalnego rozwoju dzieci (wykres 15) pokazała, że aż 98% respondentów uznało rozmowy za główną formę wspierania swoich pociech. Wynik ten wyraźnie wskazuje na to, że rodzice doskonale zdają sobie sprawę z wartości, jaką niesie komunikacja w procesie budowania więzi z dzieckiem oraz wspierania jego zdolności rozumienia i regulowania emocji. Rozmowy te nie tylko pomagają rodzicom i dzieciom w nawiązaniu głębokiej więzi, ale także stwarzają przestrzeń, w której dziecko może otwarcie wyrażać swoje uczucia. Jest to kluczowe dla rozwoju umiejętności interpersonalnych, empatii i zdolności budowania relacji z innymi ludźmi.

Techniki relaksacyjne, stosowane przez 27,5% rodziców, oraz uczestnictwo w grupach wsparcia, które zadeklarowało 51% badanych, sugerują, że rodzice aktywnie poszukują różnorodnych strategii, by pomóc swoim dzieciom radzić sobie ze stresem i napięciem. Techniki relaksacyjne, takie jak ćwiczenia oddechowe, medytacja, joga, czy nawet proste relaksacyjne zajęcia, mogą stanowić niezwykle skuteczne narzędzie w codziennej rutynie. Regularne stosowanie tych metod pozwala dzieciom lepiej zarządzać

emocjami, co ma ogromne znaczenie dla ich zdrowia psychicznego, a w dłuższej perspektywie również dla ich ogólnego samopoczucia i odporności na życiowe trudności.

Interesujące jest jednak to, że inne, bardzo skuteczne metody, takie jak rozwój umiejętności rodzicielskich oraz angażowanie się w różnego rodzaju wspólne aktywności, zostały wskazane przez stosunkowo mały odsetek rodziców. Może to sugerować, że rodzice albo nie są w pełni świadomi potencjału tkwiącego w tych metodach, albo po prostu nie mają wystarczającej wiedzy na temat ich korzyści. Rozwój umiejętności rodzicielskich, czyli np. lepsze zrozumienie sposobów reagowania na emocje dziecka, technik aktywnego słuchania oraz wspólne spędzanie czasu, jak zajęcia sportowe czy twórcze projekty, mogłoby znacząco wpłynąć na emocjonalny rozwój dziecka, a zarazem umocnić relację z rodzicami.

Aby efektywnie wspierać rozwój emocjonalny dzieci, warto zastanowić się nad wprowadzeniem programów edukacyjnych skierowanych do rodziców. Programy te mogłyby zawierać informacje o różnorodnych metodach wspierania emocjonalnego rozwoju dziecka oraz pokazywać, jak włączać je w życie codzienne. Edukacja rodziców powinna obejmować praktyczne wskazówki dotyczące wspierania dziecka w trudnych chwilach, rozwijania jego zdolności do wyrażania emocji, jak również strategie pomagające łączyć różne podejścia – takie jak rozmowy, techniki relaksacyjne oraz wspólne działania.

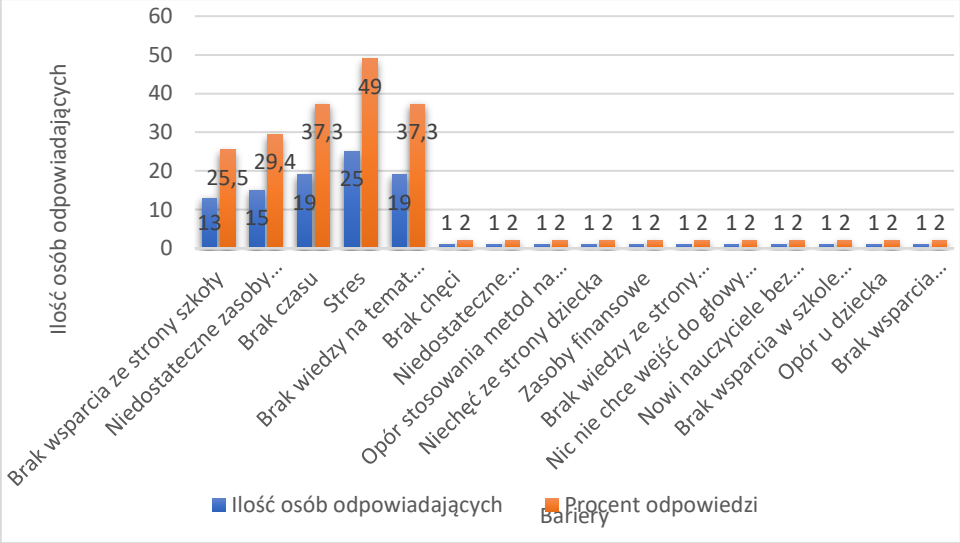
Wielowymiarowe podejście do emocjonalnego wsparcia dzieci wymaga od rodziców nie tylko zaangażowania, ale również otwartości na nowe formy nauki. Wprowadzenie rozmaitych strategii, które wspierają rozwój umiejętności interpersonalnych oraz emocjonalnych, może przynieść długofalowe korzyści, nie tylko w postaci lepszych relacji rodzinnych, ale także wyposażyć dzieci w narzędzia niezastąpione w ich dorosłym życiu. Dlatego ważne jest, aby świadomie i aktywnie podchodzić do wspierania emocjonalnego rozwoju dzieci, sięgając po różne metody oraz nieustannie pogłębiając wiedzę na temat ich potencjału i skuteczności.

Ogólne wnioski płynące z analizy wskazują, że rodzice starają się podejmować działania mające na celu wsparcie rozwoju swoich dzieci, szczególnie w zakresie rozwoju emocjonalnego i społecznego. Jednakże wyniki sugerują również, że istnieją pewne ograniczenia w dostępności pełnego spektrum wsparcia, zarówno pod względem różnorodności terapii, jak i możliwości konsultacji ze specjalistami. Rodzice kładą nacisk na podstawowe formy wsparcia, takie jak rozmowy, jednak pełne wykorzystanie innych metod,

które mogą dodatkowo wspierać rozwój dziecka, pozostaje wyzwaniem, być może z powodu ograniczonej wiedzy lub zasobów.

4.5. Bariery i wyzwania w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera

Wykres nr16 Bariery napotykane przez rodziców w wspieraniu edukacji dziecka



Źródło: badania własne

Analiza wyników badań (wykres 16) przeprowadzonych wśród 51 rodziców dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera wskazuje na szereg barier, z jakimi spotykają się rodzice w procesie wspierania edukacji swoich dzieci. Respondenci reprezentowali zróżnicowaną grupę pod względem wieku, doświadczenia oraz poziomu zaangażowania w edukację swoich dzieci. Wyniki pokazują, że istnieje wiele czynników, które wpływają na trudności w codziennym wspieraniu dziecka z ADHD i ZA. Najczęściej wymieniane bariery to:

- **Stres** (49%) – Jest to najczęściej zgłaszana bariera, wskazywana przez prawie połowę respondentów. Rodzice podkreślają, że codzienne wyzwania związane z edukacją dziecka, trudności komunikacyjne oraz wymóg stałego zaangażowania prowadzą do odczuwania silnego stresu. Brak zrozumienia ze strony szkoły oraz otoczenia dodatkowo potęguje uczucie przeciążenia obowiązkami.
- **Brak czasu** (37,3%) – Wielu rodziców boryka się z brakiem czasu, co utrudnia im aktywne wsparcie edukacji dzieci. Pogodzenie obowiązków zawodowych, życia

rodzinnego oraz dodatkowej opieki nad dzieckiem z ADHD lub ZA jest dużym wyzwaniem. Rodzice często muszą rezygnować z własnych potrzeb lub kariery zawodowej, aby sprostać wymaganiom związanym z edukacją dziecka, co prowadzi do frustracji i poczucia winy.

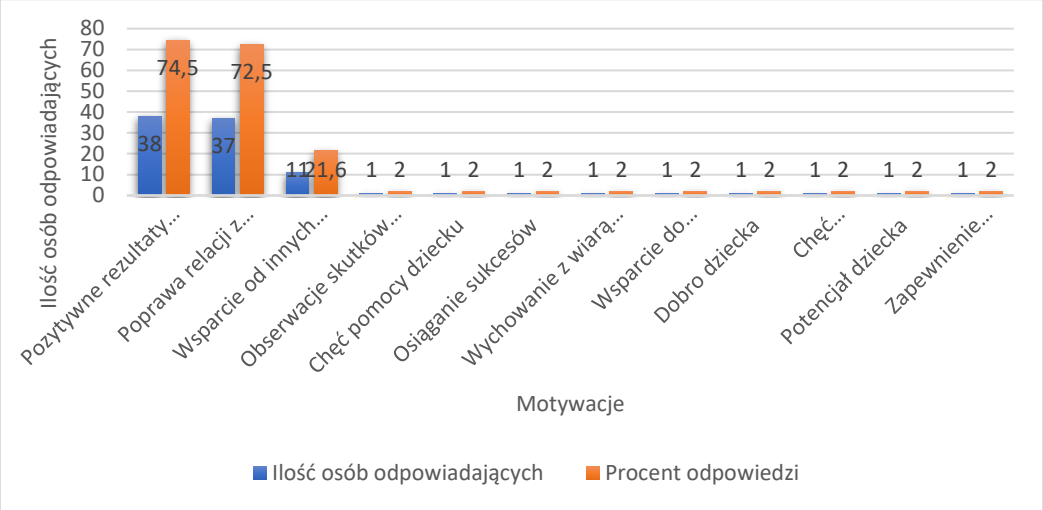
- **Brak wsparcia ze strony szkoły oraz nauczycieli** (25,5%) – Rodzice czują się osamotnieni w procesie edukacyjnym swoich dzieci. Wskazują na brak adekwatnej pomocy ze strony szkoły, co potęguje uczucie frustracji i bezradności. Nauczyciele nie zawsze posiadają odpowiednie kompetencje ani zrozumienie specyficznych potrzeb dzieci z ADHD i ZA. Brak indywidualnego podejścia oraz empatii ze strony szkoły zwiększa napięcie i poczucie braku kontroli nad edukacją dziecka.
- **Brak wiedzy na temat ADHD i Zespołu Aspergera** (37,3%) – Rodzice często zmagają się z ograniczoną wiedzą na temat specyficznych potrzeb swoich dzieci. To powoduje problemy w dostosowaniu metod wsparcia oraz skuteczności pomocy. Brak dostępu do szkoleń i materiałów edukacyjnych prowadzi do poczucia bezradności w obliczu wyzwań, ponieważ rodzice nie zawsze wiedzą, jak prawidłowo reagować na zachowania dziecka.
- **Niedostateczne zasoby edukacyjne** (29,4%) – Niedobór odpowiednich materiałów edukacyjnych i pomocy dydaktycznych jest kolejnym istotnym problemem. Rodzice wskazują, że brakuje odpowiednich podręczników, materiałów multimedialnych oraz specjalistycznych programów, które mogłyby wspierać dzieci w nauce w sposób bardziej dostosowany do ich indywidualnych potrzeb.

Dodatkowo, niektórzy rodzice (2%) wskazali inne bariery, takie jak:

- **Brak chęci do współpracy** – Może to wynikać z wyczerpania emocjonalnego rodziców lub braku wsparcia zewnętrznego, co powoduje utratę motywacji do dalszego działania.
- **Zasoby finansowe** – Ograniczenia finansowe utrudniają dostęp do dodatkowych zajęć i terapii. Koszty terapii behawioralnych, konsultacji ze specjalistami oraz materiałów edukacyjnych często przewyższają możliwości finansowe rodzin.
- **Brak wsparcia indywidualnego dla dziecka** – Brak zindywidualizowanego podejścia ze strony szkoły prowadzi do problemów z zapewnieniem dziecku odpowiedniego wsparcia.

- **Niski poziom zaangażowania nauczycieli** – Niektórzy nauczyciele nie wykazują wystarczającego zaangażowania w pracę z dzieckiem, co obniża efektywność wsparcia edukacyjnego.
- **Opór ze strony dziecka** – Część dzieci opiera się stosowanym metodom edukacyjnym lub terapeutycznym, co może wynikać z nieodpowiedniego dopasowania metod do potrzeb i preferencji dziecka.

Wykres nr17 Czynniki motywujące rodziców do zaangażowania się w edukację dziecka



Źródło: badania własne

Pomimo napotykanych barier (wykres 17), rodzice dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera deklarują silne zaangażowanie w edukację swoich dzieci. Wynika ono z różnych motywacji, wśród których najważniejsze to:

- **Pozytywne rezultaty edukacyjne** (74,5%) – Widoczne postępy dziecka stanowią dla rodziców kluczową motywację do dalszego zaangażowania. Każdy, nawet najmniejszy sukces, jest dowodem na to, że wysiłki rodziców przynoszą efekty, co mobilizuje ich do dalszej pracy.
- **Poprawa relacji z dzieckiem** (72,5%) – Wspólna praca nad wyzwaniami edukacyjnymi pozytywnie wpływa na relację rodzica z dzieckiem. Rodzice podkreślają, że zaangażowanie w edukację dziecka sprzyja budowaniu silniejszej więzi emocjonalnej i lepszemu zrozumieniu jego potrzeb.
- **Wsparcie od innych rodziców** (21,6%) – Grupy wsparcia są istotnym elementem pomagającym rodzicom radzić sobie z wyzwaniami. Możliwość wymiany

doświadczeń oraz wsparcie emocjonalne od innych rodziców daje poczucie wspólnoty i zmniejsza poczucie osamotnienia w obliczu codziennych trudności.

- **Chęć usamodzielnienia dziecka** – Zapewnienie dziecku samodzielności w przyszłości jest kluczowym celem wielu rodziców. Wiara w potencjał dziecka oraz chęć umożliwienia mu niezależności napędza rodziców do szukania różnych metod wsparcia.
- **Obserwacja efektów terapii** (2%) – Widząc, że terapia przynosi realne korzyści, rodzice są bardziej zmotywowani do kontynuowania wysiłków, co wzmacnia ich zaangażowanie.
- **Dobro dziecka** (2%) – Rodzice są świadomi, że nikt inny nie zadba o ich dziecko tak, jak oni sami. Chcą zapewnić mu jak najlepsze warunki rozwoju, co jest silną motywacją do angażowania się w jego edukację.

Wyniki badań pokazują, że największe wyzwania stojące przed rodzicami wynikają z braku wsparcia ze strony szkoły oraz braku odpowiednich zasobów edukacyjnych. Ponadto, stres i brak czasu są czynnikami utrudniającymi rodzicom zaangażowanie w edukację dzieci. Mimo tych trudności, rodzice są bardzo zmotywowani do wspierania swoich dzieci, co wynika z ich silnej potrzeby poprawy relacji z dzieckiem oraz zapewnienia mu możliwości osiągania sukcesów edukacyjnych.

Należy podkreślić, że zapewnienie wsparcia psychologicznego oraz zindywidualizowanego podejścia w szkołach mogłoby znacznie poprawić sytuację rodziców i dzieci. Działania te pomogłyby w zredukowaniu poziomu stresu, a także w lepszym wykorzystaniu potencjału edukacyjnego dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Rekomendowane jest również zwiększenie dostępu do zasobów edukacyjnych oraz prowadzenie szkoleń dla nauczycieli i rodziców, co przyczyni się do bardziej kompleksowego wsparcia tych rodzin.

Dodatkowo, istotne jest rozwijanie inicjatyw społecznych, takich jak grupy wsparcia dla rodziców, które pozwalają na wymianę doświadczeń i uzyskanie wsparcia emocjonalnego. Wprowadzenie programów edukacyjnych dla rodziców, które zwiększałyby ich wiedzę na temat ADHD i Zespołu Aspergera, również mogłoby poprawić sytuację. Dzięki temu rodzice byliby lepiej przygotowani do radzenia sobie z wyzwaniami, co miałoby pozytywny wpływ na rozwój ich dzieci.

4.6 Uwagi i opinie rodziców w pytaniach otwartych

Poniższy podrozdział opiera się na analizie otwartych pytań zadanych rodzicom dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Rodzice mieli możliwość swobodnego wyrażenia swoich opinii na temat edukacji oraz wsparcia dla ich dzieci, co pozwoliło na uzyskanie wartościowych, osobistych wypowiedzi ukazujących zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia.

Rodzice dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera przedstawili szereg uwag dotyczących wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego, jakie ich zdaniem powinno być dostarczane w szkołach i innych placówkach oświatowych. Ich wypowiedzi ukazują wiele aspektów współpracy z nauczycielami oraz instytucjami zajmującymi się edukacją dzieci neuroatypowych, a także wskazują na braki systemowe i potrzebę zmian organizacyjnych.

Jakie są Państwa sugestie dotyczące poprawy wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego dla dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera?

W tym pytaniu rodzice zwrócili uwagę na kilka kluczowych obszarów, które ich zdaniem wymagają poprawy a zliczyć do nich możemy:

1. **Szkolenia nauczycieli** – Większość rodziców podkreślała konieczność regularnego szkolenia nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi z ADHD i Zespołem Aspergera. Zdaniem rodziców, obecna wiedza pedagogów w tym zakresie jest niewystarczająca, co wpływa negatywnie na jakość wsparcia dla ich dzieci. Rodzice apelują o szkolenia, które byłyby regularne, kompleksowe i obejmowały nie tylko teoretyczne aspekty, ale przede wszystkim praktyczne metody pracy z dziećmi neuroatypowymi.

   Wielu rodziców podkreślało znaczenie zdobycia przez nauczycieli umiejętności rozumienia specyficznych trudności, z jakimi borykają się dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Jeden z rodziców wyraził swoje zdanie następująco: *„Nauczyciele powinni przechodzić szkolenia, jak odnosić się do dzieci z tymi problemami, powinni być bardziej świadomi wyzwań, takich jak trudności z jednoczesnym przepisywaniem z tablicy i słuchaniem wykładu, co może być bardzo trudne dla dzieci z ADHD”.*

   Szkolenia powinny obejmować takie zagadnienia, jak rozpoznawanie objawów ADHD i Zespołu Aspergera, strategie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami,

metody wspierania funkcji wykonawczych oraz techniki komunikacji z dziećmi, które mają trudności w nawiązywaniu relacji społecznych. Jak zauważyła jedna z osób: *„Wszyscy nauczyciele obowiązkowo powinni mieć szkolenia z ADHD i ZA, aby lepiej zrozumieć zachowania uczniów i móc zastosować odpowiednie strategie, które pomogą tym dzieciom osiągnąć sukces w szkole”*.

Rodzice także zwracają uwagę na potrzebę ciągłego doskonalenia zawodowego, które powinno być dostosowane do aktualnych wyzwań edukacyjnych i postępującej wiedzy na temat zaburzeń neuroatypowych. *„Ciągle i regularnie szkolenie nauczycieli, wypracowywanie umiejętności zadawania pytań wydobywających, praca warsztatowa nauczycieli w celu przećwiczenia metod – to kluczowe, aby nauczyciele mogli zrozumieć i wspierać nasze dzieci”* – podkreśla inny rodzic. Rodzice chcą, aby szkolenia miały charakter praktyczny i warsztatowy, umożliwiający nauczycielom testowanie i dostosowywanie metod pracy do specyficznych potrzeb uczniów.

Kolejnym istotnym elementem, który często pojawiał się w wypowiedziach, była potrzeba edukowania nauczycieli na temat współczesnych narzędzi terapeutycznych, które mogą wspierać rozwój dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. W szczególności rodzice wskazywali na potrzebę praktycznej wiedzy na temat tego, jak skutecznie dostosować środowisko szkolne do potrzeb dzieci neuroatypowych. *„Regularne szkolenia dla nauczycieli na temat ADHD i Zespołu Aspergera, aby mogli lepiej zrozumieć zachowania uczniów i zastosować odpowiednie strategie. Stworzenie odpowiedniego środowiska w klasie, które minimalizuje rozproszenia, np. poprzez stosowanie cichych miejsc do nauki czy stref relaksu”* – zasugerował jeden z rodziców.

Rodzice zgłaszali również potrzebę, aby nauczyciele byli świadomi i zrozumieli nie tylko wyzwania, ale również mocne strony dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Zdaniem jednego z rodziców, *„Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie tych zagadnień oraz zwrócenie uwagi na zasoby i mocne strony mojego dziecka to coś, co mogłoby pomóc w lepszym dostosowaniu edukacji”*. Takie podejście mogłoby pozytywnie wpłynąć na samoocenę dziecka i jego ogólny rozwój.

2. **Współpraca szkoły z rodzicami** – Wielu rodziców wskazywało na potrzebę bliższej współpracy między nauczycielami, terapeutami oraz rodzicami. *„Większa*

współpraca z rodzicami – wymiana metod i spostrzeżeń, edukacja wszystkich rodziców nt. różnych zaburzeń występujących u dzieci szkolnych” – sugeruje jeden z badanych, podkreślając znaczenie wspólnego podejścia.

Rodzice oczekują, że współpraca między szkołą a rodziną będzie oparta na otwartym dialogu oraz wzajemnym zrozumieniu. Kluczowe jest stworzenie regularnych kanałów komunikacji, takich jak spotkania rodziców z nauczycielami i terapeutami, które umożliwią wymianę informacji na temat postępów dziecka oraz wyzwań, przed jakimi stoi. *„Ścisła współpraca między nauczycielami, terapeutami i rodzicami jest niezbędna, aby zapewnić spójność w podejściu do dziecka i zbudować dla niego jednolite wsparcie”* – zauważył jeden z rodziców. Rodzice podkreślają, że wzajemna wymiana doświadczeń może prowadzić do wypracowania bardziej skutecznych metod radzenia sobie z trudnościami edukacyjnymi i emocjonalnymi.

Współpraca powinna również obejmować ustalanie wspólnych celów edukacyjnych oraz terapeutycznych, które będą zgodne z indywidualnymi potrzebami dziecka. Jeden z rodziców stwierdził: *„Szkoła powinna brać pod uwagę to, co rodzic wie na temat swojego dziecka, i razem ustalać, jak najlepiej wspierać jego rozwój. Często nauczyciele działają jednostronnie, nie pytając nas o zdanie”*. Rodzice pragną czuć się partnerami w procesie edukacyjnym i mieć realny wpływ na to, jakie metody są stosowane w nauczaniu ich dzieci.

Istotnym aspektem współpracy jest również dostęp do wsparcia terapeutycznego w szkole. Rodzice wskazują, że obecność specjalistów, takich jak psychologowie czy terapeuci, w placówkach edukacyjnych, mogłaby znacząco poprawić efektywność podejmowanych działań. *„Większa współpraca z terapeutami i możliwość konsultacji na terenie szkoły to coś, co mogłoby bardzo pomóc w zrozumieniu, jakie potrzeby ma dziecko i jak można mu pomóc”* – zaznacza jeden z rodziców.

3. **Większa świadomość społeczna** – Rodzice zwracają również uwagę na niską świadomość społeczną dotyczącą ADHD i Zespołu Aspergera, co wpływa na brak akceptacji dla ich dzieci. Jak jeden z rodziców wspomniał: *„Społeczeństwo się oswaja z Zespołem Aspergera, ale ADHD jest ciągle nieakceptowane (...). Nawet jak nauczyciel ma wiedzę i świadomość, to często spotyka się z murem rodziców innych uczniów”*.

Rodzice wskazują, że zwiększenie świadomości społecznej mogłoby prowadzić do zmniejszenia stygmatyzacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Potrzeba większej edukacji nie tylko wśród nauczycieli, ale także rodziców innych uczniów i samych uczniów, aby zrozumieli specyfikę tych zaburzeń i nauczyli się reagować na różne potrzeby swoich rówieśników. *„Edukacja dzieci i młodzieży, uwrażliwienie na problemy i potrzeby osób neuroatypowych w ich otoczeniu – to coś, co może pomóc naszym dzieciom poczuć się bardziej akceptowanymi”* – podkreśla jeden z rodziców. Wielu rodziców zgłaszało potrzebę wprowadzenia działań, które zwiększałyby świadomość i akceptację wśród społeczności szkolnej. Mogłyby to być warsztaty, spotkania z ekspertami oraz kampanie edukacyjne mające na celu pokazanie, z jakimi wyzwaniami mierzą się dzieci neuroatypowe. Jeden z rodziców zauważył: *„Brak wiedzy i zrozumienia wśród rodziców innych uczniów często prowadzi do izolowania naszych dzieci i wykluczania ich z grupy. Chcielibyśmy, żeby szkoła aktywnie działała na rzecz budowania bardziej empatycznego społeczeństwa”*.

Ważnym elementem zwiększania świadomości społecznej jest również rola mediów oraz instytucji edukacyjnych w kształtowaniu postaw społecznych. Rodzice podkreślali, że informacje na temat ADHD i Zespołu Aspergera powinny być bardziej dostępne, a edukacja na temat tych zaburzeń powinna zaczynać się już na poziomie przedszkola. *„Społeczeństwo musi się nauczyć, że neuroatypowość nie oznacza niezdolności do funkcjonowania. Potrzeba więcej kampanii społecznych, które pokażą, że nasze dzieci też mają potencjał i możliwości”* – stwierdził jeden z rodziców.

4. **Zmiany systemowe** – Niektórzy rodzice sugerowali konieczność zmiany przepisów i procedur, aby zapewnić bardziej efektywne wsparcie dla dzieci z orzeczeniami. Jeden z rodziców zauważył: *„Dzieci z ADHD są pominięte we wsparciu – bez orzeczenia nie mogą liczyć na właściwe wsparcie. Potrzeba zmian legislacyjnych, tworzenia placówek wspierających oraz właściwego wsparcia szkół i pedagogów”*.

   Rodzice zwracają uwagę na to, że obecny system edukacyjny często nie zapewnia wystarczających narzędzi do wsparcia dzieci neuroatypowych, zwłaszcza tych, które nie posiadają formalnych orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Wielu rodziców zauważa, że biurokratyczne bariery powodują, że dzieci, które mogłyby

skorzystać z pomocy, są jej pozbawione. *„System jest zbyt sztywny. Jeśli dziecko nie ma orzeczenia, to nie ma prawa do wsparcia, a przecież potrzeby naszych dzieci nie zawsze da się zamknąć w ramach formalnych diagnoz”* – podkreśla jeden z rodziców.

Kolejną kwestią, która pojawiała się w wypowiedziach, była potrzeba zmniejszenia liczebności klas oraz wprowadzenia bardziej elastycznego podejścia do edukacji. Rodzice uważają, że mniejsze klasy pozwoliłyby nauczycielom na bardziej indywidualne podejście do każdego ucznia, co jest kluczowe w przypadku dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. *„Zmiana systemu edukacji, mniejsze klasy, nauczyciele muszą się szkolić pod względem ADHD i innych zaburzeń – bardzo często nic nie wiedzą na ten temat”* – sugeruje jeden z rodziców.

Rodzice postulują także wprowadzenie nauczycieli wspomagających na większą skalę oraz zapewnienie większej liczby specjalistycznych placówek, które byłyby w stanie wspierać dzieci neuroatypowe. Jeden z rodziców stwierdził: *„Każde dziecko z ZA i ADHD powinno mieć dostęp do nauczyciela wspomagającego na większości lekcji. To nie jest luksus, tylko konieczność, jeśli chcemy, aby te dzieci miały równe szanse w edukacji”*. Rodzice podkreślają, że wsparcie to powinno być systemowe, a nie uzależnione od inicjatywy pojedynczych nauczycieli czy szkół.

Wypowiedzi rodziców jednoznacznie wskazują na potrzebę wszechstronnych zmian w systemie edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Kluczowe rekomendacje obejmują konieczność wprowadzenia regularnych szkoleń dla nauczycieli, budowanie partnerskiej współpracy między szkołą a rodzicami oraz poprawę dostępności do wsparcia terapeutycznego. Rodzice oczekują też bardziej empatycznego podejścia i zrozumienia dla dzieci neuroatypowych, co mogłoby przyczynić się do poprawy jakości edukacji oraz ogólnego komfortu życia ich dzieci.

Czy chcieliby Państwo podzielić się innymi uwagami na temat edukacji i wsparcia dla dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera?

W tym pytaniu rodzice opisywali zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia związane z edukacją swoich dzieci. Wielu z nich podkreślało, że wsparcie, które otrzymują dzieci, jest często niewystarczające, a współpraca między nauczycielami, specjalistami i rodzicami bywa niewystarczająca. Poniżej przedstawiono najważniejsze uwagi, które pojawiały się w wypowiedziach rodziców.

1. **Brak odpowiedniego wsparcia ze strony nauczycieli** – Niektórzy rodzice wskazywali, że nauczyciele nie zawsze rozumieją specyfikę zaburzeń takich jak ADHD i Zespół Aspergera. Brak odpowiedniego przeszkolenia oraz świadomości powoduje, że dzieci nie otrzymują wsparcia, jakiego potrzebują. Jak jeden z rodziców stwierdził: *„Zbyt mała wiedza nauczycieli o Zespole Aspergera, brak obowiązkowych szkoleń dla nauczycieli wszelkich szczeblów, co do metod reagowania i pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu”*. Rodzice zauważali, że niewystarczające zrozumienie problemów dzieci prowadzi do ich marginalizacji i wykluczania z grupy rówieśniczej. Wielu rodziców podkreślało, że nauczyciele powinni lepiej rozumieć, z jakimi wyzwaniami mierzą się dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Istotnym jest, aby w procesie edukacyjnym były uwzględniane nie tylko potrzeby edukacyjne, ale także emocjonalne i społeczne dziecka.
2. **Indywidualne podejście do potrzeb dziecka** – Rodzice podkreślają, że jednym z najważniejszych czynników wspierających rozwój ich dzieci jest indywidualne podejście do potrzeb ucznia, które niestety nie jest powszechne w polskich szkołach. Jak zauważyła jedna z osób: *„System oceniania w szkole jest destrukcyjny dla dzieci z ADHD. Potrzeba więcej czasu na nauczanie, mniej na sprawdzanie i ocenianie, które często tylko pogłębia frustrację dzieci”*. Rodzice chcieliby, aby szkoły poświęcały więcej uwagi na wspieranie mocnych stron dzieci, zamiast wyłącznie koncentrować się na ich trudnościach. Istotne jest, aby nauczyciele skupiali się na pozytywnych aspektach rozwoju dziecka, takich jak jego talenty i zainteresowania, i na tej podstawie budowali proces nauczania. Rodzice uważają, że to podejście mogłoby przyczynić się do zwiększenia pewności siebie dzieci i ich lepszego funkcjonowania w środowisku szkolnym.
3. **Wsparcie w rozwijaniu umiejętności społecznych** – Rodzice oczekują, że szkoła będzie aktywnie wspierała dzieci nie tylko na poziomie akademickim, ale także w rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, które są dla tych dzieci szczególnie trudne. Jeden z rodziców zauważył: *„Szkoła powinna bardziej angażować się w rozwijanie umiejętności społecznych, np. poprzez organizowanie zajęć grupowych, które uczą współpracy i budowania relacji”*. Rodzice widzą potrzebę prowadzenia specjalnych zajęć, które pomogłyby dzieciom lepiej odnaleźć się w środowisku

społecznym i zrozumieć normy społeczne. Szkoła powinna podejmować różnorodne inicjatywy, takie jak warsztaty z umiejętności miękkich, które ułatwiłyby dzieciom integrację z rówieśnikami. Również udział nauczycieli i specjalistów w zajęciach wspierających rozwijanie kompetencji społecznych mógłby przyczynić się do lepszego rozumienia wyzwań, z jakimi borykają się dzieci neuroatypowe.

4. **Elastyczność w dostosowywaniu programów nauczania** – Wypowiedzi rodziców często odnosiły się również do potrzeby większej elastyczności w dostosowywaniu programów nauczania. Rodzice wskazywali, że dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera często mają swoje unikalne pasje i zainteresowania, które mogą stać się podstawą do bardziej efektywnej nauki. Jak zauważył jeden z rodziców: *„Indywidualne podejście do każdego dziecka, uwzględnienie jego pasji i zainteresowań, mogłoby pomóc w zwiększeniu jego motywacji i zaangażowania w proces edukacyjny”*. Wykorzystanie zainteresowań dziecka w procesie nauczania mogłoby pomóc w lepszym przyswajaniu wiedzy i zwiększeniu zaangażowania w naukę. Dostosowanie programu do indywidualnych potrzeb dziecka wymaga od nauczycieli otwartości i gotowości do modyfikacji tradycyjnych metod nauczania, tak aby umożliwić każdemu uczniowi optymalny rozwój, niezależnie od jego specyficznych potrzeb.
5. **Koordynacja działań specjalistów** – Niektórzy rodzice sugerowali również, że brak współpracy między różnymi specjalistami prowadzi do rozbieżnych działań, co negatywnie wpływa na dziecko. *„Obecnie sukces dziecka zależy w dużej mierze od zaangażowania rodzica, który sam musi szukać wsparcia i koordynować wszystkie działania. Powinna być większa spójność w działaniach różnych specjalistów”* – wskazuje jeden z rodziców. Rodzice chcieliby, aby szkoły, placówki terapeutyczne i inne instytucje współpracowały ze sobą w bardziej zorganizowany sposób, co ułatwiłoby dostęp do kompleksowego wsparcia. Rodzice postulują stworzenie systemu wsparcia, który obejmowałby koordynację pracy różnych specjalistów, takich jak nauczyciele, terapeuci, psycholodzy i lekarze, aby działania podejmowane względem dziecka były spójne i wzajemnie się uzupełniały. W ten sposób dziecko mogłoby otrzymać kompleksową opiekę, a rodzice nie musieliby samodzielnie poszukiwać odpowiednich rozwiązań.

6. **Wsparcie emocjonalne** – Rodzice podkreślali również znaczenie odpowiedniego wsparcia emocjonalnego, jakie dzieci otrzymują w szkole. Jedna z osób wyraziła opinię, że *„Nauczyciele często koncentrują się wyłącznie na wynikach akademickich, zapominając o emocjonalnych potrzebach dzieci. Ważne jest, aby nauczyciele byli bardziej wrażliwi i empatyczni, aby dzieci czuły się zrozumiane i akceptowane”*. Wsparcie emocjonalne i budowanie pozytywnego klimatu w klasie są kluczowe, aby dzieci neuroatypowe mogły odnaleźć się w środowisku szkolnym. Rodzice wskazywali, że nauczyciele powinni być odpowiednio przeszkoleni, aby umieli radzić sobie z trudnymi emocjami dzieci i wspierać je w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych. Szkoła powinna również zapewniać wsparcie psychologiczne, które mogłoby pomóc dzieciom radzić sobie z lękiem, stresem i innymi trudnościami emocjonalnymi, które często towarzyszą ADHD i Zespołowi Aspergera.
7. **Wsparcie nauczycieli wspomagających** – Rodzice wskazywali również na pozytywne doświadczenia związane z obecnością nauczycieli wspomagających. Jeden z rodziców zauważył: *„Świetne rezultaty przynosi praca z nauczycielem wspomagającym (...), na dodatek mamy szczęście, bo to osoba z dużą wiedzą i zaangażowana”*. Tego typu wsparcie może być kluczowe dla dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera, ponieważ pozwala na bardziej indywidualne podejście do każdego ucznia i lepsze zrozumienie jego potrzeb. Rodzice uważają, że nauczyciele wspomagający mogą pełnić rolę pośredników między dzieckiem a nauczycielem prowadzącym, pomagając w adaptacji materiału edukacyjnego do potrzeb ucznia oraz wspierając go w momentach trudności. Rodzice podkreślali, że obecność nauczyciela wspomagającego może znacząco zwiększyć komfort edukacyjny dziecka i wpłynąć na jego wyniki w nauce oraz ogólny rozwój emocjonalny.

Wypowiedzi rodziców jednoznacznie wskazują na potrzebę wszechstronnych zmian w systemie edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Kluczowe rekomendacje obejmują konieczność wprowadzenia regularnych szkoleń dla nauczycieli, budowanie partnerskiej współpracy między szkołą a rodzicami oraz poprawę dostępności do wsparcia terapeutycznego. Rodzice oczekują też bardziej empatycznego podejścia i zrozumienia dla dzieci neuroatypowych, co mogłoby przyczynić się do poprawy jakości edukacji oraz ogólnego komfortu życia ich dzieci.

Zakończenie

Celem niniejszej pracy było zbadanie roli rodziców w procesie edukacyjnym, emocjonalnym i terapeutycznym dzieci z ADHD oraz Zespołem Aspergera. Analiza literatury przedmiotu oraz wyniki badań własnych potwierdziły, że zaangażowanie rodziców stanowi kluczowy czynnik wpływający na rozwój dziecka oraz jego funkcjonowanie w środowisku szkolnym i społecznym.

Badania przeprowadzone wśród 51 rodziców zrzeszonych w Kole Pomocy Dzieciom z ADHD i Zespołem Aspergera Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Szczecinie wykazały, iż większość badanych aktywnie uczestniczy w procesie edukacyjnym swoich dzieci. Respondenci deklarowali regularną pomoc w odrabianiu lekcji, organizowanie przestrzeni sprzyjającej nauce oraz stosowanie różnorodnych metod motywacyjnych. Wyniki wskazują, iż wsparcie edukacyjne w warunkach domowych umożliwia nie tylko monitorowanie postępów dziecka, lecz także szybkie reagowanie na pojawiające się trudności.

Ważnym elementem procesu edukacyjnego pozostaje współpraca rodziców ze szkołą. Badani rodzice podkreślali znaczenie regularnych kontaktów indywidualnych z nauczycielami oraz wykorzystanie komunikacji elektronicznej. Jednocześnie część respondentów wskazywała na trudności w komunikacji ze szkołą, co sygnalizuje potrzebę doskonalenia form współpracy oraz dostosowania ich do indywidualnych potrzeb rodzin.

Rodzice badanych dzieci aktywnie wspierali także ich rozwój emocjonalny i społeczny, uczestnicząc w terapiach behawioralnych, zajęciach logopedycznych oraz treningach umiejętności społecznych. Jednocześnie w badaniach ujawniono istnienie barier ograniczających skuteczność wsparcia, takich jak brak czasu, stres, ograniczony dostęp do specjalistów oraz niedostateczna wiedza na temat specyfiki zaburzeń.

Ograniczeniem badań była niewielka liczebność próby oraz fakt, iż respondenci byli zrzeszeni w jednej organizacji wspierającej rodziny dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera, co ogranicza możliwość generalizacji wyników. Z tego względu rekomenduje się prowadzenie dalszych badań obejmujących szersze i bardziej zróżnicowane grupy badawcze.

Wnioski płynące z przeprowadzonych analiz jednoznacznie wskazują, że rola rodziców w procesie edukacyjnym dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera jest wieloaspektowa. Obejmuje ona wsparcie edukacyjne w domu, współpracę ze szkołą oraz działania na rzecz rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka. Skuteczność tych działań

uzależniona jest od poziomu wiedzy rodziców, ich zaangażowania oraz dostępności profesjonalnego wsparcia.

Na podstawie uzyskanych wyników sformułowano rekomendacje praktyczne. Wskazana jest intensyfikacja współpracy rodziców i szkół poprzez regularne spotkania indywidualne oraz bieżącą komunikację elektroniczną. Niezbędne jest także organizowanie szkoleń dla nauczycieli i specjalistów w zakresie pracy z dziećmi z ADHD i Zespołem Aspergera. Rodzicom należy zapewnić dostęp do grup wsparcia, konsultacji specjalistycznych oraz programów edukacyjnych wzmacniających ich kompetencje wychowawcze i terapeutyczne.

Istotne znaczenie ma również dostosowanie środowiska szkolnego do potrzeb dzieci z zaburzeniami rozwojowymi poprzez tworzenie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz zapewnienie elastycznego podejścia w metodach nauczania. Równocześnie konieczne jest prowadzenie działań zwiększających świadomość społeczną na temat ADHD i Zespołu Aspergera, co może sprzyjać poprawie warunków edukacyjnych i społecznych tych dzieci.

Podsumowując, skuteczne wsparcie dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera oraz ich rodzin wymaga skoordynowanych działań wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Tylko kompleksowe podejście, obejmujące rodziców, nauczycieli, specjalistów i instytucje wsparcia, umożliwi stworzenie warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi dzieci oraz pełnemu wykorzystaniu ich potencjału.

Bibliografia:

Literatura

American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,* Fifth edition, Washington, DC – London 2012-2013.

Attwood T., *Zespół Aspergera.* Przeł. M. Łamacz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 2006,

Barkley R.A., *ADHD - podjąć wyzwanie: kompletny przewodnik dla rodziców*, przeł. A. Błachnio, Zysk i S-ka, Poznań 2009.

Baron-Cohen S., Bolton P., *Autyzm. Fakty*, Wydawnictwo JAK, Krakow 1999,

Bednarska N., *Dziewczęta z ADHD – zarys problematyki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021.

Bobkowicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Delacato C. H., *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Wydawnictwo Fundacja Synapsis, Warszawa 1995.

Dudel B., *Wybrane uwarunkowania współpracy nauczyciela z rodzicami*, w: A. Cichocki (red.) *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania,* pod red., Wydawca Trans Humana, Białystok 2005

Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Stachurski, Kielce 2001.

Frith U., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2008.

Gałecki P., Święcicki Ł. (red.*). Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk reference*. Przeł. P.S. Krawczyk, Edra Urban & Partner, Wrocław, 2015.

Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1998.

Grand C., *Autyzm i Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2012

Kessick R., *Autyzm i dieta. O czym warto wiedzieć*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

Kołakowski A., Pisula A., *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011

Kołakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A., *ADHD. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, 2024

Kowal A., Borowik G., *Arteterapia w medycynie i edukacji*, w: Karolak W., Kaczorowska B. (red.), *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowania praktycznego*, Wyd. AHE, Łódź, 2011

Maciarz A., Biadasiewicz M., *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007

Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

Młynarska M., *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym: terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
Morrison J., *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Przeł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków,. 2016.
K. Mowszet, T. Hutyra, *Dziecko z fenyloketonurią*, [w:] *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju,* red. B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Krakow 2008
Namysłowska I., *Psychiatria dzieci i młodzieży (wybrane zagadnienia),* [w:] *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny,* A. Bilikiewicz, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2007
Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne,* Warszawa 1970
Nowak S., *Metody badań społecznych*, Warszawa 1965.
O'Regan F. J., *ADHD,*Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005,
Orzechowska A., Rajewska A., Świątek A., *Neuro-trening ćwiczenia językowo-poznawcze*, cz. 1, Fundacja ORCHidea, Poznań 2020.
Pecyna S. M. P., *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1998
Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
Pisula E., Danielewicz D., *Terapia i edukacja osób z autyzmem – historia i dzień dzisiejszy,* [w:] *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, red. Danielewicz D., Pisula E., Wydawnictwo APS, Warszawa 2003
Pisula E., *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia,* Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2010
Pisula E., *Autyzm. Od Badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012
Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2003.
Pużyński S., Wciórka J. (red.). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne.* Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius", Kraków–Warszawa, 1998.

Radziwołek M., *Metody terapii osób ze spektrum autyzmu*, Fundacja Formy, Częstochowa 2022.

Sikorski W., *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie, Nysa 2014

Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki,* Warszawa 1984.

Skórczyńska M., *Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD),*w: Cytowska B., Winczura B., Stawarski A., *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, , Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, 2008

Stefańska-Klar R., *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji,* Scriptum, Gliwice–Kraków 2013.

Szafrańska A., *Kształcenie dzieci z autyzmem i z zespołem Aspergera. Wybrane problemy*, UKW, Bydgoszcz 2019.

Szada-Borzyszkowska J., *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców,* Trans Humana, Białystok 2010.

Szmania L., *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 11, Poznań 2015.

Święcicka J., *Uczeń z Zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*. Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2010

Talaroska M., A. Florkowski A., Gałecki P, Zboralski K., *Psychologiczne koncepcje rozwoju autyzmu,* [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia,* red. Pietras T., Witusik A., Gałecki P., Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2010

Wątła I., Bołtuć I., *Analiza i terapia zachowań trudnych u uczniów z ASD* w: Bołtuć I., Dworzańska M. (red.), *Spektrum autyzmu – spojrzenia*, Fundacja Formy, Częstochowa2022,

Winczura B., *Jak funkcjonuje mozg dzieci z autyzmem? Neurobiologiczne ścieżki zaburzeń autystycznych,* [w:] *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne,* red. Cytowska B., Winczura B., Oficyna Wydawnicza „Impuls", Krakow 2008

Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M., *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci : prawie wszystko co chcielibyście wiedzieć : książka dla rodziców, nauczycieli i lekarzy,* Wydawnictwo BiFolium, Lublin 1999

Żegnałek K., *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2010.

Czasopisma:

Al-Khamisy D., *Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD)*, w: *Pedagogika*, 2015, nr 1

Błeszyński J., *Przegląd badań genetycznych koncepcji etiologii autyzmu*, „Szkoła Specjalna" 2007, nr 3.

Borkowska A., *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z ADHD*, "Psychiatria i Psychologia Kliniczna", 2010, nr 10(3).

Drzazga-Lech M., Kłeczek M., Ir M., *Różne sposoby definiowania autyzmu. Przegląd stanowisk,* [w] *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica,* (79), 2021, s. 49–62. https://doi.org/10.18778/0208-600X.79.03

Gaidamowicz R. i wsp., *ADHD – plaga XXI wieku?,* "Psychiatria Polska", 2018, 52(2), https://doi.org/10.12740/PP/67111.

Gołaska P., *Etiologia zaburzeń ze spektrum autyzmu. Przegląd wybranych koncepcji*, [w:] *Psychiatria i psychologia kliniczna*, nr 1, 2013,

Gorzkowska I., Samochowiec J., *Historia zaburzenia hiperkinetycznego (ADHD) na świecie i w Polsce przed ICD-10 i DSM IV-TR*, „Psychiatria", t. 9, nr 3, 2012

Jagielska G., *Etiologia zaburzeń autystycznych*, w: Komander J., Jagielska G., Bryńska A. (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2009.

Kaczmarek J., *Metoda Tomatisa – efektywna metoda wspomagająca uwagę słuchową*, [w] „Wychowanie w Przedszkolu", 2017, nr 10

Kajka N., *Uwarunkowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka z ADHD,* "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 2017, nr 2, https://www.researchgate.net/publication/320840536.

Karteczka K., *Zespół hiperkinetyczny (ADHD) u osób dorosłych*, „Edukacja Dorosłych" Nr 1, 2012

Kosior E., Szkoła wobec potrzeb dziecka z zespołem Aspergera – z perspektywy doświadczeń nauczyciela-terapeuty, "Szkoła Specjalna", 2009, nr 3.

Kruk-Lasocka J., *Pedagogika dzieci z autyzmem i zespołami psychozopodobnymi*, w: *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wyd. UAM, Poznań 1997
Kwietniowska-Geroń A., *Eektywność terapii behawioralnej z perspektywy terapeuty* w: .Bołtuć, M. Dworzańska (red.), *Spektrum autyzmu – spojrzenia*, Fundacja Formy,Częstochowa2022
Moszyńska M., *Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli*, w: *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 2018, nr 30.
Pilecki M., Zdenkowska-Pilecka M., *Zaburzenia hiperkinetyczne - uwarunkowania, diagnoza, terapia, wątpliwości*, Przegląd Lekarski 6 /11 2004
Pudłowska E., *Trudności adaptacyjne ucznia z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej*, "Journal of Modern Science", 2021, nr 1(46).
Skawina B., *„Autyzm i zespół Aspergera, objawy, przyczyny, diagnoza i współczesne metody terapeutyczne”.* Nová sociálna edukácia človeka V, Medzinárodná interdisciplinárna vedecká konferencia, Prešov 7. 11. 2016
Szada-Borzyszkowska J., *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, w: Jaszczyszyn E., Szada-Borzyszkowska J. (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Trans Humana, Białystok 2010.
Szmania L., *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji* [The etiology of autism - a review of current concepts]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 11, Poznań 2015.
Wojciechowska A., *Koncepcje autyzmu i problemy diagnostyczne – przegląd literatury*, [w:] *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje – osiągnięcia – perspektywy,* red. Dykcik W., Twardowski A., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006

Źródła internetowe:

Autyzm - Sloneczko Przedszkole, https://sloneczko-przedszkole.com/autyzm/ [dostęp: 28.04.2025].

Spis wykresów:

Wykres nr 1 Wiek badanych
Wykres nr 2 Płeć badanych

Wykres nr 3 Poziom wykształcenia badanych
Wykres nr 4 Diagnozy dzieci
Wykres nr 5. Liczba dzieci w rodzinie
Wykres nr 6 Częstotliwość pomocy w odrabianiu lekcji
Wykres nr 7. Formy wsparcia edukacyjnego stosowane przez rodziców
Wykres nr 8. Ocena efektywności metod wsparcia edukacyjnego
Wykres nr 9. Częstotliwość kontaktu z nauczycielami
Wykres nr 10 Preferowane formy współpracy ze szkołą
Wykres nr 11 Ocena jakości współpracy ze szkołą w kontekście wsparcia edukacyjnego dla dziecka
Wykres nr 12 Formy terapii stosowane dla dzieci
Wykres nr 13 Ocena skuteczności stosowanych terapii
Wykres nr 14 Korzystanie z konsultacji specjalistycznych
Wykres nr 15 Metody wspierania emocjonalnego rozwoju dzieci
Wykres nr16 Bariery napotykane przez rodziców w wspieraniu edukacji dziecka
Wykres nr17 Czynniki motywujące rodziców do zaangażowania się w edukację dziecka

Aneks

Kwestionariusz ankiety

Szanowni Państwo,
jestem studentem pedagogiki Collegium Balticum Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie i na potrzeby pracy magisterskiej prowadzę badania na temat roli rodziców w edukacji dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera. Uprzejmie proszę o wypełnienie poniższej anonimowej ankiety, której wyniki posłużą wyłącznie w celach naukowych. Dziękuję za poświęcony czas.
Część 1: Informacje ogólne

1. Wiek:
- [ ] 20-30 lat
- [ ] 31-40 lat

- [ ] 41-50 lat
- [ ] Powyżej 50 lat

2. Płeć:
- [ ] Kobieta
- [ ] Mężczyzna

3. Wykształcenie:
- [ ] Podstawowe
- [ ] Średnie
- [ ] Wyższe

4. Czy Twoje dziecko ma zdiagnozowane:
- [ ] ADHD
- [ ] Zespół Aspergera
- [ ] Oba (ADHD i Zespół Aspergera)

5. Liczba dzieci w rodzinie:
- [ ] 1
- [ ] 2
- [ ] 3
- [ ] 4 lub więcej

Część 2: Wsparcie edukacyjne w domu

6. Jak często pomagacie Państwo dziecku w odrabianiu lekcji?
- [ ] Codziennie
- [ ] Kilka razy w tygodniu
- [ ] Rzadziej
- [ ] Nigdy

7. Jakie formy wsparcia edukacyjnego stosujecie Państwo w domu? (Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
- [ ] Pomoc w odrabianiu lekcji
- [ ] Tworzenie planu nauki
- [ ] Organizowanie przestrzeni do nauki
- [ ] Korzystanie z materiałów dydaktycznych
- [ ] Inne (proszę podać jakie):

……

8. Jak oceniacie Państwo efektywność stosowanych przez Was metod wsparcia edukacyjnego?

- [ ] Bardzo skuteczne
- [ ] Skuteczne
- [ ] Średnio skuteczne
- [ ] Nieskuteczne

Część 3. Współpraca ze szkołą

9. Jak często kontaktujecie się Państwo z nauczycielami swojego dziecka?

- [ ] Regularnie (co najmniej raz w tygodniu)
- [ ] Okazjonalnie (kilka razy w miesiącu)
- [ ] Sporadycznie (kilka razy w roku)
- [ ] Nigdy

10. Jakie formy współpracy ze szkołą Państwo preferujecie? (Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- [ ] Spotkania indywidualne z nauczycielami
- [ ] Zebrania szkolne
- [ ] Kontakty e-mailowe lub telefoniczne
- [ ] Inne (proszę podać jakie):

……

11. Jak oceniacie Państwo jakość współpracy ze szkołą w kontekście wsparcia edukacyjnego dla dziecka?

- [ ] Bardzo dobrze
- [ ] Dobrze
- [ ] Przeciętnie
- [ ] Źle

Część 4. Wsparcie terapeutyczne i emocjonalne

12. Jakie formy terapii są stosowane w przypadku Państwa dziecka? (Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- [ ] Terapia behawioralna
- [ ] Terapia zajęciowa

- [ ] Logopedia
- [ ] Trening Umiejętności Społecznych
- [ ] Gry i zabawy rozwijające umiejętności społeczne
- [ ] Terapia sensoryczna
- [ ] Inne (proszę podać jakie):

13. Jak oceniacie Państwo skuteczność stosowanych terapii?
- [ ] Bardzo skuteczne
- [ ] Skuteczne
- [ ] Średnio skuteczne
- [ ] Nieskuteczne

14. Czy korzystacie Państwo z konsultacji specjalistycznych (np. psycholog, terapeuta)?
- [ ] Tak, regularnie
- [ ] Tak, sporadycznie
- [ ] Nie

15. Jakie metody stosujecie Państwo, aby wspierać emocjonalny rozwój swojego dziecka? (Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
- [ ] Rozmowy
- [ ] Techniki relaksacyjne
- [ ] Udział w grupach wsparcia
- [ ] Inne (proszę podać jakie):

……

Część 5. Bariery i wyzwania

16. Jakie bariery napotykacie Państwo w wspieraniu edukacji swojego dziecka? (Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
- [ ] Brak wsparcia ze strony szkoły
- [ ] Niedostateczne zasoby edukacyjne
- [ ] Brak czasu
- [ ] Stres
- [ ] Brak wiedzy na temat ADHD/Zespołu Aspergera
- [ ] Inne (proszę podać jakie):

……

17. Jakie czynniki motywują Państwa do aktywnego zaangażowania się w edukację swojego dziecka?

- [ ] Pozytywne rezultaty edukacyjne
- [ ] Poprawa relacji z dzieckiem
- [ ] Wsparcie od innych rodziców (Grupy wsparcia)
- [ ] Inne (proszę podać jakie):

……

Część 6. Uwagi i opinie

18. Jakie są Państwa sugestie dotyczące poprawy wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego dla dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera?

19. Czy chcieliby Państwo podzielić się innymi uwagami na temat edukacji i wsparcia dla dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera?

Jeszcze raz dziękuję za udział w ankiecie. Państwa odpowiedzi są dla mnie bardzo cenne.

Patrycja Cacaj
Znaczenie pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście zmian oświatowych

WSTĘP

Współczesna edukacja nieustannie podlega przemianom, których celem jest dostosowanie systemu kształcenia do dynamicznych zmian społecznych, technologicznych oraz kulturowych. Jednym z aspektów szczególnie wrażliwych na reformy jest organizacja pracy ucznia poza murami szkoły, czyli praca domowa. Temat ten od lat budzi żywe zainteresowanie zarówno teoretyków pedagogiki, jak i nauczycieli, rodziców oraz samych uczniów.

Tematyka niniejszej pracy magisterskiej, zatytułowanej *Znaczenie pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście zmian oświatowych*, koncentruje się na analizie funkcji, roli i form pracy domowej w młodszych klasach szkoły podstawowej. Badania dotyczą prac domowych uczniów w wieku wczesnoszkolnym w kontekście aktualnych zmian oświatowych.

Celem poznawczym prowadzonych badań było opisanie znaczenia prac domowych dla uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w świetle nowych regulacji prawnych. Celem praktycznym było natomiast sformułowanie dyrektyw dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie optymalnego wspierania uczniów w rozwoju poprzez formę organizacyjną, jaką jest praca domowa.

Głównym problemem badawczym postawionym w pracy było pytanie: Jakie znaczenie ma praca domowa dla uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście zmian oświatowych? W tym kontekście sformułowane zostały szczegółowe pytania badawcze, dotyczące m.in. skutków wycofania prac domowych oraz opinii nauczycieli i rodziców na temat zmian w prawie oświatowym.

Aby zrealizować cel badawczy, w pracy wykorzystano badania ankietowe skierowane do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz rodziców uczniów klas I–III.

Struktura pracy obejmuje cztery rozdziały. Rozdział pierwszy zawiera przegląd literatury, omawiając istotę i cechy pracy domowej oraz zmiany w jej postrzeganiu na

przestrzeni lat. Rozdział drugi charakteryzuje dziecko w młodszym wieku szkolnym w kontekście jego rozwoju poznawczego, omawia funkcje i rodzaje pracy domowej, a także uwarunkowania prawne obowiązujące w edukacji wczesnoszkolnej, w tym nowelizację z 2024 roku. Rozdział trzeci ma charakter metodologiczny – przedstawia cele i problemy badawcze, zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze oraz opis terenu badań i grupy respondentów. Rozdział czwarty koncentruje się na analizie wyników badań empirycznych, omawiając m.in. funkcje i rodzaje zadawanych prac domowych, sposób ich przekazywania oraz odbiór reformy przez nauczycieli i rodziców.

Podczas realizacji pracy napotkano trudności związane z ograniczoną dostępnością aktualnych danych dotyczących wdrażania nowych przepisów w praktyce szkolnej. Wyzwaniem było również uzyskanie reprezentatywnej liczby odpowiedzi od nauczycieli i rodziców, co wymagało zaangażowania osobistego i bezpośrednich kontaktów ze środowiskiem szkolnym. W przygotowaniu niniejszej pracy korzystano z licznych źródeł bibliograficznych, spośród których szczególnie istotne okazały się dzieła Cz. Kupisiewicza (Podstawy dydaktyki ogólnej) oraz B. Dymary (Dziecko w świecie edukacji).

Na zakończenie pragnę złożyć serdeczne podziękowania wszystkim nauczycielom i rodzicom, którzy zechcieli podzielić się swoimi opiniami i doświadczeniami. Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do mojej promotorki, Doktor Leonardy Rożek, za wsparcie merytoryczne, życzliwość i cenne wskazówki, które pomogły mi w realizacji tej pracy.

ROZDZIAŁ I

TEORETYCZNE ASPEKTY PRACY DOMOWEJ W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ

1.1. Definicje i istota pracy domowej oraz jej cechy

Praca domowa bywa określana różnymi terminami: praca lekcyjno-domowa, doszkalanie się, nauka w domu, a potocznie po prostu odrabianie lekcji. Niezależnie od nazewnictwa, odnosi się do zadań związanych z edukacją, które uczeń powinien wykonać w swoim czasie wolnym.

Wedle definicji W. Okonia jest ona formą obowiązkowych zajęć szkolnych wykonywanych zwykle w domu, których celem jest rozszerzenie, utrwalenie i pogłębienie wiedzy, a także wdrażanie do samodzielności w posługiwaniu się wiedzą, w zbieraniu

informacji i rozwiązywaniu zagadnień[1]. Autor traktuje tę aktywność jako formę organizowania edukacji poza klasą, która służy rozwijaniu logicznego myślenia i samodzielnemu rozwiązywaniu problemów[2]. Podobną perspektywę prezentuje Cz. Kupisiewicz, wskazując, że praca domowa to forma kontynuacji procesu dydaktycznego poza szkołą, której celem jest utrwalenie zdobytej wiedzy i kształcenie umiejętności wykorzystania jej w praktyce[3].

H. Filipczuk natomiast postrzega naukę domową jako indywidualny wkład pracy w realizację osobistych zainteresowań i poznawanie własnych mocnych i słabych stron[4]. Z kolei J. Kujawiński wprowadził termin „praca międzylekcyjna", argumentując, że istotną cechą tej aktywności inspirowanej w szkole jest czas jej realizacji (pomiędzy lekcjami), a nie miejsce (dom), ponieważ aktywność edukacyjna coraz częściej wykracza poza środowisko domowe[5].

Definicje pracy domowej są zróżnicowane i zależą od przyjętej perspektywy, lecz łączy je, zdaniem E. Filipiak, cel, a mianowicie kształcenie samodzielności i odpowiedzialności za własny rozwój edukacyjny[6].

W literaturze wyróżnia się kilka podstawowych cech pracy domowej, które mogą świadczyć o jej efektywności:

- Celowość - praca domowa powinna być zaplanowana, opierać się na celach dydaktycznych oraz wychowawczych. Zadania domowe powinny wspierać realizację treści programowych oraz rozwój uczniów[7].
- Systematyczność – regularne sprawdzanie zadań domowych pozwala na utrwalenie wiedzy, ale uczy także dziecko organizacji czasu, planowania pracy[8].

---

[1] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa, 1981, s. 238.
[2] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa, 2003, s. 185.
[3] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza "BGW",Warszawa 1996, s. 219.
[4] Tamże, s. 219.
[5] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. cyt., s. 238.
[6] E. Filipiak *Umiejętność uczenia się. Od teorii do praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.
[7] B. Niemierko, *Diagnozowanie osiągnięć uczniów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009, s. 65.
[8] M. Szymańska, *Praca domowa jako forma wspomagania ucznia w procesie uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 73.

- Poczucie samodzielności i odpowiedzialności - praca domowa powinna motywować ucznia do samodzielnego myślenia oraz działania. Jest to kluczowe w budowaniu pewności siebie i swoich umiejętności, co ma przełożenie na dalsze życie [9].
- Zróżnicowanie form - różnorodność zadań zapobiega nudzie i zwiększa zaangażowanie. Poza zadaniami wymagającymi czytania i pisania, warto uwzględnić formy plastyczne, ruchowe oraz zabawy[10]
- Dostosowanie do indywidualnych możliwości uczniów- praca domowa powinna uwzględniać różne potrzeby uczniów, zarówno edukacyjne jaki i psychofizyczne. Powinna być dostosowana czasowo, a także do wieku i możliwości ucznia[11].

Zgodnie z założeniami oceniania kształtującego, praca domowa może pełnić funkcję informacyjną, która ukazuje zarówno uczniom, jak i nauczycielowi, co zostało opanowane, a co wymaga powtórzenia lub poświęcenia większej ilości czasu. Wskazuje też punkty, w których należy ucznia wesprzeć, by materiał został zrozumiany. Zadania domowe mogą być również formą dialogu między uczniem, nauczycielem a rodzicem, który często pełni rolę wspierającą w realizacji zadań[12].

Praca domowa jest ważnym elementem dydaktyki, jednak warunkiem jej skuteczności jest to, by była przemyślana i odpowiednio zaplanowana. Warto, by wspierała rozwój poznawczy dziecka oraz kształtowała kompetencje takie jak odpowiedzialność, samodzielność i ważna umiejętność organizowania pracy własnej.

1.2. Rys historyczny i ewolucja pracy domowej

Historycznie praca domowa istniała od bardzo dawna. Odkrycia archeologiczne wskazują, że już w starożytnym Egipcie zadawano prace domowe, takie jak ćwiczenia pisania hieroglifów. Znaleziono tabliczki pokryte woskiem, które sugerują, że ćwiczono pisanie poznanych liter w liniaturze – na górze znajdował się starannie napisany wzór, a na

[9] D. Klus-Stańska, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa, 2010, s. 134.
[10]A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 134.
[11] K. Pankowska, *Zadania domowe w edukacji zintegrowanej*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2012, s. 102.
[12] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2006, s. 156.

dole próba jego powtórzenia[13]. Niemniej jednak, praca domowa najsilniej utrwaliła się w ciągu ostatnich stu lat, w tym okresie przechodząc największą ewolucję.

Podejście do pracy domowej zmieniało się zgodnie z panującymi trendami edukacyjnymi; zawsze istniały obozy zwolenników i przeciwników dodatkowych zadań. Zależne było to od struktury systemów szkolnych, które, podobnie jak obecnie, ulegały częstym przeobrażeniom. W XIX wieku system szkolny wyglądał inaczej niż współcześnie: dzieci rozpoczynały naukę w klasie pierwszej i kończyły na szóstej. Brak było formalnych mechanizmów kontroli frekwencji, a grupy uczniów były bardzo mieszane, bez podziału ze względu na wiek. Niewielki procent dzieci kontynuował naukę w szkole średniej, gdyż większość po ukończeniu szóstej klasy niemal natychmiast udawała się do pracy[14]. Na tym etapie edukacji nauczyciele skupiali się na podstawach: nabyciu przez dzieci umiejętności czytania, pisania oraz podstawowych działań matematycznych. Były to przeważnie ćwiczenia pisemne, mające charakter odtwórczy, polegające na zapamiętywaniu, a nie na wprowadzaniu dzieci w świat w celu jego zrozumienia. Naukę recytowania wierszy czy fragmentów powieści zaliczano do form zadawanych prac domowych. Uczniowie byli zobowiązani do dokładnego powtarzania wiadomości i wykonywania poleceń zgodnie z instrukcją nauczyciela[15]. Praca domowa w tamtym czasie opierała się na dyscyplinie i podporządkowaniu.

Wiek XX przyniósł przełom w kwestii akceptacji prac domowych, gdyż zaczęła się łamać zgodność co do ich zasadności. Wraz ze wzrostem świadomości społecznej, zaczęły powstawać ruchy przeciwne zadawaniu prac domowych, wpisujące się w trend edukacji progresywnej. Wpływ na to miały idee pedagogiki progresywnej, kładące nacisk na indywidualny rozwój i aktywne zdobywanie wiedzy przez dziecko. Kwestionowano zasadność nauki pamięciowej. Rozpoczęły się dyskusje na temat wartości tego trendu dla przyszłości podopiecznych. W efekcie zaczęto promować zadania domowe o charakterze

[13]https://twojahistoria.pl/2019/01/10/prace-domowe-zaczeto-zadawac-juz-w-starozytnym-egipcie/ (12.03.2025, godz.12.17)

[14] A. Mańkowska, *Zadania domowe – zło konieczne czy szansa na rozwój? Międzynarodowe spojrzenie na istotę zadań domowych w świetle badań komparatystycznych*, „Rocznik Pedagogiczny", t. 46, 2023, Wydawnictwo Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

[15] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. cyt., s. 132.

problemowym, twórczym i praktycznym, co sprzyjało rozwijaniu samodzielności i zainteresowań[16] .

Po drugiej wojnie światowej praca domowa była ściśle powiązana z realizacją szczegółowo opracowanych programów nauczania. Koncentrowano się głównie na utrwalaniu wiadomości oraz na bardzo dokładnym wykonywaniu poleceń. Zadania domowe traktowano wówczas jako narzędzie kontroli i utrzymania dyscypliny[17].

W dyskusjach zaczęli brać udział lekarze pediatrzy, którzy zwrócili uwagę na wpływ ilości zadawanych prac domowych na zdrowie dzieci. Podnoszono kwestię, jak ogromna ilość zadań pozaszkolnych wpływa na czas przeznaczony na odpoczynek i regenerację. Sugerowano, że dla pełnego wypoczynku, zdrowia i zdolności do nauki, dzieci powinny spędzać więcej czasu na podwórku. Wpływ słońca, świeżego powietrza i ćwiczeń gimnastycznych uznano za kluczowy dla rozwoju fizycznego, a pośrednio również dla nauki pisania i czytania. Zaczęto dostrzegać, że nadmierna ilość zadań domowych przyczynia się do stanów lękowych, stresu, zmęczenia oczu (od ciągłego czytania w nieodpowiednim oświetleniu) oraz wad postawy (od długotrwałego siedzenia w pochylonej pozycji). Kolejnymi negatywnymi objawami był brak snu (spowodowany dużą ilością materiału do powtórzenia) oraz ograniczenie interakcji z rówieśnikami, co utrudniało komunikację.

Przełomem dla podejścia do zadań domowych stał się okres transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 roku, a następnie reforma edukacji z 1999 roku. Wraz z nowymi założeniami programowymi dostrzeżono potrzebę dostosowania pracy domowej do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów. Zaczęto zwracać uwagę, by zadania uczyły planowania, samodzielności i odpowiedzialności.

Współczesna pedagogika podkreśla, że zadania domowe powinny pełnić funkcję wspierającą, a nie obciążającą, oraz nie powinny być traktowane jako kara czy wyłącznie narzędzie kontroli wiedzy. Powinny stanowić element refleksji nad procesem uczenia się. Historia pracy domowej w polskim systemie edukacji ukazuje drogę od narzuconego obowiązku do bardziej zindywidualizowanych działań, mających na celu rozwijanie kreatywności i wspieranie ucznia we wczesnoszkolnym procesie nauczania.

---

[16]M. Falski, *Elementarz dla szkół powszechnych*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1932, s. 15.

[17] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. cyt., s. 185.

1.3. Funkcjonalna rola pracy domowej w procesie nauczania-uczenia się

Praca domowa, jako narzędzie dydaktyczne, pełni wielowymiarową rolę w procesie edukacyjnym. Jest nie tylko narzędziem wspierającym przyswajanie wiedzy, lecz także sposobem na rozwijanie umiejętności samodzielnej pracy i odpowiedzialności u uczniów.

Zadania domowe są przedłużeniem nauczania i ważnym elementem uczenia się, zwłaszcza gdy uczniowie wykonują je samodzielnie, bez bezpośredniego wsparcia nauczyciela. Dzięki temu rozwijają oni nie tylko kompetencje poznawcze, ale również emocjonalne i społeczne. D. Klus-Stańska zauważa, że odpowiednio zaprojektowana praca domowa powinna angażować uczniów w refleksję, planowanie i analizę własnych działań, a nie ograniczać się do mechanicznego odtwarzania treści[18].

W literaturze wyróżnia się wiele kluczowych funkcji pracy domowej.

Pierwszą z nich jest funkcja dydaktyczna. Praca domowa umożliwia utrwalanie, pogłębianie oraz doskonalenie wiedzy i umiejętności zdobytych w toku zajęć szkolnych. Powtarzanie materiału sprzyja utrwaleniu wiadomości, a jednocześnie pozwala dziecku na stopniowe przechodzenie od działań kierowanych przez nauczyciela do samodzielnej pracy umysłowej. Cz. Kupisiewicz zauważa, że zadania domowe służą automatyzacji operacji umysłowych i praktycznych, co jest niezbędne dla trwałego przyswojenia wiedzy[19].

Równie istotna jest funkcja kształtująca, zwana także wychowawczą, która wyraża się w oddziaływaniu pracy domowej na postawy i cechy osobowości ucznia. Odpowiednio dobrane zadania sprzyjają kształtowaniu samodzielności, systematyczności, obowiązkowości oraz odpowiedzialności za własną naukę. Dziecko, podejmując codzienny wysiłek w realizacji powierzonych zadań, uczy się planowania czasu, wytrwałości oraz radzenia sobie z trudnościami. Jak zauważa B. Dymara, proces samodzielnego wykonywania pracy domowej pozwala dziecku rozwijać wewnętrzną motywację i uczy je konsekwencji w działaniu, a także podejmowania wysiłku intelektualnego bez bezpośredniego wsparcia nauczyciela[20]. Systematyczne realizowanie zadań domowych utrwala u uczniów nawyk organizacji własnej pracy oraz poczucie odpowiedzialności za osiągane efekty[21]. Dzięki

---

[18] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018, s. 191.
[19] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. cyt/, s. 219.
[20] B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012, s. 84.
[21] B. Dymara, *Dziecko w świecie szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004, s. 123–125

temu praca domowa nie tylko wzmacnia proces uczenia się, ale staje się również środkiem wychowawczym, rozwijającym kompetencje samoregulacyjne i emocjonalne.

Nie bez znaczenia pozostaje także funkcja rozwojowa i motywacyjna, która odnosi się do wspierania harmonijnego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka. W tym ujęciu praca domowa powinna nie tylko utrwalać wiedzę, lecz również inspirować ucznia do twórczego działania, samodzielnego myślenia i poszukiwania rozwiązań. E. Gruszczyk-Kolczyńska podkreśla, że dzieci uczą się najskuteczniej poprzez działanie i doświadczenie, dlatego praca domowa powinna angażować je w praktyczne formy aktywności, umożliwiające samodzielne odkrywanie zależności i rozwijanie ciekawości poznawczej[22]. W podobnym tonie wypowiada się A. Brzezińska, wskazując, że doświadczenie sukcesu w nauce sprzyja budowaniu pozytywnego obrazu siebie oraz rozwija w dziecku poczucie kompetencji i sprawstwa[23]. Zadania domowe o charakterze twórczym – projektowe, badawcze czy obserwacyjne – pozwalają uczniowi czerpać radość z samodzielnego dochodzenia do wiedzy, co wzmacnia motywację wewnętrzną i kształtuje pozytywny stosunek do nauki. T. Lewowicki zauważa, że to właśnie prace o charakterze kreatywnym przyczyniają się do rozwijania zainteresowań, indywidualnych uzdolnień i potencjału ucznia, pozwalając mu w pełni uczestniczyć w procesie poznawczym[24]. Należy jednak pamiętać, że zadania domowe muszą być dostosowane do poziomu możliwości dziecka – ich nadmiar lub zbyt wysoki stopień trudności może prowadzić do przeciążenia, frustracji i obniżenia motywacji[25].

Z kolei funkcja diagnostyczna i komunikacyjna pracy domowej ma szczególne znaczenie z perspektywy współpracy między nauczycielem, uczniem i rodzicami. Dla nauczyciela prace domowe są źródłem informacji o postępach dziecka, jego trudnościach i sposobach myślenia. Analiza wykonywanych przez uczniów zadań pozwala na ocenę stopnia zrozumienia materiału oraz dostosowanie metod nauczania do indywidualnych

---

[22] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dziecięca matematyka. Dobre praktyki*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Warszawa 2013, s. 98.
[23] A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 224
[24] T. Lewowicki, *Kształcenie zintegrowane. Koncepcje i problemy praktyczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 112–113.
[25] M. Żytko, *Wczesna edukacja. Spojrzenie z perspektywy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 139–141.

potrzeb edukacyjnych. Jak zauważa E. Jarosz, praca domowa pełni w tym kontekście rolę swoistego narzędzia diagnostycznego, umożliwiającego bieżące monitorowanie efektów kształcenia[26]. Jednocześnie stanowi ważny element komunikacji między szkołą a domem, dając rodzicom możliwość uczestniczenia w procesie nauczania i poznania treści, nad którymi pracuje dziecko. Dzięki temu rodzice mogą lepiej wspierać rozwój edukacyjny swoich dzieci i reagować na pojawiające się trudności. Współdziałanie nauczyciela i rodziców w tym zakresie wzmacnia poczucie bezpieczeństwa dziecka oraz jego zaufanie do dorosłych, co jest istotnym czynnikiem prawidłowego rozwoju emocjonalnego[27].

Istota pracy domowej polega na zatem na umożliwieniu uczniom praktycznego wykorzystania wiedzy w zindywidualizowanym tempie. Celowość, dostosowanie do potrzeb dziecka oraz umiar powinny stanowić główne kryteria doboru zadań w celu uniknięcia przeciążenia i zniechęcenia.

1.4. Rodzaje i formy pracy domowej na przestrzeni lat

Praca domowa, to element nauczania, który przez dekady ulegał przeobrażeniom, dostosowując się do zmieniających się koncepcji dydaktycznych oraz warunków społeczno-kulturowych. Forma, cel oraz zakres pracy domowej był ściśle powiązany z aktualnie obowiązującym podejściem do nauczania i rozumieniem potrzeb dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

W okresie PRL-u zadania domowe miały charakter sformalizowany i podporządkowany ówczesnemu modelowi szkoły. Dominowały polecenia mechaniczne i odtwórcze, takie jak przepisywanie tekstów, wykonywanie zestandaryzowanych zadań z matematyki czy pisanie wypracowań według narzuconego schematu. Głównym celem tych działań była automatyzacja wiedzy przekazanej w klasie oraz wykształcenie systematyczności i posłuszeństwa wobec autorytetu nauczyciela[28].

W latach 70. i 80. XX wieku zaczęto dostrzegać potrzebę większego zróżnicowania zadań domowych. Teoretycy edukacji sugerowali, by zadania uwzględniały indywidualne predyspozycje uczniów oraz ich poziom rozwoju. Mimo że praktyka szkolna wciąż bazowała głównie na zadaniach szablonowych, pojawiały się próby wprowadzania bardziej

[26] E. Jarosz, *Diagnoza edukacyjna w praktyce nauczyciela*, PWN Warszawa 2016, s. 59.
[27] E. Jarosz, *Rola rodziny w procesie edukacyjnym dziecka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 71–73
[28] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. cyt., s. 219.

angażujących form, jak krótkie obserwacje otoczenia czy tworzenie prostych prac plastyczno-technicznych[29].

Transformacja systemu edukacyjnego po 1989 roku znacząco wpłynęła na sposób organizowania nauczania, w tym również na zadawanie prac domowych. Rozpoczęto promowanie podejścia, w którym uczeń jest traktowany jako aktywny uczestnik procesu edukacyjnego. W praktyce szkolnej coraz częściej wdrażano formy zadań domowych rozwijające twórczość, samodzielność myślenia oraz zdolność do rozwiązywania problemów[30].

Współcześnie nauczyciele mają do dyspozycji szeroki wachlarz form pracy domowej. Do najczęściej stosowanych można zaliczyć:

- ćwiczenia utrwalające, których zadaniem jest wzmocnienie wiedzy nabytej na lekcji,
- zadania twórcze, stymulujące wyobraźnię i rozwój artystyczny, np. rysunki do tekstów literackich, własne opowiadania,
- prace problemowe, wymagające logicznego myślenia i stosowania wiedzy w nowych sytuacjach,
- projekty rodzinne i grupowe, umożliwiające dziecku współpracę z rówieśnikami lub członkami rodziny[31].

Przegląd historyczny form pracy domowej ukazuje przejście od schematycznych, jednolitych poleceń do rozwiązań bardziej elastycznych, kładących nacisk na kreatywność, refleksję i rozwój umiejętności miękkich.

1.5. Uwarunkowania prawne pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej

Praca domowa, jako narzędzie wspierające rozwój poznawczy uczniów, przez długi czas stanowiła nieformalny element polskiego systemu oświaty. Jej obecność w procesie dydaktycznym nie była regulowana przepisami prawa, lecz jej stosowanie było powszechne i uznawane za ważny komponent praktyki edukacyjnej. Dopiero w ostatnich latach, w odpowiedzi na oczekiwania społeczne oraz wyniki badań pedagogicznych, wprowadzono bardziej jednoznaczne regulacje prawne – szczególnie w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolne.

---

[29] T. Lewowicki, *Przemiany edukacyjne i ich konteksty*, , Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 49–51.
[30] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. cyt., s. 88–91.
[31] M. Żytko, *Wczesna edukacja. Spojrzenie z perspektywy teorii i praktyki*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2015, s. 143–145.

Fundamentem organizacji procesu nauczania w Polsce jest Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2023 r. poz. 900, ze zm.), która wskazuje, że jednym z podstawowych celów systemu edukacji jest wspieranie rozwoju ucznia z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości. Zgodnie z tym założeniem, edukacja na pierwszym etapie szkolnym powinna zapewniać dzieciom warunki do wszechstronnego rozwoju, z naciskiem na bezpieczeństwo oraz aktywizujące metody nauczania. Zasady te znajdują kontynuację w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, określonej w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 2017 r. poz. 356), które wyznacza kierunki metodyczne i uwzględnia indywidualizację pracy z dzieckiem.

W kontekście tych regulacji, istotnym wydarzeniem była nowelizacja przepisów prawa oświatowego z 2024 roku, która wprowadziła zmiany w zasadach zadawania prac domowych uczniom edukacji wczesnoszkolnej. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2024, poz. 438), w klasach I–III nauczyciele w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych nauczyciele nie mogą zadawać a) pisemnych prac domowych, z wyjątkiem ćwiczeń usprawniających motorykę małą, b) praktyczno-technicznych prac domowych[32].

Zmiana ta miała na celu ograniczenie przeciążenia dzieci obowiązkami szkolnymi oraz promowanie bardziej zrównoważonego podejścia do ich rozwoju. Jak zauważa D. Klus-Stańska, współczesna edukacja powinna skupiać się nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale również na kształtowaniu kompetencji miękkich i rozwijaniu autonomii uczni[33]. Nowe przepisy sprzyjają takim rozwiązaniom, umożliwiając nauczycielom tworzenie zadań zachęcających do twórczej eksploracji świata i podejmowania aktywności.

W literaturze pedagogicznej wielokrotnie podkreśla się, że skuteczność pracy domowej zależy od jej jakości, a nie ilości. J. Bańka zwraca uwagę, że prawidłowo zaprojektowana praca domowa może pełnić funkcję motywującą i wspierającą rozwój, o ile

[32] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2024, poz. 438).
[33] D. Klus-Stańska, *Polityka oświatowa i przemiany edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 145.

nie jest źródłem stresu i zniechęcenia[34]. Podobnie Cz. Kupisiewicz zauważa, że dobrze skonstruowane zadania domowe powinny skłaniać dziecko do samodzielnego myślenia i rozwijania własnych zainteresowań, a nie jedynie powielać treści realizowane na lekcjach[35].

Współczesne uwarunkowania prawne dotyczące pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej stanowią odpowiedź na potrzebę dostosowania procesu nauczania do realnych możliwości i potrzeb ucznia. Nowelizacja ta nie eliminuje prac domowych, lecz zmienia ich charakter, kładąc nacisk na ich dobrowolność, indywidualizację oraz zgodność z założeniami pedagogiki rozwojowej.

ROZDZIAL II

PRACA DOMOWA W KONTEKŚCIE ROZWOJU DZIECKA I ZMIAN OŚWIATOWYCH

Praca domowa stanowi istotny element procesu dydaktycznego w edukacji wczesnoszkolnej, jednak jej rola i skuteczność są ściśle uzależnione od potrzeb rozwojowych ucznia oraz aktualnych uwarunkowań prawnych. Niniejszy rozdział ma na celu osadzenie teoretycznych założeń w specyfice młodszych lat szkolnych, analizując, jak psychofizyczny rozwój dziecka wpływa na metodykę pracy domowej oraz jakie konsekwencje dla praktyki edukacyjnej niesie najnowsza reforma oświatowa.

2.1. Charakterystyka dziecka w wieku wczesnoszkolnym w kontekście rozwoju poznawczego

Wiek wczesnoszkolny, obejmujący dzieci w przedziale od 7 do 10 lat, jest okresem intensywnego rozwoju psychofizycznego, który ma istotne znaczenie dla kształtowania się podstawowych umiejętności poznawczych. To czas, w którym dziecko stopniowo przechodzi od myślenia konkretno-obrazowego do bardziej uporządkowanego i logicznego przetwarzania informacji. Zmiany te mają kluczowe znaczenie dla skutecznego uczenia się i przystosowania do wymagań szkolnych.

Zgodnie z podejściem psychologicznym, w tym okresie następuje znaczny rozwój funkcji poznawczych, takich jak uwaga, pamięć, percepcja oraz myślenie. Dziecko staje się zdolne do skupiania się na zadaniach przez dłuższy czas, choć jego koncentracja nadal może

[34] J. Bańka, *Praca domowa w perspektywie psychologiczno-pedagogicznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2015, s. 91.
[35] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. cyt., s. 219.

być zmienna i podatna na rozproszenia[36]. Wzmocnieniu ulega również pamięć krótkotrwała oraz zdolność do zapamiętywania instrukcji i informacji, co ułatwia naukę czytania, pisania i liczenia. Myślenie dziecka w młodszym wieku szkolnym staje się bardziej uporządkowane niż w wieku przedszkolnym, choć wciąż dominuje konkretność. Elementy myślenia logicznego i przyczynowo-skutkowego pojawiają się dopiero w późniejszym etapie edukacji wczesnoszkolnej. Jak zauważa A. Brzezińska, dziecko w tym wieku rozwija umiejętność klasyfikowania, porównywania, a także zaczyna rozumieć pojęcia liczby, czasu i przestrzeni[37]. Zdolności te są niezbędne do rozumienia treści szkolnych, w tym rozwiązywania zadań matematycznych czy interpretowania prostych tekstów literackich.

Ważnym aspektem rozwoju poznawczego w tym okresie jest także kształtowanie tzw. funkcji wykonawczych, takich jak planowanie, przewidywanie skutków działań czy kontrola impulsów. Dzieci uczą się również samoregulacji i potrafią w większym stopniu kierować swoim zachowaniem w sytuacjach edukacyjnych. Proces ten wymaga jednak systematycznego wsparcia ze strony dorosłych[38].

Rozwój poznawczy dziecka jest ściśle powiązany z jego aktywnością edukacyjną, w tym z organizacją procesu nauczania. Jak podkreśla B. Dymara, środowisko szkolne powinno sprzyjać odkrywaniu i eksperymentowaniu, a zadania stawiane przed dzieckiem muszą być dostosowane do jego możliwości percepcyjnych i intelektualnych[39]. Należy również zwrócić uwagę na konieczność stosowania zróżnicowanych metod nauczania, które uwzględniają styl uczenia się dziecka oraz wspierają jego naturalną ciekawość i potrzebę działania.

Rozwój poznawczy dziecka w wieku wczesnoszkolnym przebiega dynamicznie i stanowi fundament dla dalszego kształcenia. Sukces dydaktyczny w tym okresie zależy w dużej mierze od właściwego dostosowania treści, metod oraz form nauczania do poziomu rozwoju umysłowego ucznia. Odpowiednie wsparcie ze strony nauczyciela i rodzica oraz stwarzanie warunków do aktywnego uczenia się sprzyjają nie tylko efektywności edukacyjnej, ale także rozwijaniu wewnętrznej motywacji dziecka do zdobywania wiedzy.

---

[36] M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 168.
[37] A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 219.
[38] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2: Okres dzieciństwa i adolescencji*, , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 94.
[39] B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji*, wyd. cyt., s. 73.

2.2. Funkcjonalna rola pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej

Praca domowa, stanowiąc przedłużenie aktywności szkolnej, odgrywała w edukacji wczesnoszkolnej rolę wykraczającą poza aspekt czysto dydaktyczny. W początkowych etapach kształcenia, gdzie priorytetem jest kształtowanie podstawowych postaw wobec nauki, funkcje zadań domowych muszą wspierać wszechstronny rozwój dziecka – zarówno poznawczy, jak i emocjonalno-społeczny.

W poprzedniej części omówiliśmy funkcje, jakie pełni praca domowa. Teraz przyjrzyjmy się, jak są one realizowane na etapie edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem specyfiki wieku.

W edukacji wczesnoszkolnej funkcja dydaktyczna, utrwalająca odgrywa szczególnie istotną rolę, ponieważ proces uczenia się dzieci w tym wieku wymaga częstego powtarzania i utrwalania nowych wiadomości. Dziecko przyswaja wiedzę głównie poprzez działanie, zabawę i doświadczenie, dlatego wielokrotny kontakt z materiałem pozwala na stopniowe przechodzenie od etapu rozumienia do automatyzacji umiejętności. Regularne powracanie do treści poznanych na lekcji, np. poprzez ćwiczenia w czytaniu, pisaniu czy liczeniu, wspomaga rozwój pamięci trwałej oraz sprawności percepcyjno-motorycznych. Zadania utrwalające umożliwiają dziecku samodzielne odkrywanie zasad i zależności, co wzmacnia jego poczucie kompetencji i uczy odpowiedzialności za własne wyniki[40].

W pracy z uczniami klas I–III szczególnie formacyjny wymiar ma funkcja wychowawcza i kształtująca. Dziecko, podejmując się wykonania pracy domowej, uczy się organizacji własnych działań, planowania czasu i wytrwałości w dążeniu do celu. Regularne wykonywanie zadań rozwija nawyk systematyczności i uczy odpowiedzialności za własne uczenie się. W ten sposób praca domowa pełni również rolę wychowawczą, sprzyjając kształtowaniu samodzielności i wewnętrznej motywacji. W początkowym okresie nauki rola rodziców i nauczyciela polega na wspieraniu dziecka w tych procesach, jednak z czasem powinno ono przejmować coraz większą kontrolę nad organizacją swojego uczenia się[41].

Natomiast jeżeli chodzi o funkcję rozwojową i twórczą, to w edukacji wczesnoszkolnej praca domowa powinna nie tylko utrwalać wiadomości, ale też inspirować do działania, odkrywania i tworzenia. Dzieci w tym wieku charakteryzują się dużą

---

[40] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, WSiP, Warszawa 2003, s. 178–180.
[41] B. Dymara, *Dziecko w świecie szkoły,* Impuls, Kraków 2004, s. 112–115.

ciekawością poznawczą i naturalną skłonnością do eksperymentowania. Dlatego, zgodnie z koncepcją E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, warto proponować im zadania, które angażują wyobraźnię, pozwalają na samodzielne poszukiwanie rozwiązań i rozwijanie twórczego myślenia. Mogą to być np. zadania o charakterze projektowym, obserwacje przyrodnicze, prace plastyczno-techniczne czy proste doświadczenia matematyczne. Osiąganie sukcesów w tego rodzaju aktywnościach wspiera rozwój emocjonalny dziecka, buduje jego wiarę we własne możliwości oraz motywuje do dalszej nauki[42]. W podobnym tonie wypowiada się A. Brzezińska, wskazując, że doświadczenie sukcesu w nauce sprzyja budowaniu pozytywnego obrazu siebie oraz rozwija w dziecku poczucie kompetencji i sprawstwa[43]. Zadania domowe o charakterze twórczym – projektowe, badawcze czy obserwacyjne – pozwalają uczniowi czerpać radość z samodzielnego dochodzenia do wiedzy, co wzmacnia motywację wewnętrzną i kształtuje pozytywny stosunek do nauki. T. Lewowicki zauważa, że to właśnie prace o charakterze kreatywnym przyczyniają się do rozwijania zainteresowań, indywidualnych uzdolnień i potencjału ucznia, pozwalając mu w pełni uczestniczyć w procesie poznawczym[44]. Należy jednak pamiętać, że zadania domowe muszą być dostosowane do poziomu możliwości dziecka, gdyż ich nadmiar lub zbyt wysoki stopień trudności może prowadzić do przeciążenia, frustracji i obniżenia motywacji[45].

Z kolei funkcja diagnostyczna i komunikacyjna pracy domowej ma szczególne znaczenie z perspektywy współpracy między nauczycielem, uczniem i rodzicami. Dla nauczyciela prace domowe są źródłem informacji o postępach dziecka, jego trudnościach i sposobach myślenia. Analiza wykonywanych przez uczniów zadań pozwala na diagnozę stopnia zrozumienia materiału oraz bieżące monitorowanie efektów kształcenia[46]. Jednocześnie stanowi ważny element komunikacji między szkołą a domem, dając rodzicom możliwość uczestniczenia w procesie nauczania i poznania treści, nad którymi pracuje dziecko. Dzięki temu rodzice mogą lepiej wspierać rozwój edukacyjny swoich dzieci i reagować na pojawiające się trudności. Współdziałanie nauczyciela i rodziców w tym

[42] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dziecięca matematyka, Dobre praktyki*, Warszawa, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, 2013, s. 54–58
[43] A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, wyd. cyt., s. 224
[44] T. Lewowicki, *Kształcenie zintegrowane. Koncepcje i problemy praktyczne*, 2000, s. 112–113.
[45] M. Żytko, *Wczesna edukacja. Spojrzenie z perspektywy teorii i praktyki*, wyd. cyt, s. 139–141.

[46] E. Jarosz, *Diagnoza edukacyjna w praktyce nauczyciela*, PWN, Warszawa 2016, s. 59.

zakresie wzmacnia poczucie bezpieczeństwa dziecka oraz jego zaufanie do dorosłych, co jest istotnym czynnikiem prawidłowego rozwoju emocjonalnego[47].

Rola pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej ma zatem charakter wieloaspektowy i wymaga przemyślanej organizacji. Właściwie zaprojektowane zadania domowe pełnią funkcję wspomagającą proces kształcenia, wzmacniając efekty nauczania oraz przyczyniając się do kształtowania pozytywnych cech osobowości ucznia. Dzięki nim dziecko uczy się samodzielności, systematyczności i odpowiedzialności, a jednocześnie rozwija zdolności poznawcze i emocjonalne. Jak wskazuje W. Okoń, systematyczne wykonywanie prac domowych sprzyja także kształtowaniu umiejętności organizacyjnych i planistycznych, co ma znaczenie nie tylko w nauce, ale również w codziennym funkcjonowaniu[48].

Podkreślić należy, że skuteczność pracy domowej zależy przede wszystkim od jej jakości, celowości i indywidualizacji, a nie od ilości. W edukacji wczesnoszkolnej, w świetle najnowszych regulacji prawnych, kluczowe znaczenie ma umiar, dobrowolność i ścisłe dostosowanie wymagań do potrzeb rozwojowych uczniów. Nadmierne obciążenie może bowiem prowadzić do zniechęcenia i utraty radości uczenia się, podczas gdy właściwie zaplanowane zadania wspierają harmonijny rozwój dziecka – zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalnej oraz społeczne[49].

W tym sensie praca domowa, pełniąc funkcję nie tylko dydaktyczną, ale i wychowawczą, musi być elementem świadomego wyboru i wsparcia, stając się czynnikiem integrującym działania szkoły i domu rodzinnego. Poprzez odpowiednie kierowanie procesem wykonywania zadań domowych (nawet tych nieobjętych obowiązkowym ocenianiem) nauczyciel może skutecznie wspierać ucznia w budowaniu pozytywnego stosunku do nauki oraz przygotowywać go do dalszych etapów edukacji i samokształcenia.

---

[47] E. Jarosz, *Rola rodziny w procesie edukacyjnym dziecka*, wyd. cyt., s. 71–73
[48] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. cyt., s. 88–90.
[49] M. Żytko, *Wczesna edukacja. Spojrzenie z perspektywy teorii i praktyki*, wyd. cyt., s. 139–141.

ROZDZIAŁ III

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Praca domowa niegdyś była nieodłącznym elementem edukacji, była w nią wpisana - nawet nie bójmy się tego ująć słowami, że była to szkolna tradycja. Zrezygnowanie z pracy domowej zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej budzi wiele kontrowersji. Zdania są bardzo podzielone w zależności od zajmowanego stanowiska.

3.1 Przedmiot i cele badań

Przed przystąpieniem do jakichkolwiek badań , ważne jest, żeby określić sobie przedmiot, który chcielibyśmy zbadać oraz jego cel. Badanie naukowe, a w tym pedagogiczne jest procesem złożonym, składającym się z wielu etapów od zgromadzenia materiału badawczego do zdefiniowania ostatecznych wyników. Przedmiotem badań pedagogicznych jest pewne zjawisko mieszczące się w problematyce teorii i praktyki danej subdyscypliny pedagogicznej i wyodrębnione w celach badawczych. [50] Takim zjawiskiem wyodrębnionym w celach badawczych są np. osiągnięcia szkolne uczniów, aspiracje edukacyjne, przydatność zawodowa absolwentów. Przedmiot badań to także wszystkie obiekty, rzeczy i zjawiska razem z procesami ,którym to podlegają a także względem których formułujemy pytania badawcze. [51] L. Sołoma również uważa, że przedmiot badań to zjawiska, obiekty, rzeczy, wobec których chcemy prowadzić badania, bądź takie wobec których chcemy sformułować stwierdzenia odnosząc się do pytań badawczych. [52]

Przedmiotem moich badań są prace domowe uczniów w wieku wczesnoszkolnym w kontekście zmian oświatowych. Zdecydowałam się na wybór takiego przedmiotu badań, ponieważ jest to temat bardzo ważny, nie tylko dla nauczycieli, ale również dla rodziców i ich dzieci. Zgodnie z rozporządzeniem minister edukacji i nauki od 1 kwietnia 2024 roku, weszła w życie ustawa, która mówi nam ,że uczniowie szkół podstawowych nie mogą mieć już zadawanych prac domowych. Wyjątkiem są ćwiczenie

[50] H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1982, s. 77.
[51] A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 2004, s. 44.
[52] L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002, s. 38.

grafomotoryczne w klasach 1-3 w edukacji wczesnoszkolnej. Po ustaleniu przedmiotu badań, trzeba ustalić cel, który pozwoli nam dalej prowadzić dogłębnie badania.

Podstawowym warunkiem podejmowania wszelkich badań, w tym pedagogicznych, jest określenie w sposób możliwie precyzyjny celu planowanych przedsięwzięć badawczych. Czyli inaczej jest to ,to co badacz chciałby osiągnąć w swoim działaniu, do czego zmierza . Cel musi być konkretny, realny i możliwy do realizacji. Jest , to tym samym efekt końcowy naszej pracy. Janusz Gnitecki w nawiązaniu do prac badawczych wymienia następujące kategorie celów takie jak poznawczy, teoretyczny oraz praktyczny. Cel poznawczy jest związany z opisem, wyjaśnieniem zjawisk pedagogicznych, cel teoretyczny – odnoszący się do podejmowania zadań teoretycznych (na przykład opracowanie modelu teoretycznego zajęć dydaktyczno-wychowawczych) oraz cel praktyczny, który jest ściśle związany z realizacją zadań właśnie praktycznych .

Moim celem poznawczym jest poznanie i opisanie znaczenia prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście zmian oświatowych. **Natomiast celem praktycznym** jest wysunięcie dyrektyw dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie optymalnego wspierania uczniów w rozwoju poprzez formę organizacyjną jaką jest praca domowa ucznia.

3.2. Problemy i hipotezy badawcze

Przed podjęciem badania musimy sobie uświadomić problemy jakie występują podczas poprowadzenia wnikliwej analizy. Jest to nie trudny zabieg werbalny, polegający na rozbiciu tematu na pytania czyli nasze problemy. Problem badawczy według M. Łobockiego określa jako pytanie, na które badający szuka odpowiedzi w trakcie badań naukowych.[53] Podobnie wyjaśnia nam S. Pałka który, definiuje nam problem badawczy jako pytanie, na które odpowiedź uzyskamy w drodze badania naukowego.[54] Według obu pedagogów wyróżniamy dwa rodzaje takich pytań:

a)Pytanie do rozstrzygnięcia, które zaczynają się od partykuły „czy?" Z reguły odpowiedzi jakie padają na tak zawarte pytanie to: tak lub nie. Takie pytanie ograniczają jednak badacza i musi poszukiwać dalej lub poszerzyć zakres prac.

[53] S. Palka, *Metodologia badań. Praktyka pedagogiczna*. Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006.
[54] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1970, s. 55.

b)Pytanie dopełnienia, to są pytania, które zawierają pytajnik „jakie…?", „kiedy…?", „w jakich warunkach…? Tak skonstruowane pytania pozwalają nam uzyskać wiele alternatywnych odpowiedzi.

W oparciu o powyższe informację określiłam następujący problem badawczy:
Jakie znaczenie ma praca domowa w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście zmian oświatowych?

Problem badawczy, a raczej zespół problemów badawczych według T. Pilcha wyznacza dalszy proces myślowy w fazie koncepcji. Stanowią one podstawę tworzenia hipotez. Zabieg ten polega na zmianie gramatycznej formy problemu, ze zdania pytającego na twierdzące lub przeczące. [55]Moje badanie przyjęło postać diagnostycznego w związku z tym nie formułuję hipotezy jedynie rozbiję główny problem na problemy szczegółowe.
Problemy szczegółowe moich badań:

1) Jakie funkcje pełni praca domowa w edukacji wczesnoszkolnej?
2) Jaki rodzaj prac domowych zadają nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej po zmianie przepisów w prawie oświatowym?
3) W jaki sposób nauczyciel zadaje prace domowe uczniom?
4) Jakie czynniki determinują efektywność prac domowych zadawanych dzieciom w edukacji wczesnoszkolnej?
5) Jakie skutki dla ucznia wnosi wycofanie prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej?
6) Jaka jest opinia nauczycieli i rodziców na temat zmian w prawie oświatowym w zakresie zadawania prac domowych uczniom w edukacji wczesnoszkolnej?

Kolejnym krokiem procedury badawczej jest zdefiniowanie pojęć zawartych w problemach szczegółowych.

- Praca domowa ma przypisane funkcję: dydaktyczna oraz wychowawczą. W zakresie tych funkcji znajduje się opanowanie poznawanego materiału, utrwalanie go, kształtowanie określonych umiejętności, rozwijanie twórczego myślenia i kreatywnego przyswajania treści. Funkcje wychowawcze pozwalają wypracować systematyczność, perfekcyjność, pozwalają na rozwój własny i społeczny.[56]

[55] T. Pilch ,*Zasady badań Pedagogicznych* ,Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1988, s.25.
[56]https://sp4mm.szkolnastrona.pl/a,204,znaczenie-pracy-domowej-w-edukacji-wczesnoszkolnej.(11.12.2025,16.32)

- Zmiana przepisów dotycząca jest prac pisemnych i praktyczno-technicznych. Wyjątek stanowią prace dotyczące usprawniania motoryki małej – ćwiczeń polegających na rozwijaniu umiejętności ruchowych dłoni takich jak malowanie, układanie puzzle, klocków, rysowanie po śladzie itp.
- Sposób zadawania prac domowych jest to forma wykonywania, zadawania dodatkowych ćwiczeń mających na celu powtórkę materiału, pogłębienie wiedzy, które dzieci wykonują już po za zajęciami szkolnymi.
- Efektywność prac domowych jest to, rezultat podjętych działań czyli wykonywania zadań określonych przez nauczyciela, natomiast czynniki determinujące , to są wszystkie rzeczy i zjawiska, które wpływają na efekt uzyskany po wykonaniu zadań.
- Skutki braku zadań domowych na etapie edukacji wczesnoszkolnej, jest to efekt, który nastąpił w wyniku wycofania prac domowych z polskiego systemu oświaty. Efekty można zauważyć już po pół roku od wprowadzenia nowego prawa w życie.
- Opinia jest definiowana jako osobisty pogląd lub osąd na dany temat, który może, ale nie musi, być poparty faktami lub pozytywną wiedzą. To jest to, co dana osoba myśli czyli w tym momencie nauczyciele i rodzice. Na opinię duży wpływ mają uczucia, myśli, perspektywa, pragnienia, postawa, doświadczenia, zrozumienie, przekonania, wartości itp., Których nie można sprawdzić za pomocą konkretnych dowodów. Dlatego ze względu na różnice indywidualne zdanie każdej osoby w tej sprawie jest również inne. [57]

3.3. Zmienne i wskaźniki

Definiując co to są zmienne, możemy zauważyć powiązanie z pojęciem hipotezy. Zmienne są to czynniki, które przyjmują różne wartości. W poprawnie sporządzonym badaniu jest to bardzo ważne, aby sporządzić pełną listę zmiennych czyli inaczej uszczegółowić problem badawczy, które należy rozwiązać. Według Z. Skornego „ zmienna to pewna kategoria zjawisk, których wielkość, intensywność i częstość występowania może ulegać zmianom zależnie od różnych okoliczności”.[58] Natomiast H. Muszyński podaje, że „ zmienna jest to symbol taki jak x czy y , który w określonym kontekście , zgodnie z

[57]https://mysleniekrytyczne.edu.pl/czym-sie-roznia-fakty-od-opinii-tabela-z-roznicami.(17.12.2025, 18.21)
[58] Z. Skorny, op. cit., s. 48.

określonymi regułami może być zastępowany przez odpowiedni liczby lub nazwy będące elementami określanych wartości."[59] W badaniach pedagogicznych wyróżnia się następując rodzaje zmiennych:

a) Zmienne zależne
b) Zmienne niezależne

Zmienna zależna to zjawisko podlegające wpływom innych zjawisk. Czynimy je przedmiotem badań i staramy się określić jego zależność od zjawisk spełniających funkcję niezależnej lub pośredniczącej.[60]

Zmienna niezależna jest to zjawisko wpływające na powstawanie i przebieg zjawisk będących zmiennymi zależnymi. [61]Według M. Łobockiego zmienne w badaniach naukowych, w tym także pedagogicznych, są próbą uszczegółowienia głównego ich przedmiotu badań, czyli problemów badawczych jakie zamierza się rozwiązać.

Na tym etapie badania ustaliłam **zmienną globalną** którą jest znaczenie pracy domowej dla uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście nowelizacji przepisów prawa oświatowego w tym zakresie. Aby zbadać dokładnie zmienną globalną mojej pracy sformułowałam zmienne szczegółowe.

Zmienne szczegółowe brzmią następująco:

1) Funkcje pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej
2) Rodzaje prac domowych zadawanych przez nauczyciel po nowelizacji przepisów prawa oświatowego
3) Sposób zadawania prac domowych uczniom przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej po nowelizacji przepisów w tym zakresie
4) Czynniki determinujące efektywność prac domowych zadawanych dzieciom w edukacji wczesnoszkolnej
5) Skutki wynikające z nowelizacji prawa oświatowego w zakresie zadawania zadań domowych uczniom w edukacji wczesnoszkolnej
6) Opinia nauczycieli i rodziców na temat zadawania prac domowych uczniom w wieku wczesnoszkolnym zgodnie z nowymi przepisami prawa oświatowego

[59] http://hipotezy.wordpress.com/2019/12/10/zmienne-i-wskazniki.
[60] Tamże
[61] Tamże

- Praca domowa ma wiele funkcji są to między innymi: wzmocnienie, utrwalenie materiału, przygotowanie do kolejnej lekcji, rozszerzenie wiedzy, integracja zdobytej wiedzy, nauka samodzielności, obowiązkowości, poczucie sprawczości, dowartościowanie.
- Rodzaje prac domowych po nowelizacji przepisów: malowanie farbami, rysownie po śladach, kolorowanie obrazków, nawlekanie koralików, wycinanie kształtów z papieru, orgiami, wyklejanie mozaiki, puzzle.
- Sposób zadawania prac domowych po nowelizacji przepisów: oferuje wybór, wspólne ustalanie, z inicjatywy uczniów, propozycje fakultatywne, tylko dla chętnych.
- Czynniki determinujące efektywność prac domowych: nie ocenianie prac domowych, zadawanie odpowiedniej ilości materiału, możliwy wybór zadania domowego, upewnienie się o zrozumieniu celu zadania, upewnienie się czy uczniowie mają takie możliwości techniczne, upewnienie się czy warunki w domu są odpowiednie do wykonywania zadań.
- Skutki wynikające z nowelizacji prawa oświatowego: nadwyżka czasu zostanie nie odpowiednio wykorzystana przez uczniów, spędzenie więcej czasu przed grami komputerowymi, brak chęci do samokształcenia, brak motywacji, brak samodyscypliny, brak kreatywności, brak wiary w swoje możliwości, brak obowiązkowości, braki w wiedzy, brak chęci do podejmowania wyzwań, niezdolność do samodzielności.
- Opinia nauczycieli i rodziców po wprowadzeniu ustawy: brak motywacji w domu do nauki, brak czasu rodziców by móc wymyślać i ćwiczyć z dziećmi zdobyte umiejętności na lekcjach, nie chęć do nauki, gdyż nie ma nakazu od nauczyciela, rozleniwienie się, cwaniactwo. Jeśli chodzi o opinie nauczycieli: więcej pracy dzieci na lekcjach, brak wparcia i współpracy z rodzicem, utrata czasu na ponowne powtarzanie materiału, utrudnione ocenianie, brak zaangażowania dziecka.

Praca domowa ma wiele funkcji począwszy od tego, że dzięki wykonywaniu jej utrwalamy umiejętności nauczane w klasie, przygotowuje ucznia do kolejnej lekcji, do wprowadzenia dalszego materiału, który jest często powiązany ze sobą. Zadanie domowe pełni również funkcję rozszerzenia, które pozwala na to aby uczeń rozwijał swoje

umiejętności, poszerzał je i utrwalał. Ale czy rzeczywiście prace domowe spełniały swoje zadanie? Czy sprzyjały ,by osiągnąć cel jaki nauczyciel sobie zaplanował? Żeby to zbadać następnym krokiem w mojej pracy będzie wyłonienie wskaźników do zmiennych.

Wskaźnik (zjawisko lub cecha) jest zawsze czymś, co da się zaobserwować, natomiast zjawisko, cecha wskaźnikowa najczęściej nieobserwowalna. Wskaźniki można wyprowadzić z bezpośredniej obserwacji zjawiska wskaźnikowanego. S. Nowak podzielił wskaźniki na trzy następujące: empiryczne, definicyjne oraz referencyjne.

- Wskaźnik empiryczny „ Zjawisko wskazywane jest zjawiskiem obserwowalnym w związku, jeśli relacja pomiędzy wskaźnikiem, a zjawiskiem wskazywanym ma charakter związku przyczynowego”.[62]
- Wskaźnik definicyjny jest wtedy, „gdy jego dobór jest zarazem zdefiniowanie, pewnego terminu”.[63]
- Wskaźnik inferencyjny stosujemy wtedy, gdy badana zmienna jest nieobserwowalna. Wtedy dobieramy obserwowalne wskaźniki tak, aby z ich występowania można było wnosić o zaistnieniu badanej zmiennej nieobserwowalnej.[64]

Tabela 1. Zestawienie zmiennych szczegółowych i ich wskaźników

Zmienne szczegółowe	Wskaźniki	Numer pytań w ankiecie
Funkcje pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej	-wzmocnienie, utrwalenie materiału -przygotowanie do kolejnej lekcji -rozszerzenie wiedzy -integracja zdobytej wiedzy -nauka samodzielności, -nauka obowiązkowości -poczucie sprawczości -dowartościowanie	Ankieta do rodziców: 20,21,22,23,17 Ankieta do nauczycieli: 12
Rodzaje prac domowych zadawanych przez nauczyciel po nowelizacji przepisów prawa oświatowego	-malowanie farbami -rysownie po śladach -kolorowanie obrazków -nawlekanie koralików -wycinanie kształtów z papieru	Ankieta do rodziców:5,6,7 Ankieta do nauczycieli:4,8,11

[62] T. Pilch ,*Zasady badań Pedagogicznych* ,Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1988, s. 34.
[63] Tamże, s. 33.
[64] Tamże, s. 34.

	-origami -wyklejaniem mozaiki -puzzle -budowanie z klocków -pisanie po śladach -rysowanie szlaczków -kreślenie liter i cyfr -kolorowanie po numerach	
Sposób zadawania prac domowych uczniom przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej po nowelizacji przepisów w tym zakresie	-oferuje wybór -wspólne ustalanie - z inicjatywy uczniów -propozycje fakultatywne -zadawanie za karę -tylko dla chętnych	Ankieta do rodziców:8,10,11,12,14 Ankieta do nauczycieli: 6,7
Czynniki determinujące efektywność prac domowych zadawanych dzieciom w edukacji wczesnoszkolnej	-nie ocenianie prac domowych -zadawanie odpowiedniej ilości materiału -możliwy wybór zadania domowego -upewnienie się o zrozumieniu celu zadania -upewnienie się czy uczniowie mają takie możliwości techniczne -upewnienie się czy warunki w domu są odpowiednie do wykonywania zadań	Ankieta do rodziców: 13,24,25,26 Ankieta do nauczycieli: 14
Skutki wynikające z nowelizacji prawa oświatowego w zakresie zadawania zadań domowych uczniom w edukacji wczesnoszkolnej	-nadwyżka czasu zostanie nie odpowiednio wykorzystana przez uczniów -spędzenie więcej czasu przed grami komputerowymi -brak chęci do samokształcenia -brak motywacji -brak samodyscypliny -brak kreatywności -brak wiary w swoje możliwości	Ankieta do rodziców: 15,16,17,18,19 Ankieta do nauczycieli: 5,10,13,15,16

	-niezdolność do samodzielności -braki w wiedzy	
Opinia nauczycieli i rodziców na temat zadawania prac domowych uczniom w wieku wczesnoszkolnym zgodnie z nowymi przepisami prawa oświatowego	-brak chęci u dzieci na zadania grafomotoryczne -więcej pracy dzieci na lekcjach -brak wparcia i współpracy z rodzicem -utrata czasu na ponowne powtarzanie materiału -utrudnione ocenianie - brak zaangażowania dziecka -brak współpracy z rodzicami -brak motywacji w domu do nauki - brak czasu rodziców by móc wymyślać i ćwiczyć z dziećmi zdobyte umiejętności na lekcjach -nie chęć do nauki, gdyż nie ma nakazu od nauczyciela - rozleniwienie się -cwaniactwo	Ankieta do rodziców: 9,28,29 Ankieta do nauczycieli: 17,18,19,20

Źródło: opracowanie własne

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Celem pracy badawczej jest dokładne poznanie danego rodzaju zjawisk. Wobec tego badający stosuje niejako kluczowe metody, techniki oraz narzędzia badawcze. Metoda badań to grupa uzasadnionych teoretycznie czynność koncepcyjnych i instrumentalnych, które obejmują całość działań badacza, który dąży do rozwiązania przedstawionego problemu naukowego [65]. W literaturze można spotkać różne definicje i techniki badawcze. J. Grzesiak wyróżnia następujące badania: sondaż diagnostyczny, eksperyment pedagogiczny, monografia pedagogiczna, metoda indywidualnych przypadków oraz metoda analityczna

[65] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 2000, s. 116.

(historyczna i porównawcza)[66]. Według T. Pilcha metodę badań rozumieć będziemy „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego".

Techniką badań zaś nazywać będziemy „ czynności praktyczne , regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami , pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji ,opinii, faktów".[67]

W badaniu wykorzystałam metodę **sondażu diagnostycznego**. Metoda ta jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych ,opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych- posiadających znaczenie wychowawcze w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną , w której badane zjawisko występuje.[68]

Wykorzystaną techniką jaką wybrałam jest **badanie ankietowe.** „Ankieta to technika gromadzenia informacji, która polega na wypełnianiu przez badanego, w sposób najczęściej samodzielny, specjalnych kwestionariuszy o zazwyczaj wysokim stopniu standaryzacji bez obecności ankietera lub rzadziej przy jego obecności".[69]

Natomiast narzędzie badawcze jest to przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań. [70]Jest to, pomoc, która pozwala nam gromadzić dane zbierane do badań. Narzędziem badawczym, które zastosowałam w mojej pracy był **aparat kwestionariusz ankiety.**

3.5. Charakterystyka terenu i przebieg badań

Badania zostały przeprowadzone w styczniu 2025 roku w Szkole Podstawowej imienia Jana Pawła II w Grzędzicach, po uzyskaniu zgody dyrekcji placówki. Grzędzice to dynamicznie rozwijająca się wieś położona w województwie zachodniopomorskim, w gminie Stargard. Miejscowość charakteryzuje się stałym napływem nowych mieszkańców,

---

[66] J. Grzesiak, *Statystyka w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM , Kalisz 1996, s.53.

[67] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. Żak, Warszawa 1995, s. 20.
[68] Tamże, s. 24.
[69] Tamże, s. 86.
[70] Tamże, s. 20.

wśród których przeważają młode rodziny z dziećmi. W konsekwencji obserwuje się systematyczny wzrost liczby uczniów w wieku szkolnym. Szkoła Podstawowa w Grzędzicach liczy około 1200 uczniów, z czego około 160 to dzieci uczęszczające do klas I–III. Ze względu na ograniczone możliwości lokalowe, placówka funkcjonuje w trybie dwuzmianowym. Uczniowie klas młodszych uczą się naprzemiennie w dwóch turach: porannej (7.30–12.15) oraz popołudniowej (11.30–16.00, a w przypadku uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, np. religii – do godziny 17.00). Organizacja zmianowa, choć wymagająca pod względem logistycznym, stanowi obecnie jedyne rozwiązanie pozwalające na zapewnienie dostępu do edukacji wszystkim dzieciom z rejonu szkoły. Pomimo trudności organizacyjnych związanych z nauką zmianową, szkoła cieszy się opinią placówki dobrze zorganizowanej i otwartej na innowacje pedagogiczne. Z tego względu uznano ją za wartościowy przypadek badawczy, pozwalający przeanalizować, w jaki sposób nowa regulacja prawna dotycząca pracy domowej funkcjonuje w realiach dużej, prężnie rozwijającej się szkoły wiejskiej.

W badaniu uczestniczyły dwie grupy respondentów: nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oraz rodzice uczniów klas I–III. Dane zebrano w lutym 2025 roku, kilka miesięcy po wprowadzeniu rozporządzenia znoszącego obowiązek zadawania prac domowych na pierwszym etapie edukacji (1 kwietnia 2024 roku). Badanie przeprowadzono w formie ankiety internetowej, co umożliwiło zebranie danych ilościowych i jakościowych w krótkim

W badaniu wzięło udział dziesięciu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zatrudnionych w Szkole Podstawowej w Grzędzicach. Pod względem stażu pracy badani nauczyciele stanowili grupę zróżnicowaną: staż poniżej 1 roku – 10%, od 1 do 5 lat – 30%, od 6 do 10 lat – 40%, od 11 do 15 lat – 20%. Najliczniejszą grupę stanowili zatem nauczyciele z doświadczeniem zawodowym od sześciu do dziesięciu lat. W zakresie stopnia awansu zawodowego wyniki rozkładały się następująco: nauczyciel początkujący – 30%, nauczyciel kontraktowy – 30%, nauczyciel mianowany – 30%, nauczyciel dyplomowany – 10%. Zróżnicowany poziom awansu zawodowego potwierdza, że w badaniu uczestniczyli zarówno pedagodzy z wieloletnim doświadczeniem, jak i ci rozpoczynający pracę w zawodzie. Analiza danych wykazała również, że połowa ankietowanych nauczycieli prowadziła w czasie badania klasę pierwszą (50%), czterech nauczycieli – klasę drugą (40%),

a jeden – klasę trzecią (10%). Struktura ta pozwalała na porównanie opinii nauczycieli pracujących z dziećmi na różnych etapach edukacji wczesnoszkolnej.

W drugiej części badania wzięło udział trzydziestu rodziców dzieci uczęszczających do klas I–III. Wśród respondentów dominowały kobiety – matki stanowiły 77% ogółu badanych, natomiast ojcowie 23%. Większość ankietowanych rodziców znajdowała się w przedziale wiekowym 31–40 lat (70%). Kolejne grupy to rodzice w wieku 25–30 lat (10%) oraz 41–50 lat (17%). Jedna osoba podała wiek spoza przyjętych przedziałów (23 lata). Wyniki te wskazują, że w badaniu uczestniczyli głównie młodzi rodzice, aktywnie zaangażowani w edukację swoich dzieci. W zakresie liczby dzieci uczęszczających na pierwszy etap edukacji: jedno dziecko – 50%, dwoje dzieci – 43%, troje dzieci – 7%. Oznacza to, że większość respondentów odnosiła się do doświadczeń jednego dziecka, co pozwalało na spójne interpretacje odpowiedzi. Jeśli chodzi o klasę, do której uczęszczały dzieci badanych rodziców: klasa I – 40%, klasa II – 20%, klasa III – 57%. Najwięcej rodziców stanowiła grupa, której dzieci uczęszczały do klas trzecich.

Z przedstawionej struktury respondentów wynika, że badanie objęło grupy dobrze reprezentujące środowisko edukacji wczesnoszkolnej – zarówno nauczycieli zróżnicowanych pod względem doświadczenia zawodowego, jak i rodziców w wieku typowym dla opiekunów dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wśród nauczycieli dominowali pedagodzy z kilkuletnim doświadczeniem (6–10 lat), co oznacza, że potrafią oni porównać funkcjonowanie pracy domowej zarówno przed, jak i po wprowadzeniu reformy. Zróżnicowany poziom awansu zawodowego (od początkujących po dyplomowanych) gwarantuje różnorodność perspektyw i stopień refleksji nad praktyką dydaktyczną. W grupie rodziców przeważały matki w wieku 31–40 lat, co jest typowe dla aktywnych zawodowo opiekunów dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Większość z nich ma jedno dziecko uczące się na pierwszym etapie edukacji, co sprzyja dokładniejszemu zaangażowaniu w proces nauki. Jednocześnie obecność rodziców dzieci z klas pierwszych, drugich i trzecich umożliwia porównanie opinii dotyczących różnych etapów wdrażania reformy szkolnej. Taka struktura respondentów zapewnia wiarygodność i szeroką perspektywę w interpretacji wyników. Pozwala ona uchwycić zarówno profesjonalny punkt widzenia nauczycieli, jak i rodzicielskie doświadczenie codziennego funkcjonowania dziecka w szkole po zniesieniu

obowiązku zadawania prac domowych. Dzięki temu zebrany materiał badawczy ma charakter wieloaspektowy i umożliwia pogłębioną analizę zjawiska.

ROZDZIAŁ IV
ZNACZENIE PRACY DOMOWEJ DLA UCZNIÓW W EDUKACJI WCZESNOISZKOLNEJ W KONTEKŚCIE NOWELIZACJI PRZEPISOW PRAWA OŚWIATOWEGO W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, nie żeby umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę zajmowało.

Janusz Korczak

4.1. Funkcje pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej

Szkoła to nie tylko budynek, lecz przede wszystkim przestrzeń, w której dzieci zdobywają wiedzę, rozwijają umiejętności oraz uczą się funkcjonowania w społeczeństwie. Współczesna szkoła kładzie nacisk na wszechstronny rozwój ucznia, kształtowanie jego osobowości, postaw społecznych, szacunku wobec innych, a także umiejętności samodzielnego działania i odpowiedzialności. Praca domowa stanowi jeden z elementów tego procesu – wspiera utrwalanie wiedzy, rozwija nawyki systematyczności, a także kształtuje samodyscyplinę i poczucie obowiązku.

W celu zbadania funkcji pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej przyjęto następujące wskaźniki: utrwalenie materiału, przygotowanie do kolejnej lekcji, rozszerzenie wiedzy, integracja zdobytych wiadomości, nauka samodzielności i obowiązkowości, poczucie sprawczości oraz dowartościowanie ucznia.

Pierwsze pytanie skierowane do rodziców dotyczyło sposobów weryfikacji wiedzy przez nauczycieli w klasach ich dzieci.

Tabela 2 Weryfikacja wiedzy dzieci

Weryfikacja wiedzy dzieci	**N=30**	**%**
Robi sprawdziany i kartkówki	21	70%
Uczniowie piszą prace klasowe	10	33%

Nauczyciel odpytuje na lekcji	10	33%
Zadaje zadania domowe, nie ocenia	5	17%
Dużo rozmawia i tłumaczy	11	37%

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych odpowiedziała, że nauczyciel w klasie ich dziecka robi sprawdziany i kartkówki, by sprawdzić posiadaną wiedzę. Dość znaczna część respondentów zaznaczyła, że nauczyciel dużo rozmawia i tłumaczy oraz że uczniowie piszą prace klasowe bądź są odpytywani podczas lekcji. Niewielki procent ankietowanych odpowiedziało, że nauczyciel zadaje zadania domowe, ale ich nie ocenia.

Przedstawione wyniki sugerują, że nauczyciele starają się łączyć ocenianie tradycyjne z podejściem wspierającym rozwój dziecka i jego rozumienie treści. Mniej popularne, ale jednak zauważalne, jest zadawanie zadań domowych bez oceniania, co może służyć utrwalaniu wiedzy bez presji. Wyniki te potwierdzają, że współczesna edukacja wczesnoszkolna zmierza ku większemu zróżnicowaniu metod oceniania.

Kolejne pytanie dotyczyło sposobów wspierania dzieci przez rodziców w sytuacji, gdy prace domowe przestały być obowiązkowe.

Tabela 3 Wspieranie przez rodziców w nauce

Wspierania przez rodziców w nauce	**N=30**	**%**
Sama zadaję im różne prace domowe związane z nauką szkolną	18	60%
Powtarzam materiał, który został przerobiony na lekcji	7	23%
Nic w tym kierunku nie robię skoro nie ma przymusu	4	14%
Powtarzam materiał który został przerobiony na lekcji	1	3%

oraz sama zadaje różne zadania		

Źródło: badania własne

Większość ankietowanych rodziców zadeklarowała, że samodzielnie zadaje dzieciom prace domowe związane z edukacją. Dość znacząca grupa respondentów zaznaczyła również odpowiedź, że powtarza materiał przerobiony na lekcjach wraz z dziećmi. Niewielki odsetek rodziców odpowiedział, że nie podejmuje w tym kierunku żadnych działań. Natomiast tylko jedna osoba wskazała, że samodzielnie powtarza materiał omówiony na lekcji i jednocześnie zadaje dziecku dodatkowe zadania. Dane te pokazują, że wiele rodzin podejmuje inicjatywę i aktywnie angażuje się w proces nauki, samodzielnie przygotowując zadania edukacyjne dla swoich dzieci lub pomagając im utrwalać materiał omawiany w szkole. Świadczy to o wysokiej świadomości rodzicielskiej i zrozumieniu, że nauka nie kończy się na terenie szkoły, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, gdzie rola dorosłego przewodnika jest kluczowa dla rozwoju dziecka. Z drugiej strony, część rodziców deklaruje, że nie podejmuje żadnych działań wspierających naukę, często tłumacząc to brakiem formalnego obowiązku. Taka postawa może wskazywać na potrzebę większego zaangażowania ze strony szkoły w edukację rodziców na temat znaczenia codziennego wspierania dziecka. Wsparcie to nie musi ograniczać się do formalnych zadań, ale powinno obejmować rozmowy, zabawy edukacyjne czy wspólne czytanie. Z mojej perspektywy, wyniki te potwierdzają, że rola rodzica w procesie edukacyjnym jest nieoceniona. Tam, gdzie opiekunowie aktywnie uczestniczą w nauce dziecka, łatwiej jest o utrwalenie wiedzy, rozwój samodzielności oraz wypracowanie pozytywnego nastawienia do nauki. Jednocześnie widać, że nie wszyscy rodzice czują się odpowiedzialni za ten obszar, co może prowadzić do pogłębiania się różnic w poziomie wiedzy i umiejętności między uczniami. W związku z tym, zasadne wydaje się wspieranie rodziców w budowaniu kompetencji wychowawczo-edukacyjnych, pokazując im, jak nawet drobne, codzienne działania mogą pozytywnie wpływać na rozwój ich dziecka.

Następnie zapytano rodziców, jakie funkcje — ich zdaniem — pełni praca domowa.

Tabela 4 Funkcje zadania domowego - perspektywa rodziców

Funkcje zadania domowego	**N=30**	**%**

Wzmocnienie i utrwalenie materiału	28	97%
Przygotowanie do kolejnej lekcji	17	59%
Poszerzenie wiedzy	19	66%
Nauka samodzielności	23	79%
Poczucie sprawczości	12	41%
Dowartościowanie	12	41%

Źródło: badania własne

Analiza odpowiedzi rodziców dotyczących funkcji pracy domowej ujawnia jej wieloaspektowe znaczenie w procesie edukacji wczesnoszkolnej. W pytaniu wielokrotnego wyboru, prawie wszyscy ankietowani jednoznacznie wskazali, że zadania domowe pełnią przede wszystkim funkcję wzmocnienia i utrwalenia przerobionego materiału. Zdecydowana większość respondentów zadeklarowała również, że praca domowa jest kluczowa dla nauki samodzielności oraz poszerzania wiedzy dzieci. Ponadto, ponad połowa badanych określiła zadania domowe jako sposób na przygotowanie się do kolejnej lekcji. Co warte podkreślenia, znacząca liczba rodziców dostrzega również jej wymiar emocjonalno-motywacyjny, wskazując, że dzięki wykonywaniu zadań wzrasta u dzieci poczucie sprawczości i dowartościowanie. Powyższe wyniki potwierdzają, że w percepcji rodziców praca domowa spełnia nie tylko czysto dydaktyczne cele, ale pełni również istotną funkcję wychowawczą i rozwojową. Otrzymane dane sugerują, że odpowiednio zaplanowana praca domowa stanowi ważne wsparcie w procesie rozwoju dziecka, wpływając pozytywnie zarówno na aspekt poznawczy, jak i emocjonalno-motywacyjny.

Analogiczne pytanie zadano nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej.

Tabela 5 Funkcje zadania domowego - perspektywa nauczycieli

Funkcje pracy domowej	**N=10**	**%**
Utrwala materiał poznany na lekcji	8	80%

Przygotowuje do następnej lekcji	7	70%
Poszerza wiedze	6	60%
Integruje zdobytą wiedzą	4	40%
Uczy obowiązkowości	7	70%
Dowartościowuje	2	20%
Uczeń ma poczucie sprawczości	3	30%

Źródło: badanie własne

Analiza wyników badania przeprowadzonego wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ujawnia, że postrzegają oni pracę domową przede wszystkim jako narzędzie o dominujących funkcjach dydaktycznych i wychowawczych. Zdecydowana większość badanych nauczycieli zaznaczyła, że praca domowa utrwala materiał poznany na lekcji. Olbrzymi procent respondentów odpowiedział również, że przygotowuje ona do kolejnych zajęć oraz uczy obowiązkowości. Ponadto, większość ankietowanych jest zdania, że praca domowa poszerza wiedzę uczniów. Dość duża grupa respondentów uznała także, że zadania domowe integrują wiedzę zdobytą podczas zajęć szkolnych. Jednocześnie, niewielka liczba nauczycieli wskazała na funkcje związane z budowaniem poczucia sprawczości ucznia i możliwością dowartościowania dziecka. Te wyniki pokazują, że nauczyciele postrzegają pracę domową głównie jako narzędzie do utrwalania materiału i przygotowania do kolejnych lekcji, co jest zgodne z dominacją funkcji dydaktycznych. Równie istotne znaczenie przypisują funkcji wychowawczej, podkreślając, że praca domowa uczy obowiązkowości, co jest kluczowe w kształtowaniu odpowiedzialnych postaw. Mniej badanych dostrzega natomiast funkcje emocjonalne pracy domowej oraz jej rolę w dowartościowywaniu ucznia. Może to świadczyć o potrzebie pogłębienia refleksji nad rolą pracy domowej w rozwoju emocjonalno-społecznym dziecka i dostosowania jej formy w taki sposób, aby lepiej wspierała indywidualne potrzeby rozwojowe uczniów

Kolejne pytanie zadane rodzicom dotyczyło tego, jak przygotowują dziecko do lekcji.

Tabela 6 Przygotowanie dzieci do lekcji

Jak przygotowują się dzieci do lekcji?	**N=30**	**%**
Brak odpowiedzi pod kątem dziecka w wieku przedszkolnym	1	3%
Nie zagląda do zeszytów , bo wie, że nie było nic zadane	11	37%
Powtarza ,to co było w zeszytach	7	23%
Przygotowuje się tylko wtedy, gdy ma być sprawdzian bądź nauczyciel będzie pytał	11	37%

Źródło: badanie własne

Analiza odpowiedzi rodziców dotyczących częstotliwości zaglądania dzieci do zeszytów szkolnych wskazuje na niski poziom samodzielnej inicjatywy uczniów w zakresie utrwalania wiedzy. Znaczący procent respondentów odpowiedział, że dzieci nie zaglądają do zeszytów, ponieważ wiedzą, że nie zostało nic zadane. Ponadto, duża grupa rodziców zadeklarowała, że uczniowie przygotowują się wyłącznie wtedy, gdy nauczyciel wcześniej zapowiada sprawdzian. Dość spora grupa ankietowanych odpowiedziała, że ich dzieci powtarzają materiał znajdujący się w zeszytach. Znikomy procent respondentów zaznaczył brak odpowiedzi, co wynikało z posiadania dziecka w wieku przedszkolnym.

Fakt, że większość uczniów nie sięga do zeszytów bez wyraźnego polecenia, może być konsekwencją zmian w prawie oświatowym ograniczających obowiązkowość pracy domowej. Uczenie się „na potrzeby chwili", wyłącznie w sytuacji zapowiedzianego sprawdzianu, świadczy o nastawieniu uczniów na spełnianie minimalnych wymagań szkolnych. Tylko niewielki odsetek dzieci aktywnie powtarza materiał z zeszytów, co należy uznać za przejaw samodzielności i odpowiedzialności w procesie nauki.

Można przypuszczać, że w obliczu ograniczenia prac domowych warto szukać innych form wspierania systematyczności i motywowania uczniów do codziennego kontaktu

z materiałem edukacyjnym. Może się to odbywać na przykład poprzez angażujące zadania fakultatywne lub wzmocnienie współpracy z rodzicami w zakresie utrwalania wiedzy.

Kolejne pytanie dotyczyło samodzielnego powtarzania materiału.

Tabela 7 Samodzielne powtarzanie materiału

Samodzielne powtarzanie materiału	**N=30**	**%**
Tak	6	20%
Nie	24	80%

Źródło: badania własne

Przedstawione dane jednoznacznie pokazują, że zdecydowana większość badanych dzieci nie powtarza materiału samodzielnie. Jedynie niewielki odsetek uczniów podejmuje taką aktywność bez przymusu zewnętrznego, co może świadczyć o niskim poziomie rozwiniętej samodzielności w nauce oraz braku wyrobionych nawyków uczenia się. Ten rezultat jest szczególnie istotny w kontekście obecnych zmian w prawie oświatowym, które ograniczyły obowiązkowość prac domowych. Brak codziennego kontaktu z materiałem edukacyjnym może negatywnie wpływać na utrwalanie wiedzy, rozwój odpowiedzialności oraz umiejętność organizacji czasu, co wskazuje na potrzebę większego wsparcia dzieci ze strony szkoły i rodziny w zakresie budowania motywacji wewnętrznej i umiejętności uczenia się, które są kluczowe już na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Przedstawione w niniejszym podrozdziale wyniki badań pozwalają na sformułowanie wniosków dotyczących aktualnej roli, jaką praca domowa odgrywa w edukacji wczesnoszkolnej. Zarówno odpowiedzi rodziców, jak i nauczycieli wskazują, że pomimo zmian prawnych ograniczających obowiązek zadawania prac domowych, zadania realizowane w domu nadal pełnią istotne funkcje dydaktyczne, wychowawcze i emocjonalno-motywacyjne.

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele najczęściej wskazywali na funkcję utrwalania i wzmacniania materiału poznanego w szkole. Rodzice podkreślali również znaczenie pracy domowej w kształtowaniu samodzielności i poszerzaniu wiedzy, podczas gdy nauczyciele akcentowali dodatkowo aspekt przygotowania do kolejnych lekcji oraz naukę obowiązkowości. Mniej uwagi poświęcano takim funkcjom jak dowartościowanie ucznia czy

budowanie poczucia sprawczości, co może świadczyć o mniejszym uświadomieniu sobie przez dorosłych emocjonalnych korzyści płynących z dobrze zaprojektowanej pracy domowej.

Wyniki badań pokazały także, że w sytuacji, gdy zadania domowe nie są obowiązkowe, znaczna część rodziców podejmuje własną inicjatywę edukacyjną, zlecając dzieciom zadania lub wspólnie z nimi powtarzając materiał. Wskazuje to na wysoki poziom zaangażowania części opiekunów, choć równocześnie część badanych przyznała, że nie podejmuje żadnych działań wspierających naukę, tłumacząc to brakiem formalnych wymagań. Niepokojące są również wspomniane już wcześniej wyniki dotyczące samodzielności dzieci – większość uczniów nie podejmuje nauki po powrocie ze szkoły bez bezpośredniego nakazu czy kontroli. Brak regularnego kontaktu z materiałem szkolnym może utrudniać proces uczenia się i hamować rozwój odpowiedzialności za własną edukację.

Podsumowując, praca domowa, nawet w formie fakultatywnej, pełni wiele istotnych funkcji w procesie edukacyjnym dzieci w młodszym wieku szkolnym. Może ona wspierać nie tylko rozwój poznawczy, ale również kształtować nawyki, postawy i poczucie sprawstwa. Warto zatem, by pomimo zmian w przepisach szkoły i nauczyciele traktowali pracę domową jako cenne narzędzie wspierające całościowy rozwój ucznia, szczególnie poprzez zadania dostosowane do możliwości dziecka i realizowane we współpracy z rodzicami.

4.2. Rodzaje prac domowych zadawanych przez nauczyciel po nowelizacji przepisów prawa oświatowego

Zmiany w przepisach prawa oświatowego, które ograniczyły możliwość zadawania obowiązkowych prac domowych uczniom klas I–III szkoły podstawowej, miały istotny wpływ na sposób planowania i realizacji tych zadań przez nauczycieli. W odpowiedzi na nowe regulacje pedagodzy zaczęli częściej sięgać po formy pracy domowej, które nie są przymusem, lecz mają charakter wspierający rozwój dziecka i wynikają z jego zainteresowań.

Obecnie dominującym typem zadania domowego są ćwiczenia dobrowolne, których celem nie jest kontrola wiedzy, lecz stworzenie przestrzeni do samodzielnej aktywności. Takie podejście promuje rozwijanie kreatywności, umiejętności organizacyjnych oraz

refleksyjnego podejścia do nauki[71]. Zamiast standardowych poleceń wymagających odtwórczego powtórzenia materiału, nauczyciele coraz częściej proponują dzieciom projekty tematyczne, działania manualne, elementy pracy badawczej, a także zadania związane z codziennymi doświadczeniami uczniów, które można realizować z udziałem rodziców[72].

Na potrzeby zbadania zmiennej związanej z zadaniami manualnymi i grafomotorycznymi, przyjęto następujące wskaźniki: malowanie farbami, rysowanie po śladach, kolorowanie obrazków, nawlekanie koralików, wycinanie kształtów z papieru, origami, wyklejanie mozaiki, układanie puzzli, budowanie z klocków, pisanie po śladach, rysowanie szlaczków, kreślenie liter i cyfr oraz kolorowanie po numerach.

Istotnym elementem analizy było zbadanie, czy dzieciom w ogóle są zadawane prace domowe. O to też zapytano rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 7.

Tabela 8 Zadawanie przez nauczycieli prac domowych - perspektywa rodziców

Czy nauczyciel zadaje dzieciom prace domowe?	**N=30**	**%**
TAK	24	80%
NIE	~~6~~	20%

Źródło: badania własne

Mimo wprowadzenia zmian w przepisach prawa oświatowego w 2022 roku, znaczna większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nadal praktykuje zadawanie prac domowych uczniom. Może to świadczyć o silnie zakorzenionym przekonaniu kadry pedagogicznej co do wartości dydaktycznej i wychowawczej tej formy aktywności, a także o dostrzeganej potrzebie wspierania procesu nauczania poza formalnymi godzinami lekcyjnymi. Zaledwie niewielka grupa respondentów zadeklarowała, że nauczyciele zrezygnowali z tej praktyki, co może być efektem dostosowania się do nowych przepisów lub zmiany podejścia do pracy z uczniami. Można przypuszczać, że utrzymanie tej praktyki wynika z kilku czynników: zgłaszania się rodziców do nauczyciela z prośbą o zadawanie

[71] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2018, s. 198.
[72] T. Lewowicki, *Kształcenie zintegrowane w reformowanej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1995, s. 108.

dodatkowych zadań lub realizowania zadań zgodnie z zapisem reformy, czyli jako zadania usprawniające motorykę małą (zadania grafomotoryczne). Kwestia kontynuacji zadawania prac domowych została również skierowana bezpośrednio do nauczycieli: „Czy zadają Państwo zadania domowe uczniom?" Wyniki badań w tym obszarze zostały szczegółowo zamieszczone w Tabeli 8.

Tabela 9 Zadawanie prac domowych - perspektywa nauczycieli

Czy są zadawane dzieciom prace domowe?	**N=10**	**%**
Czasami	4	40%
Nie	2	20%
Tak	4	40%

Źródło: badanie własne

Analiza odpowiedzi nauczycieli wykazała, że jednakowy odsetek respondentów zadeklarował, że zawsze zadaje prace domowe, oraz że zadania te zadaje tylko czasami. Natomiast niewielka liczba badanych zaznaczyła, że nie zadaje prac domowych uczniom w ogóle. Wyniki te świadczą o dużej różnorodności praktyk pedagogicznych oraz o indywidualnym podejściu nauczycieli zarówno do interpretacji przepisów prawa, jak i do potrzeb uczniów. Pokazują one również, że reforma oświatowa z 2022 roku wpłynęła na zróżnicowanie podejścia do pracy domowej, która w niektórych przypadkach została ograniczona lub całkowicie wyeliminowana, a w innych utrzymana.

W celu dokładniejszego określenia częstotliwości dodatkowych zadań domowych, zadano kolejne pytanie rodzicom: „Jak często zadawane są prace domowe?" Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 9.

Tabela 10 Częstotliwość zadawania prac domowych

Jak często zadawane są prace domowe?	**N=30**	**%**
Codziennie	2	7%
Dwa razy w tygodniu	9	30%

Raz w tygodniu	13	43%
Więcej niż dwa razy	4	13%
Nie udzieliło odpowiedzi	2	7%

Źródło: badanie własne

Analiza częstotliwości zadawania prac domowych, na podstawie deklaracji rodziców, wskazuje na ich wyraźną redukcję po wprowadzeniu zmian w przepisach. Prawie połowa respondentów odpowiedziała, że dzieci dostają zadania do domu raz w tygodniu. Dość znaczna część badanych zadeklarowała, że dzieje się to dwa razy w tygodniu. Jedynie niewielki procent udzielił odpowiedzi, że prace domowe zadawane są więcej niż dwa razy w tygodniu, natomiast znikomy procent stanowiły odpowiedzi wskazujące na zadawanie ich codziennie. Można przypuszczać, że prace domowe są nadal obecne w edukacji wczesnoszkolnej, jednak ich częstotliwość została zauważalnie zredukowana. Duża liczba rodziców wskazująca na zadawanie prac tylko raz w tygodniu może świadczyć o dążeniu nauczycieli do zachowania równowagi między obowiązkami szkolnymi a czasem wolnym dzieci, a także o ograniczaniu ich ilości zgodnie z nowymi wytycznymi Ministerstwa Edukacji i Nauki. Wyniki te pokazują, że reformy prawne z 2022 roku mają realne odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej oraz w codziennych doświadczeniach uczniów i ich rodzin.

Aby poszerzyć obraz na temat tego, jak wyglądają prace domowe po wprowadzeniu rozporządzenia, zadano kilka pytań mających na celu przybliżenie sposobów radzenia sobie zarówno nauczycieli, jak i rodziców z nową sytuacją. Pierwszym pytaniem skierowanym do rodziców było: „Jakiego rodzaju prace domowe są obecnie zadawane dzieciom?” Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 10.

Tabela 11 Rodzaje prac domowych – perspektywa rodziców

Rodzaje prac domowych zadawane uczniom	**N=30**	**%**
Zadania matematyczne	17	59%
Czytanie tekstów	19	66%

Pisanie opowiadań	4	14%
Pisanie liter w zeszycie	12	41%
Wykonanie prezentacji multimedialnej	9	31%
Malowanie farbami	2	7%
Rysownie po śladach	6	21%
Kolorowanie obrazków	5	17%
Nawlekanie koralików	1	3%
Wycinanie kształtów z papieru	1	3%
Pisanie po śladach	8	28%
Rysowanie szlaczków	5	17%
Kreślenie liter i cyfr	11	38%
Kolorowanie po numerach	6	21%
Żadne	1	3%

Źródło: badanie własne

Analiza rodzajów zadań domowych, na podstawie deklaracji rodziców, wykazała ich zróżnicowanie, choć wciąż dominują formy tradycyjne. Większość badanych zaznaczyła, że najczęściej zadawanymi obecnie pracami domowymi są zadania matematyczne oraz czytanie tekstów. Znaczny procent ankietowanych podkreślił również obecność takich prac jak pisanie liter w zeszycie, kreślenie liter i cyfr oraz wykonywanie prezentacji multimedialnej. Kolejnym typem zadania, które zaznaczyła dość duża grupa respondentów, było pisanie i rysowanie po śladach oraz kolorowanie po numerach. Niewielki procent rodziców wskazało na rysowanie szlaczków, kolorowanie obrazków i pisanie opowiadań. Najmniej liczne odpowiedzi (nikły procent) dotyczyły takich czynności jak: wycinanie kształtów z papieru,

nawlekanie koralików, malowanie farbami oraz odpowiedź „żadne”. Rodzice zauważają, że najczęściej zadawane są prace domowe związane z rozwijaniem podstawowych kompetencji szkolnych, takich jak czytanie tekstów i rozwiązywanie zadań matematycznych. Świadczy to o dużym nacisku nauczycieli na doskonalenie umiejętności kluczowych w procesie nauki pisania, czytania i liczenia, co jest zgodne z założeniami podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego. Warto zwrócić uwagę, że wśród prac domowych pojawiają się również działania wspierające rozwój motoryki małej i kreatywności uczniów, takie jak rysowanie po śladach, pisanie po śladach, kolorowanie obrazków czy wykonywanie prac manualnych (np. wycinanie lub nawlekanie koralików). Mimo iż występują one rzadziej, ich obecność sugeruje, że nauczyciele dostrzegają potrzebę wspierania także rozwoju manualnego i artystycznego dzieci. Wnioski z tej analizy pokazują, że prace domowe są zróżnicowane, jednak wciąż dominują te tradycyjne i schematyczne. Warto byłoby, by nauczyciele częściej wykorzystywali bardziej zróżnicowane i nowoczesne formy prac domowych, co mogłoby pozytywnie wpłynąć na motywację uczniów i ich zaangażowanie w naukę.

Aby uzyskać pogląd z obu stron, również nauczycieli zapytano: „Jakie rodzaje prac domowych zadaje Pan/Pani obecnie swoim uczniom?” Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 11.

Tabela 12 Rodzaje prac domowych - perspektywa nauczycieli

Rodzaje prac domowych zadawanych uczniom	**N=10**	**%**
Malowanie farbami	1	10%
Rysowanie po śladach	2	20%
Kolorowanie obrazków	2	20%
Nawlekanie koralików	1	10%
Wycinanie kształtów z papieru	2	20%
Wyklejanie mozaiki	0	0%

Pisanie po śladach	3	30%
Rysowanie szlaczków	1	10%
Kreślenie liter i cyfr	5	50%
Kolorowanie po numerach	1	10%
Czytanie lektury	5	50%
Zaległości związane z nieobecnością w szkole.	1	10%
Wyszukiwanie informacji na zadany temat (lekcja odwrócona)	1	10%
Gry edukacyjne, rebusy, grafy do wypełnienia, wszelkiego rodzaju prace plastyczne	1	10%
Nie zadaje	1	10%

Źródło: badanie własne

W badanej grupie nauczycieli rozkład odpowiedzi na temat rodzaju zadawanych prac domowych był nieco odmienny niż u rodziców. Połowa badanych zaznaczyła, że przede wszystkim zadawane są takie prace domowe jak: czytanie lektur oraz kreślenie liter i cyfr. Dość duża grupa respondentów zadaje uczniom pisanie po śladach. Niewielka liczba nauczycieli zadaje kolorowanie obrazków, wycinanie kształtów z papieru oraz rysowanie po śladach. Najmniejszy odsetek (niewielki procent) uzyskały odpowiedzi takie jak: malowanie farbami, nawlekanie koralików, kolorowanie po numerach, rysowanie szlaczków, wyszukiwanie informacji na zadany temat, rebusy czy grafy do wypełnienia, prace związane z zaległościami szkolnymi, a także deklaracja, że nie zadają prac domowych. Powyższe dane pochodzące z odpowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wskazują na zróżnicowanie form prac domowych, jednak z wyraźną przewagą zadań o charakterze tradycyjnym. Głównym celem pracy domowej pozostaje utrwalanie podstawowych umiejętności szkolnych, zwłaszcza pisania i czytania. Warto zauważyć, że zadania kreatywne i manualne,

takie jak rysowanie po śladach, kolorowanie obrazków, wycinanie czy prace manualne, występują rzadziej, ale są obecne w praktyce pedagogicznej. Nieliczni nauczyciele zadają również bardziej nowoczesne formy aktywności, jak wyszukiwanie informacji na zadany temat (co można wiązać z metodą lekcji odwróconej) czy gry edukacyjne i rebusy. Może to świadczyć o chęci części nauczycieli do urozmaicania pracy domowej i dostosowywania jej do różnych stylów uczenia się dzieci.

W celu zgłębienia perspektywy nauczycieli, zadałam im pytanie o ich obserwacje dotyczące odnoszenia się dzieci do zadawania lektury do domu: Jak one to odbierają z perspektywy nauczyciela? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 12.

Tabela 13 Odbiór przez uczniów lektury do domu

Jak uczniowie odbierają czytanie lektury do domu?	**N=10**	**%**
Traktują je jak zadanie domowe i niechętnie czytają	4	40%
Uwielbiają nowe lektury	2	20%
W klasach 1-3 sama czytam dzieciom lektur	4	40%

Źródło: badanie własne

W pytaniu, w którym nauczyciele mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź, jednakowy odsetek respondentów wskazał na dwa zjawiska: po pierwsze, że uczniowie traktują lektury jak zadanie domowe i niechętnie czytają, a po drugie, że nauczyciel sam czyta lektury uczniom na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Jedynie niewielka liczba badanych odpowiedziała, że dzieci uwielbiają nowe lektury. Wyniki te pokazują zróżnicowane podejście uczniów do czytania lektur domowych z perspektywy nauczycieli. Fakt, że badani zauważają traktowanie lektury jako kolejnego obowiązku przekłada się na brak entuzjazmu i motywacji do samodzielnego czytania. Może to świadczyć o tym, że forma zadania lub niekiedy niewłaściwie dobrana treść książki nie wzbudza w dzieciach naturalnego zainteresowania literaturą. Jednocześnie, fakt, że nauczyciele deklarują, iż samodzielnie czytają uczniom lektury w klasach I–III, jest bardzo cenną praktyką

pedagogiczną. Wspólne czytanie nie tylko wyrównuje szanse edukacyjne, ale również buduje pozytywny stosunek do literatury i pozwala uczniom lepiej zrozumieć treść utworu. Tylko niewielka część nauczycieli zauważa, że uczniowie z entuzjazmem podchodzą do nowych lektur, co pokazuje, jak istotne jest odpowiednie wprowadzenie tekstu i stworzenie wokół niego angażującego kontekstu.

Wyniki badań, uwzględniające opinie zarówno rodziców, jak i nauczycieli, wskazują na dużą różnorodność form zadawanych prac, od tradycyjnych zadań matematycznych i ćwiczeń grafomotorycznych, po kreatywne działania, takie jak wykonywanie prezentacji czy prace plastyczne. Mimo zmieniających się przepisów, prace domowe nadal są obecne w codziennej praktyce szkolnej, choć zauważalna jest tendencja do ich modyfikowania i dostosowywania do możliwości oraz potrzeb dzieci. Refleksje płynące z wyników sugerują, że nauczyciele coraz częściej starają się wykorzystywać zadania jako sposób wspierania rozwoju dziecka, a nie jedynie jako narzędzie do utrwalania wiedzy.

4.3 Sposób zadawania prac domowych uczniom przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej po nowelizacji przepisów

W świetle wprowadzonych modyfikacji odnośnie sposobu zadawania prac domowych, nauczyciele musieli dostosować swoje metody pracy do nowych uwarunkowań formalnych. Praktyka pedagogiczna zaczęła się koncentrować na zadaniach nieobowiązkowych, angażujących oraz dostosowanych do możliwości rozwojowych dziecka. W niniejszym podrozdziale przedstawione zostaną obserwacje i wnioski dotyczące tego, jak nauczyciele klas I–III organizują pracę domową po zmianach prawnych z uwzględnieniem ich metod, częstotliwości zadawania oraz podejścia do indywidualizacji zadań.

Na potrzeby zbadania zmiennej dotyczącej sposobu organizacji pracy domowej, przyjęto następujące wskaźniki: nieocenianie prac domowych, zadawanie odpowiedniej ilości materiału, umożliwienie wyboru zadania domowego, upewnienie się o zrozumieniu celu zadania, upewnienie się, czy uczniowie mają odpowiednie możliwości techniczne, oraz upewnienie się, czy warunki w domu są odpowiednie do wykonywania zadań.

Na wstępie podjęto próbę określenia, jaki jest sposób zadawania prac domowych uczniom przez nauczycieli po nowelizacji przepisów. O to zapytano rodziców, prosząc ich o ocenę tej praktyki z perspektywy ich doświadczeń. Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 13.

Tabela 14 Sposób zadawania zadania domowego - opinia rodziców

Sposób zadawania zadania domowego uczniom	**N=30**	**%**
Inicjatywa nauczyciela	2	7%
Oferuje wybór	5	17%
Tylko dla chętnych	7	24%
Wspólne ustalanie	12	41%
Wyznacza zadania do wykonania bądź dokończenia	1	3%
Zadawanie za karę	3	10%

Źródło: badanie własne

Analiza sposobu zadawania prac domowych, według doświadczeń rodziców, wskazuje na różnorodne podejście nauczycieli. Znaczny procent wypowiadających się rodziców określił, że uczniowie i nauczyciele wspólnie ustalają sposób zadawania zadania domowego. Dość duża liczba respondentów odpowiedziała, że zadania są wyłącznie dla chętnych. Niewielki procent rodziców zaznaczył, że nauczyciel daje wybór uczniom, ale jednocześnie tyle samo wskazało, że prace domowe są zadawane za karę. Najmniejszy odsetek (nikły procent) uzyskały odpowiedzi, dotyczące konieczności dokończenia zadania w domu oraz zadawania prac z inicjatywy nauczyciela bez konsultacji z uczniami. Można przypuszczać, że w wielu przypadkach nauczyciele starają się włączać uczniów w proces decydowania o pracy domowej. Najczęściej zadania są ustalane wspólnie, co może świadczyć o próbie budowania partnerskiej relacji między uczniem a nauczycielem oraz o dążeniu do zwiększenia motywacji i zaangażowania dziecka. Zwraca uwagę również stosunkowo częsta praktyka zadawania prac tylko dla chętnych lub oferowania wyboru, co wspiera poczucie autonomii ucznia. Z drugiej strony, niepokojące jest to, że w niektórych przypadkach praca domowa bywa zadawana za karę, co może negatywnie wpływać na stosunek dziecka do nauki i wywoływać niechęć wobec wykonywania zadań w domu.

Kolejne pytanie skierowane zostało tym razem bezpośrednio do grupy nauczycieli: „W jaki sposób zadaje Pani/Pan prace domowe uczniom?" Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 14.

Tabela 15 Sposób zadawania pracy domowej - opinie nauczycieli

Sposób zadawania pracy domowej uczniom	**N=10**	**%**
Oferuje wybór, wspólnie ustalamy z uczniami	1	10%
Nie zadaje	1	10%
Tylko dla chętnych	2	20%
Daje propozycje fakultatywne	1	10%
Wspólnie ustalamy z uczniami	1	10%
Tylko dla chętnych, zadaje wówczas, gdy dziecko jest nie przygotowane do lekcji	1	10%
Wspólnie ustalamy z uczniami, tylko dla chętnych	1	10%
Zadaje wówczas, gdy dziecko jest nie przygotowane do lekcji	1	10%
Oferuje wybór	1	10%

Źródło: badanie własne

Wśród ankietowanych nauczycieli każdy respondent wskazał po jednym sposobie zadawania prac domowych, choć w odpowiedzi „dla chętnych" pojawiły się dwa głosy. Na podstawie danych przedstawionych w tabeli można zauważyć, że nauczyciele stosują zróżnicowane podejścia do zadawania prac domowych. Wśród odpowiedzi pojawiają się zarówno te wskazujące na całkowitą rezygnację z pracy domowej, jak i te, które

uwzględniają jej zadawanie w określonych sytuacjach, np. gdy uczeń nie jest przygotowany do lekcji.

Większość respondentów preferuje jednak formy pracy domowej o charakterze dobrowolnym, takie jak: zadania dla chętnych, propozycje fakultatywne czy też zadania ustalane wspólnie z uczniami. Świadczy to o odchodzeniu od tradycyjnego modelu obowiązkowej pracy domowej na rzecz bardziej elastycznego i partnerskiego podejścia, uwzględniającego potrzeby i możliwości dzieci. Część nauczycieli traktuje zadania domowe jako sposób na uzupełnianie braków ucznia lub indywidualne wsparcie, co potwierdza próbę dostosowania form nauczania do konkretnych sytuacji edukacyjnych. Warto również podkreślić, że tylko jeden nauczyciel zadeklarował całkowitą rezygnację z zadawania pracy domowej, co sugeruje, że mimo zmian w przepisach i rosnącej autonomii pedagogicznej, większość z nich nadal dostrzega wartość pracy domowej – choć w zmienionej, mniej sformalizowanej postaci. Wypowiedzi respondentów pokazują również tendencję do angażowania uczniów w proces decyzyjny dotyczący prac domowych, co może wzmacniać ich poczucie odpowiedzialności i motywację do nauki.

Kolejne pytanie z ankiety, które skierowano do rodziców brzmiało: „Czy dziecko zgłasza potrzebę wykonywania zadań domowych?" Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 15.

Tabela 16 Zgłoszenie potrzeby wykonywania zadań

Zgłoszenie potrzeby wykonywania zadania	**N=30**	**%**
Tak	10	33%
Nie	20	67%

Źródło: badanie własne

Analiza odpowiedzi rodziców dotyczących inicjatywy uczniów wykazała, że olbrzymi procent badanych określiło, że dzieci nie zgłaszają potrzeby otrzymania dodatkowych zadań do wykonania w domu. Jednakże, dość duża grupa respondentów udzieliła odpowiedzi pozytywnej, wskazując, że dzieci zgłaszają taką potrzebę. Fakt, że większość dzieci nie zgłasza chęci na dodatkowe zadania, może świadczyć o niskim poziomie wewnętrznej motywacji lub braku wykształconej świadomości edukacyjnej u uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Jednocześnie, fakt, że część uczniów jednak wyraża

taką potrzebę, może być oznaką rozwijającej się odpowiedzialności i zaangażowania w proces nauki. Wskazuje to również na kluczową rolę rodziców i nauczycieli w kształtowaniu postawy aktywnego i świadomego uczestnictwa w edukacji.

Następnie, w celu pogłębienia analizy zaangażowania, zapytano rodziców o to, czy dziecko z chęcią wykonuje takie prace w domu? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 16.

Tabela 17 Chęć dziecka do wykonywania zadań w domu - opinia rodziców

Chęć wykonywania pracy w domu	**N=30**	**%**
Tak	20	67%
Nie	8	27%
Nie udzielili odpowiedzi	2	6%

Źródło: badanie własne

Analiza odpowiedzi rodziców wykazała, że zdecydowana większość dzieci wykazuje chęć wykonywania pracy domowej, co można uznać za pozytywny sygnał dla nauczycieli i rodziców. Świadczy to o tym, że zadania domowe, przynajmniej w oczach rodziców, są przez dzieci postrzegane jako aktywność akceptowalna, a być może nawet interesująca lub dająca poczucie sukcesu. Jednocześnie jednak niemal jedna trzecia dzieci nie wykazuje takiej chęci, co może być związane z różnymi czynnikami: zbyt dużą ilością obowiązków, niskim poziomem motywacji wewnętrznej, brakiem zrozumienia sensu zadania lub zmęczeniem. Wynik ten pokazuje, jak istotne jest indywidualne podejście do ucznia oraz dbałość o atrakcyjność i dostosowanie formy pracy domowej do możliwości dziecka. Dwóch ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Można przypuszczać, że choć praca domowa w edukacji wczesnoszkolnej nie jest jednoznacznie odrzucana przez dzieci, to jej skuteczność i odbiór mogą zależeć od sposobu jej organizacji oraz wsparcia ze strony dorosłych. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele projektowali zadania w sposób angażujący, a rodzice wspierali dziecko, nie wyręczając go, lecz budując jego samodzielność i pozytywne nastawienie do nauki.

Pytanie o chęć zrobienia dodatkowego zadania w domu skierowano również do nauczycieli: „Jak oceniają Państwo chęć dzieci do wykonywania dodatkowych zadań domowych?” Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 17.

Tabela 18 Chęć dziecka do wykonywania dodatkowych zadań w domu - opinia nauczycieli

Chęć zrobienia dodatkowego ćwiczeniami domu	**N=10**	**%**
Tak	4	40%
Nie	6	60%

Źródło: badanie własne

Ponad połowa badanych nauczycieli odpowiedziała, że nie dostrzega u uczniów chęci do wykonywania dodatkowych zadań w domu, co może świadczyć o niskiej motywacji wewnętrznej dzieci lub ich przeciążeniu innymi obowiązkami. Jednakże, mniejsza część ankietowanych zauważa, że uczniowie chętnie wykonują takie zadania, co może być sygnałem wskazującym na potrzebę poszukiwania bardziej angażujących i atrakcyjnych form pracy domowej.

Aby uzyskać pełny obraz, w zakresie samodzielnej inicjatywy, zadano kolejne pytanie do rodziców, dotyczące tego, czy dzieci bez wskazania nauczyciela podejmują się dodatkowych prac związanych z edukacją szkolną w domu. Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 18.

Tabela 19 Chęć wykonania zadania domowego bez polecenia nauczyciela

Chęć wykonania zadania domowego bez wskazania przez nauczyciela	**N=30**	**%**
Tak	16	53%
Nie	14	47%

Źródło: badanie własne

W kontekście samodzielnej inicjatywy uczniów, ponad połowa badanych rodziców odpowiedziała, że dzieci chętnie wykonują dodatkowe zadania związane z edukacją wczesnoszkolną w domu, bez wyraźnych wskazań ze strony nauczyciela. Jest to pozytywny sygnał świadczący o wewnętrznej motywacji uczniów, ciekawości poznawczej oraz

rozwijającej się samodzielności w podejmowaniu aktywności edukacyjnych. Taka postawa może również świadczyć o dobrym klimacie wychowawczym w domu i szkole, sprzyjającym rozwijaniu odpowiedzialności i zaangażowania w naukę. Jednocześnie niemal połowa dzieci nie podejmuje samodzielnie takich działań, co może wynikać z potrzeby wyraźnych instrukcji lub braku wyrobionego nawyku samokształcenia. Ten wynik wskazuje na potrzebę dalszego wspierania uczniów w budowaniu autonomii edukacyjnej, zarówno poprzez odpowiednio dobrane zadania domowe, jak i wzmacnianie ich wiary w siebie oraz w sens podejmowanej pracy.

Kolejne pytanie, które skierowano do rodziców, aby wyjaśnić czynniki determinujące prace domową, brzmiało: „Czy zdarzyło się, że Państwa dziecko otrzymało zadanie domowe dodatkowe za karę?" Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 19.

Tabela 20 Praca domowa jako kara

Czy dziecko o trzymało zadanie za karę?	**N=30**	**%**
Nie	29	97%
Tak	1	3%

Źródło: badania własne

Prawie wszyscy badani rodzice odpowiedzieli, że ich dziecko nie otrzymało zadania domowego za karę. Jedynie nikły procent respondentów zadeklarował, że dziecko otrzymało takie zadanie. Wyniki te ukazują pozytywny obraz praktyk stosowanych przez nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej. Zdecydowana większość rodziców potwierdziła, że ich dziecko nie otrzymało zadania domowego w formie kary. Świadczy to o odchodzeniu od przestarzałych metod wychowawczych, w których zadanie było narzędziem dyscyplinującym, na rzecz podejścia bardziej wspierającego i motywującego uczniów. Taki wynik sugeruje, że nauczyciele coraz częściej traktują pracę domową jako element rozwoju, a nie środek represji, co sprzyja budowaniu pozytywnego nastawienia dzieci do nauki.

Analiza wyników badań przedstawionych w tym podrozdziale wskazuje na wyraźną zmianę w podejściu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do zadawania prac domowych po nowelizacji przepisów. Zdecydowana większość nauczycieli i rodziców potwierdza, że zadania domowe są obecnie częściej ustalane wspólnie z uczniami, mają charakter

dobrowolny, a także są dostosowane do indywidualnych możliwości dziecka. Obserwuje się odejście od sztywnego, obowiązkowego modelu prac domowych na rzecz elastycznych form wspierających rozwój uczniów.

Zarówno dane zebrane od nauczycieli, jak i opinie rodziców pokazują, że coraz większą wagę przykłada się do motywacji wewnętrznej uczniów, ich samodzielności oraz autonomii w procesie uczenia się. Choć część dzieci nie wykazuje inicjatywy w podejmowaniu dodatkowych zadań, to jednak znaczna grupa chętnie wykonuje prace domowe – zarówno te zadane przez nauczyciela, jak i podejmowane z własnej woli. Jednocześnie niemal całkowicie zanika praktyka zadawania pracy domowej za karę, co świadczy o pozytywnych zmianach w kulturze pedagogicznej.

Wyniki badań sugerują, że nowelizacja przepisów wpłynęła na bardziej świadome, wspierające i zindywidualizowane podejście nauczycieli do pracy domowej, co może mieć korzystny wpływ na motywację, samodzielność i rozwój kompetencji uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

4.4. Czynniki determinujące efektywność prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej

Efektywność pracy domowej w nauczaniu początkowym zależy od wielu powiązanych ze sobą elementów, które mają istotny wpływ na jej wartość dydaktyczną i wychowawczą. W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że na skuteczność zadań wykonywanych w domu oddziałują zarówno czynniki związane z organizacją i sposobem ich zadawania, jak i indywidualne możliwości uczniów oraz środowisko, w jakim funkcjonują. Istotne znaczenie ma również poziom motywacji wewnętrznej dziecka, zaangażowanie rodziców, a także relacja między wymaganiami nauczyciela a możliwościami ucznia. W kontekście wprowadzonych zmian prawnych szczególnego znaczenia nabierają te czynniki, które wpływają na dobrowolność, atrakcyjność i dostępność prac domowych. W niniejszym podrozdziale zaprezentowane zostaną wyniki badań odnoszących się do elementów, które sprzyjają efektywnemu wykorzystywaniu pracy domowej jako narzędzia wspierającego rozwój dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Aby zgłębić temat czynników determinujących efektywność pracy domowej, postanowiono zapytać rodziców o to, czy nauczyciele dostosowują ilość zadań do możliwości dzieci?

Tabela 21 Dostosowanie ilości zadań do chęci i możliwości dziecka

Dostosowanie ilości zadań do chęci i możliwości dziecka	**N=30**	**%**
Tak	19	63%
Nie	4	14%
Nie mam zdania	7	24%

Źródło: badania własne

Większość badanych rodziców odpowiedziała, że nauczyciel dostosowuje ilość zadań do możliwości dziecka. Dość duża liczba respondentów nie miała zdania na ten temat, a niewielki procent badanych zadeklarował, że ilość zadań nie jest dostosowana do możliwości ich dzieci. Rodzice dostrzegają, iż ilość zadawanych prac domowych jest w przeważającej mierze dostosowana do chęci i możliwości ich dzieci. Może to świadczyć o coraz większej świadomości nauczycieli w zakresie indywidualizacji procesu nauczania oraz o trosce o dobrostan uczniów. Jednocześnie obecność odpowiedzi negatywnych oraz duża liczba osób niezdecydowanych sygnalizuje, że nadal istnieją sytuacje, w których dzieci mogą czuć się przeciążone lub niezrozumiane pod względem swoich możliwości. Wyniki te pokazują, jak ważna jest komunikacja między nauczycielem a rodzicem oraz elastyczne podejście do zadań domowych, uwzględniające różnorodność uczniów w klasie.

Kolejne pytanie, które skierowano do grona badanych rodziców, brzmiało: „Czy zdarzyło się, że ilość materiału była zbyt duża i zniechęciła dziecko do nauki?" Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 21.

Tabela 22 Zbyt duża ilość materiału

Zbyt duża ilość materiału	**N=30**	**%**
Tak	14	47%
Nie	16	53%

Źródło: badanie własne

Odpowiedzi ankietowanych rodziców na pytanie o to, czy ilość materiału była zbyt duża i zniechęciła dziecko do nauki, były bardzo zbliżone. Ponad połowa odpowiedzi wskazała, że dzieci nie są obarczone zbyt dużą ilością materiału. Natomiast druga połowa respondentów

opowiedziała się za stwierdzeniem, że dzieci są obarczone materiałem za bardzo, co prowadzi do zniechęcenia. Taka rozbieżność może świadczyć o różnicach w wymaganiach nauczycieli, tempie pracy poszczególnych klas, ale także w indywidualnych możliwościach i wrażliwości dzieci. Wyniki te sugerują potrzebę bardziej elastycznego podejścia do planowania treści edukacyjnych, tak aby lepiej dostosować je do potrzeb i możliwości najmłodszych uczniów.

Kolejne pytanie skierowane do rodziców miało na celu sprawdzenie, czy dziecko zostało niesprawiedliwie ocenione w szkole? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 22.

Tabela 23 Niesprawiedliwe ocenianie w szkole

Niesprawiedliwe ocenianie w szkole	**N=30**	**%**
Tak	12	40%
Nie	18	60%

Źródło: badanie własne

W kwestii sprawiedliwości oceniania, znaczny procent rodziców odpowiedział, że ich dziecko nie zostało niesprawiedliwie ocenione w szkole. Jednakże, spora liczba respondentów podkreśliła, że ich dziecko doświadczyło niesprawiedliwego oceniania. Taki rozkład odpowiedzi może świadczyć o potrzebie większej przejrzystości w procesie oceniania oraz lepszej komunikacji z uczniami i ich opiekunami. Rzetelna i sprawiedliwa ocena ma ogromne znaczenie dla motywacji dziecka, jego poczucia wartości i zaufania do nauczyciela.

Aby uzyskać pełen obraz, zapytano rodziców również o to, co według nich sprzyja efektywności prac domowych. Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 23.

Tabela 24 Czynniki sprzyjające efektywności prac domowych

Czynniki sprzyjające efektywności	**N=30**	**%**
Nie ocenianie tych prac przez nauczyciela	2	7%

Nie zniechęcać dziecka zbyt dużą ilością materiału do przerobienia w domu	6	20%
Dać wybór dziecku jakie zadanie wykona	5	17%
Upewnienie się, że materiał został przez dziecko zrozumiany	14	67%
Upewnienie się, czy wszyscy uczniowie mają takie same możliwości techniczne (np. Komputer, pomoce dydaktyczne)	3	10%

Źródło: badanie własne

Większość badanych rodziców udzieliła odpowiedzi, że efektywności prac domowych sprzyja przede wszystkim upewnienie się, że materiał został zrozumiany przez ucznia. Dla dużej ilości rodziców liczy się również, aby nie zadawać zbyt dużej ilości materiału do przerobienia w domu oraz aby dać dziecku wybór w zadaniu domowym. Niewielki procent respondentów zaznaczył, że nauczyciel powinien upewnić się, że wszyscy uczniowie mają takie same możliwości techniczne do wykonania zadania oraz żeby nie oceniać prac domowych. Rodzice dostrzegają kluczowe czynniki wpływające na efektywność prac domowych. Taki głos opiekunów jest cenną wskazówką, by prace domowe nie były tylko obowiązkiem, ale realnym wsparciem rozwoju ucznia.

W celu zaczerpnięcia opinii z obu stron, zadano to samo pytanie grupie nauczycieli: „Jakie czynniki determinują efektywność prac domowych?" Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 24.

Tabela 25 Determinanty efektywności prac domowych

Determinanty efektywności prac domowych	**N=10**	**%**
Nie ocenianie prac	4	40%

Zadawanie odpowiedniej ilości materiału	6	60%
Możliwość wyboru zadania domowego	7	70%
Upewnienie się o zrozumieniu celu zadania	5	50%
Upewnienie się czy wszyscy uczniowie mają takie same możliwości techniczne	2	20%
Upewnienie się czy warunki w domu są odpowiednie do wykonania zadania	1	10%

Źródło: badania własne

W pytaniu, w którym można było udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, wyniki badań wśród nauczycieli wykazały zbieżność z opiniami rodziców. Zdecydowana większość badanych nauczycieli odpowiedziała, że determinantem efektywności prac domowych jest możliwość wyboru zadania domowego. Ponad połowa respondentów uważa, że powinna być zadawana odpowiednia ilość materiału. Ważne również jest dla połowy ankietowanych upewnienie się, że materiał został zrozumiany przez uczniów. Dość duża grupa uznała, że nieocenianie prac ma duży wpływ na ich efektywność. Niewielki procent nauczycieli zaznaczył, że należy upewnić się, że wszyscy uczniowie mają takie same możliwości techniczne, a jeszcze mniejsza liczba badanych wskazała na konieczność upewnienia się, że warunki w domu są odpowiednie do wykonania zadanej pracy. Odpowiedzi nauczycieli wskazują na rosnącą świadomość pedagogiczną dotyczącą czynników wpływających na efektywność prac domowych. Analiza ich opinii pozwala dostrzec istotne elementy wpływające na skuteczność realizacji prac domowych przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Podsumowując: zarówno w opinii rodziców, jak i nauczycieli, na efektywność pracy domowej wpływa również sposób jej oceniania, który nie powinien być demotywujący ani oparty wyłącznie na sztywnych kryteriach. Wskazano również na znaczenie zapewnienia równych szans wszystkim uczniom, zarówno pod względem warunków domowych, jak

i dostępu do materiałów dydaktycznych. Wnioski te potwierdzają, że dobrze przemyślana, adekwatnie dostosowana praca domowa może wspierać rozwój dziecka, pod warunkiem, że jej realizacja będzie uwzględniać indywidualne potrzeby i możliwości uczniów.

4.5 Skutki wynikające z nowelizacji prawa oświatowego w zakresie zadawania zadań domowych w edukacji wczesnoszkolnej

Nowelizacja przepisów miała na celu ograniczenie przeciążenia uczniów obowiązkami szkolnymi oraz zwrócenie uwagi na potrzebę równowagi pomiędzy nauką, a odpoczynkiem i życiem rodzinnym. Zmiany te wpłynęły nie tylko na sposób organizowania pracy domowej, ale również na postawy nauczycieli, rodziców oraz samych uczniów wobec tego elementu procesu dydaktycznego.

W tej części pokażemy, jakie konsekwencje – zarówno pozytywne, jak i trudności – zaobserwowano po wdrożeniu nowych przepisów w praktyce szkolnej. Analiza ta opiera się na wynikach badań własnych i odnosi się do opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz rodziców na temat wpływu nowelizacji na ich codzienną pracę oraz rozwój dzieci.

Na potrzeby zbadania zmiennej przyjęto następujące wskaźniki potencjalnych negatywnych konsekwencji: nieodpowiednie wykorzystanie nadwyżki czasu przez uczniów, spędzanie więcej czasu przed grami komputerowymi, brak chęci do samokształcenia, brak motywacji, brak samodyscypliny, brak kreatywności, brak wiary w swoje możliwości, niezdolność do samodzielności oraz braki w wiedzy.

Badanie w tym podrozdziale rozpoczęto od rodziców, zadając im pytanie: „Jakie mogą być konsekwencje niezadawania zadań domowych dziecku?" Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 25.

Tabela 26 Konsekwencje niezadawania pracy domowych

Konsekwencje niezadawania zadań domowych	**N=30**	**%**
Gorsze wyniki w nauce	18	60%
Czas po lekcjach zostanie nieodpowiednio wykorzystany przez uczniów	11	39%

Spędzenie więcej czasu przed grami komputerowymi	14	47%
Brak chęci do samokształcenia	16	57%
Brak motywacji	14	50%
Brak samodyscypliny	20	71%
Brak kreatywności	12	43%
Brak utrwalenia wiadomości	1	4%
Niezdolność do samodzielności	11	39%
Braki w wiedzy	14	50%

Źródło: badanie własne

Analiza opinii rodziców na temat potencjalnych konsekwencji niezadawania zadań domowych dziecku wskazała na szereg istotnych obaw. Olbrzymi procent ankietowanych rodziców odpowiedział, że dzieciom będzie brakowało umiejętności, jaką jest samodyscyplina, co może świadczyć o postrzeganiu pracy domowej jako kluczowego narzędzia kształtującego nawyki systematyczności i odpowiedzialności. Znaczny procent respondentów przewiduje również gorsze wyniki w nauce, braki w wiedzy, brak chęci do samokształcenia się oraz brak motywacji do nauki. Ten wynik pokazuje, że zadania domowe postrzegane są nie tylko jako forma powtórki, ale również jako bodziec do rozwoju wewnętrznej motywacji ucznia. Prawie połowa badanych zaznaczyła również, że widoczny będzie brak kreatywności wśród dzieci oraz że nadwyżka czasu zostanie przeznaczona na gry komputerowe. Dość duża część respondentów ma również obawy, że czas po lekcjach zostanie nieodpowiednio wykorzystany przez uczniów oraz że wzrośnie w dzieciach niezdolność do samodzielności. Odpowiedź dotycząca braku utrwalania wiedzy uzyskała nikły procent wskazań. Podsumowując, brak zadań domowych może w opinii rodziców prowadzić do szeregu negatywnych konsekwencji dla uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki te pokazują, że w opinii opiekunów całkowita rezygnacja z prac domowych mogłaby zaburzyć proces kształtowania kompetencji kluczowych w rozwoju ucznia.

By poznać zdanie drugiej strony ankietowanych, to samo pytanie postanowiono zadać nauczycielom: „Jakie są skutki wynikające z nowelizacji prawa oświatowego w zakresie niezadawania zadań domowych uczniom w edukacji wczesnoszkolnej?" Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 26.

Tabela 27 Skutki wynikające ze zmian prawa oświatowego w zakresie zadawania zadań domowych

Skutki wynikające ze zmian prawa oświatowego w zakresie nie zadawania zadań domowych	**N=10**	**%**
Nadwyżka czasu zostanie nie odpowiednio wykorzystana przez uczniów	2	20%
Spędzanie więcej czasu przed ekranem komputera	8	80%
Brak chęci do samokształcenia	7	70%
Brak motywacji	7	70%
Brak samodyscypliny	7	70%
Brak kreatywności	2	20%
Brak wiary we własne siły	1	10%
Braki w wiedzy	3	30%
Niezdolność do samodzielności	3	30%

Źródło: badanie własne

Analiza odpowiedzi nauczycieli wykazała, że zmiany w prawie oświatowym ograniczające możliwość zadawania prac domowych budzą wśród nich wiele obaw. Prawie wszyscy

nauczyciele odpowiedzieli, że widoczne jest, iż dzieci spędzają więcej czasu przed ekranem komputera, a także występują: brak chęci do samokształcenia się, brak motywacji oraz brak samodyscypliny. Dość duża grupa respondentów odpowiedziała, że uczniowie stają się powoli niezdolni do samodzielności oraz widoczne są braki w wiedzy. Niewielki procent nauczycieli wspomniał o nadwyżce czasu, która zostanie niewłaściwie spożytkowana przez dzieci oraz o braku kreatywności. Odpowiedź dotycząca braku wiary we własne siły uzyskała nikły procent wskazań. Rezygnacja z prac domowych może sprzyjać rozleniwieniu uczniów oraz ograniczeniu ich aktywności poznawczej poza szkołą, co przekłada się na mniejszą chęć do samokształcenia. Szczególnie niepokojącym skutkiem wydaje się być częstsze spędzanie wolnego czasu przed ekranem komputera. Oznacza to, że prace domowe są postrzegane przez nauczycieli nie tylko jako narzędzie dydaktyczne, ale również wychowawcze, pomagające organizować czas ucznia w sposób wartościowy. Obawy dotyczą także możliwości pojawienia się braków w wiedzy i utraty wiary uczniów we własne możliwości, co wskazuje na potrzebę wsparcia ucznia w rozwijaniu kompetencji osobistych również poza godzinami lekcyjnymi.

W celu bardziej szczegółowego określenia skutków niezadawania prac domowych uczniom w klasach I–III edukacji wczesnoszkolnej, zadano nauczycielom dodatkowe pytanie. Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 27.

Tabela 28 Skutki niezadawania prac domowych w klasach I - III

Skutki niezadawania prac domowych uczniom w klasach 1-3 edukacji wczesnoszkolnej	**N=10**	**%**
Brak chęci u dzieci na zadania grafomotoryczne	4	40%
Więcej pracy dzieci na lekcjach	4	40%
Utrata czasu na ponowne powtarzanie materiału	1	10%
Brak zaangażowania dziecka	6	60%

Brak motywacji w domu do nauki	7	70%
Brak czasu rodziców by móc wymyślać i ćwiczyć z Dziećmi zdobyte umiejętności na lekcjach	5	50%
Nie chęć do nauki, ponieważ nie ma wymagań od nauczyciela	6	60%
Rozleniwienie się dzieci	4	40%
Cwaniactwo	2	20%

Źródło: badanie własne

Wśród nauczycieli bardzo duży procent ankietowanych zaznaczył, że skutki, jakie niosą ze sobą zmiany, to przede wszystkim niechęć do nauki z powodu braku wymagań, brak motywacji w domu do nauki oraz brak zaangażowania dziecka. Połowa ankietowanych odpowiedziała, że problemem jest brak czasu rodziców, by móc wymyślać dzieciom zadania i ćwiczyć zdobyte w szkole umiejętności. Duży odsetek uważa, że dzieci rozleniwią się, nie będą miały chęci do zadań grafomotorycznych oraz że będą musiały pracować o wiele więcej na lekcji. Niewielki procent zgłosił, że rozpowszechni się „cwaniactwo" wśród dzieci oraz że nauczyciele, zamiast iść z materiałem, będą musieli ponownie powtarzać na lekcji zdobytą wiedzę. Analizując te dane, można zauważyć, że brak zadawania prac domowych w klasach I–III edukacji wczesnoszkolnej wiąże się z licznymi trudnościami zarówno dla uczniów, jak i ich rodziców oraz nauczycieli. Brak obowiązku wykonywania zadań w domu sprawia, że uczniowie nie rozwijają nawyków systematycznej pracy, a ich zaangażowanie w proces edukacyjny często maleje. W sytuacji, gdy nie ma jasno wyznaczonych zadań, wielu opiekunów nie ma czasu lub pomysłu, jak wspólnie z dzieckiem utrwalać nabyte w szkole umiejętności. Może to prowadzić do zaburzenia ciągłości nauki i osłabienia współpracy między rodziną a szkołą.

W mojej opinii, choć praca domowa nie powinna być nadmiernym obciążeniem, całkowite jej wyeliminowanie może niekorzystnie wpłynąć na rozwój samodzielności, odpowiedzialności oraz systematyczności u uczniów. Dlatego warto, aby nauczyciele

zadawali dzieciom krótkie, przemyślane i angażujące zadania, które będą służyły nie tylko utrwalaniu wiedzy, ale także rozwijaniu pozytywnych nawyków i budowaniu relacji z domem rodzinnym.

Kolejne pytanie, które nauczyciele mieli w swojej ankiecie, brzmiało: W jaki sposób brak możliwości zadawania prac domowych, po wprowadzeniu nowelizacji przepisów, wpłynął na pracę w grupie? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 28.

Tabela 29 Wpływ nowelizacji przepisów na pracę nauczyciela

Wpływ nowelizacji na prace nauczyciela przy nie zadawaniu prac domowych	**N=10**	**%**
Dzieci mają mniej możliwości utrwalenia materiału	4	40%
Mają mniej czasu na naukę	2	20%
Muszę więcej czasu poświęcić na powtarzanie materiału	1	10%
Opuściły się w nauce	3	30%

Źródło: badanie własne

Wśród ankietowanych nauczycieli prawie połowa badanych odpowiedziała, że brak obowiązkowych prac domowych skutkuje tym, że dzieci mają mniej możliwości utrwalenia materiału. Dość duża grupa respondentów twierdzi, że dzieci opuściły się w nauce. Niewielka liczba udzieliła odpowiedzi, że uczniowie mają mniej czasu na naukę oraz że muszą poświęcić więcej czasu na powtarzanie materiału na lekcji. Z punktu widzenia nauczyciela, brak prac domowych to często konieczność zmiany planu pracy, wydłużenie etapów nauczania oraz większe trudności w utrzymaniu ciągłości procesu dydaktycznego. Choć istotne jest, by zadania domowe były dostosowane do wieku i możliwości dziecka, ich całkowite wyeliminowanie może zaburzyć równowagę między nauką szkolną a domową, co w efekcie obciąża dodatkowo nauczyciela i wpływa na efektywność całego procesu kształcenia.

Aby uszczegółowić negatywne skutki, zapytano badanych nauczycieli, po czym najbardziej widać u uczniów, że brak pracy domowej źle wpływa na ich rozwój? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 29.

Tabela 30 Wpływ braku pracy domowej na rozwój uczniów

Wpływ braku pracy domowej na rozwój uczniów	**N=10**	**%**
Brak skupienia na lekcji	3	30%
Nie zrozumienie ,że czasami trzeba wykonać jakąś pracę w domu	2	20%
Brak poczucia obowiązkowości	8	80%
Nie chęć do wykonywanie czegoś po za godzinami szkoły	4	40%

Źródło: badanie własne

Bardzo duży procent badanych nauczycieli odpowiedział, że widzi u uczniów brak poczucia obowiązkowości. Dość znaczna liczba respondentów zauważyła niechęć do wykonywania czegokolwiek poza godzinami lekcyjnymi oraz brak skupienia na lekcji. Niewielka liczba dostrzegła, że dzieci nie rozumieją, że czasami trzeba wykonać jakąś pracę w domu. Z opinii nauczycieli wynika, że brak prac domowych wywiera zauważalny wpływ na postawy i zachowania uczniów. Jednym z najczęstszych skutków jest osłabienie poczucia obowiązkowości. Uczniowie, nie mając wyznaczonych zadań do wykonania po lekcjach, nie uczą się systematyczności ani odpowiedzialności za swoje działania. W dłuższej perspektywie może to prowadzić do trudności w organizacji pracy własnej i problemów z przyjmowaniem obowiązków edukacyjnych. Nauczyciele zauważają także, że dzieci, które nie są przyzwyczajone do pracy poza godzinami lekcyjnymi, często niechętnie podejmują jakiekolwiek dodatkowe zadania. Wśród uczniów pojawia się przekonanie, że nauka kończy się wraz z ostatnim dzwonkiem, co znacznie ogranicza ich rozwój oraz przygotowanie do dalszych etapów edukacyjnych, gdzie samodzielna praca jest niezbędna. Niepokojące są

także trudności ze skupieniem podczas zajęć: dzieci, które nie utrwalają materiału w domu, mają większy problem z aktywnym uczestnictwem w lekcji, szybciej się rozpraszają i wymagają dodatkowego wsparcia nauczyciela. Brakuje im również świadomości, że część pracy powinna być wykonywana samodzielnie poza szkołą, co może utrudniać im przystosowanie się do późniejszych wymagań.

Moim zdaniem, całkowite zrezygnowanie z pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej niesie ze sobą ryzyko zahamowania kształtowania się u dzieci ważnych kompetencji, takich jak obowiązkowość, samodzielność czy systematyczność. Przemyślane i dostosowane do wieku ucznia zadania domowe mogą skutecznie wspierać ten rozwój, jednocześnie ucząc dzieci, że proces uczenia się nie kończy się w murach szkoły.

Kolejne pytanie skierowane do grona nauczycielskiego dotyczyło zaobserwowanej niechęci do ćwiczeń grafomotorycznych u uczniów. Z wypowiedzi nauczycieli jednoznacznie wynika, że uczniowie wykazują wyraźną niechęć do ćwiczeń grafomotorycznych. Wszyscy ankietowani to potwierdzili. Jest to szczególnie niepokojące, ponieważ rozwój sprawności manualnej i grafomotoryki w edukacji wczesnoszkolnej ma kluczowe znaczenie dla opanowania umiejętności pisania. Brak regularnej pracy nad tym obszarem może skutkować trudnościami w estetycznym i czytelnym pisaniu, co z kolei wpływa negatywnie na jakość pracy ucznia oraz jego ogólne funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Niechęć do wykonywania ćwiczeń grafomotorycznych może wynikać z braku systematycznego utrwalania tych umiejętności również poza szkołą. Jeśli dzieci nie mają okazji do ćwiczenia w domu (np. poprzez proste zadania domowe), trudniej im wypracować potrzebną sprawność. W efekcie, zadania wymagające pisania są dla nich męczące, a niekiedy wręcz frustrujące, co prowadzi do jeszcze większego unikania tego typu aktywności.

W moim odczuciu, ćwiczenia grafomotoryczne powinny być nie tylko obecne w codziennej pracy ucznia, ale też atrakcyjne i dostosowane do jego możliwości. Ich brak, podobnie jak brak prac domowych w tym zakresie, może spowolnić rozwój manualny dzieci i utrudnić im dalszą naukę pisania. Niezbędne jest zatem świadome i konsekwentne wspieranie tej sfery zarówno w szkole, jak i w domu.

Następnie poprosiłam nauczycieli o podanie konsekwencji niechęci do ćwiczeń grafomotorycznych. Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 30.

Tabela 31 Konsekwencje niechęci do ćwiczeń grafomotorycznych

Skutki niechęci do ćwiczeń grafomotorycznych	**N=10**	**%**
Niechęć do pisania	5	50%
Niełądne pismo	1	10%
Inne: uczeń demotywuje się do wykonywania wszelkiego rodzaju prac domowych dla chętnych	1	10%
Wydłużenie procesu nauki czytania	3	30%

Źródło: badanie własne

Wśród badanych nauczycieli połowa oznajmiła, że konsekwencją niechęci do ćwiczeń grafomotorycznych jest przede wszystkim niechęć do pisania. Dość duża grupa respondentów odpowiedziała również, że proces nauki czytania wydłuży się. Znikoma liczba udzieliła odpowiedzi, że uczeń demotywuje się do wykonania wszelkiego rodzaju prac domowych dla chętnych oraz że konsekwencją będzie niełądne pismo. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że niechęć uczniów do ćwiczeń grafomotorycznych pociąga za sobą szereg negatywnych konsekwencji, które mają realny wpływ na cały proces edukacyjny. Jednym z najczęściej zauważanych skutków jest ogólna niechęć do pisania. Dzieci, które nie ćwiczą systematycznie sprawności manualnej, zaczynają postrzegać pisanie jako trudne, męczące i nieprzyjemne zadanie. W efekcie unikają tej aktywności, co znacznie ogranicza możliwości ich rozwoju w zakresie językowym i komunikacyjnym. Pojawia się także problem estetyki pisma: dzieci, które nie ćwiczą grafomotoryki, często mają trudności z opanowaniem czytelnego i uporządkowanego pisma. Choć może się to wydawać drugorzędne, w praktyce wpływa na samoocenę ucznia i jego podejście do nauki. U niektórych dzieci brak sprawności manualnej powoduje również demotywację do

podejmowania dodatkowych aktywności edukacyjnych, nawet tych dobrowolnych i ciekawych, jak np. zadania dla chętnych. Szczególnie istotną konsekwencją jest także spowolnienie procesu nauki czytania. Grafomotoryka i czytanie są ze sobą ściśle powiązane, a trudności z pisaniem mogą przekładać się na problemy z rozpoznawaniem liter, analizą słów i płynnością czytania. Uważam, że ignorowanie ćwiczeń grafomotorycznych w edukacji wczesnoszkolnej może zachować harmonijny rozwój dziecka i negatywnie wpłynąć na jego funkcjonowanie nie tylko w szkole, ale i w dalszych etapach edukacji. Dlatego warto systematycznie wspierać uczniów w tej sferze, zarówno poprzez odpowiednie zadania na lekcjach, jak i zachęcanie do pracy w domu.

Kolejne pytanie skierowane do rodziców dotyczyło ich obserwacji: Czy widzą Państwo u swojego dziecka brak chęci i motywacji do samokształcenia się, gdy nie ma zadań domowych? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 31.

Tabela 32 Brak chęci i motywacji do samokształcenia u dzieci - opinia rodziców

Brak chęci i motywacji do samokształcenia się u dzieci	**N=30**	**%**
Tak	16	53%
Nie	14	47%

Źródło: badanie własne

Wśród ankietowanych rodziców ponad połowa odpowiedziała, że zauważyli brak chęci do samokształcenia się u swoich dzieci, podczas gdy reszta odpowiedziała przecząco, że nie zauważyli takiego zjawiska. Odpowiedzi rodziców pokazują, że część z nich dostrzega u swoich dzieci brak chęci i motywacji do samodzielnego uczenia się. Jest to zjawisko niepokojące, zwłaszcza w kontekście kształtowania nawyków edukacyjnych już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Samokształcenie jest istotnym elementem rozwoju dziecka; uczy odpowiedzialności, planowania i rozwijania ciekawości poznawczej. Gdy dzieci nie podejmują żadnych działań poza obowiązkowymi zajęciami szkolnymi, mogą mieć trudność z przyswajaniem nowych treści, rozwijaniem pasji czy przygotowaniem się do bardziej wymagających etapów edukacji.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że samodzielna nauka nie pojawia się spontanicznie, gdyż wymaga stopniowego wdrażania i wsparcia zarówno ze strony nauczyciela, jak i

rodzica. Brak prac domowych może w tym kontekście odbierać dziecku okazję do rozwijania samodzielności i wewnętrznej motywacji do nauki. Jeśli dziecko nie widzi potrzeby, by pracować nad sobą poza szkołą, łatwiej ulega rozproszeniu i trudniej utrzymuje koncentrację na dłuższych zadaniach. Uważam, że warto wzmacniać w dzieciach przekonanie, że uczenie się może być procesem ciekawym i satysfakcjonującym, a nie tylko szkolnym obowiązkiem. Nawet niewielkie, systematyczne aktywności w domu, takie jak czytanie, rozwiązywanie łamigłówek czy pisanie krótkich tekstów, mogą pomóc w rozwijaniu pozytywnego podejścia do samokształcenia i budować motywację wewnętrzną.

Kolejne pytanie, które zadano rodzicom w celu naświetlenia obaw związanych z brakiem prac domowych, dotyczyło wpływu na czas wolny: Czy przez brak zadawania prac domowych Państwa dziecko spędza więcej czasu przed komputerem? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 32.

Tabela 33 Brak prac domowych a czas przed komputerem

Więcej czasu przed komputerem przez brak prac domowych	**N=30**	**%**
Tak	9	30%
Nie	21	70%

Źródło: badanie własne

W odpowiedzi na pytanie o wpływ braku prac domowych na czas spędzany przed komputerem większość badanych rodziców odpowiedziała, że dzieci nie spędzają więcej czasu przed ekranem. Jednakże dość duża grupa respondentów odpowiedziała twierdząco. Można przypuszczać, że brak prac domowych nie zawsze prowadzi do automatycznego zwiększenia czasu spędzanego przez dzieci przed komputerem czy innymi urządzeniami elektronicznymi, choć część opiekunów dostrzega taki efekt. To zróżnicowanie pokazuje, że wpływ braku zadań domowych na sposób spędzania wolnego czasu przez uczniów zależy w dużej mierze od środowiska rodzinnego, podejścia rodziców oraz wypracowanych nawyków dziecka. W tych rodzinach, gdzie dzieci nie otrzymują prac domowych, a jednocześnie nie mają zorganizowanej alternatywy w postaci innych aktywności, ekran staje się łatwym sposobem na wypełnienie wolnego czasu. Może to prowadzić do rozleniwienia, braku aktywności umysłowej i fizycznej oraz trudności z koncentracją. Z drugiej strony, tam gdzie

rodzice potrafią zaproponować dziecku wartościowe formy spędzania czasu, jak wspólne czytanie, zabawy edukacyjne czy aktywność na świeżym powietrzu, brak prac domowych nie skutkuje automatycznie wzrostem czasu przed ekranem.

Uważam, że choć ograniczenie ilości zadań domowych może być korzystne w kontekście zmniejszenia obciążenia dzieci, ważne jest, by pozostawić im pewną strukturę i rytm dnia. W przeciwnym razie wolny czas może zostać spożytkowany w sposób mało rozwijający. Kluczowe znaczenie ma tutaj współpraca między szkołą a domem, wspólne dbanie o to, by dziecko miało możliwość rozwijać się również poza murami szkoły, niezależnie od tego, czy zadania domowe są obecne, czy nie.

Kolejne pytanie, o które poproszono rodziców o odpowiedź, brzmiało: Czy dziecko chętnie uczy się samo w domu? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 33.

Tabela 34 Chęć dziecka do samodzielnej nauki w domu

Chęć nauki w domu	**N=30**	**%**
Tak	16	53%
Nie	14	47%

Źródło: badanie własne

Ponad połowa badanych rodziców oznajmiła, że dzieci chętnie uczą się w domu. Natomiast pozostała część badanych rodziców odpowiedziała przecząco. Wyniki te świadczą o zróżnicowanym podejściu dzieci do nauki i wskazują, że samo zniesienie obowiązkowych prac domowych nie gwarantuje ani wzrostu, ani spadku motywacji. Rodzice, których dzieci chętnie uczą się w domu, mogą dostrzegać pozytywne efekty takiego podejścia: rozwój samodzielności, ciekawość poznawczą czy utrwalanie zdobytej wiedzy. Z kolei ci, których dzieci nie wykazują zainteresowania nauką po lekcjach, mogą odczuwać niepokój związany z brakiem motywacji, trudnościami w organizacji nauki czy nieumiejętnością dzieci do samodzielnego działania bez obowiązku z zewnątrz.

Zadając kolejne pytanie do rodziców, postanowiono sprawdzić, czy niezadawanie zadań domowych odbiło się u dzieci mniejszą wiedzą i umiejętnościami edukacyjnymi? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 34.

Tabela 35 Widoczna pomniejszona wiedza u dzieci

Mniejsza wiedza u dzieci i umiejętności edukacyjne	**N=30**	**%**
Tak	14	47%
Nie	16	53%

Źródło: badanie własne

Większość badanych rodziców udzieliła odpowiedzi, że nie widać braku wiedzy u dzieci. Natomiast prawie połowa zauważyła u swoich dzieci braki, które są konsekwencją zmiany w przepisach. Taki wynik pokazuje, że dla wielu rodzin prace domowe pełniły funkcję nie tylko edukacyjną, ale też organizacyjną, czyli porządkowały rytm dnia i stanowiły stały element pracy nad rozwojem dziecka. Ich brak bywa odczuwany jako luka w procesie nauczania, zwłaszcza w przypadku dzieci, które wymagają większego zaangażowania, powtórek lub czasu na przyswojenie materiału. Rodzice ci mogą mieć poczucie, że bez regularnych zadań ich dzieci tracą okazję do utrwalenia wiedzy, co odbija się na efektach edukacyjnych.

Z mojej perspektywy wyniki te pokazują, jak ważne jest wsparcie ze strony rodziny i szkoły w kształtowaniu pozytywnego stosunku do nauki. Chęć do pracy w domu nie zawsze pojawia się samoistnie; często wymaga odpowiedniego klimatu, motywacji oraz regularnych nawyków. To kolejny argument za tym, aby nie rezygnować całkowicie z prac domowych, lecz wprowadzać je w sposób przemyślany, ciekawy i dostosowany do możliwości dzieci.

Analiza wypowiedzi nauczycieli i rodziców pozwala stwierdzić, że nowelizacja prawa oświatowego ograniczająca lub eliminująca zadawanie prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej wywołała szereg odczuwalnych skutków w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Z zebranych danych wynika, że brak obowiązkowych zadań domowych wpływa na obniżenie motywacji uczniów do nauki, ogranicza ich poczucie odpowiedzialności oraz zmniejsza chęć do podejmowania aktywności edukacyjnych poza godzinami lekcyjnymi. Nauczyciele wskazują na konieczność częstszego powtarzania materiału na lekcjach, co ogranicza czas przeznaczony na realizację nowych treści. Dodatkowo zauważają niechęć dzieci do ćwiczeń grafomotorycznych, co może prowadzić do opóźnień w nauce pisania i czytania. Rodzice natomiast, choć część z nich aktywnie wspiera swoje dzieci w nauce, przyznają, że w wielu przypadkach dzieci spędzają więcej

czasu przed ekranami, a brak przymusu ze strony szkoły osłabia ich zaangażowanie w proces edukacyjny.

Wnioski płynące z badań wskazują, że choć idea ograniczenia prac domowych miała na celu odciążenie uczniów i promowanie czasu wolnego, jej skutki są niejednoznaczne. W wielu przypadkach brak zadań domowych przyczynia się do obniżenia jakości procesu kształcenia, zwłaszcza w zakresie utrwalania wiedzy i kształtowania nawyków systematycznej nauki. Dlatego warto rozważyć wprowadzenie zrównoważonych form pracy domowej, które będą wspierały rozwój dziecka bez nadmiernego obciążania go, a jednocześnie angażowały rodziców we wspólne działania edukacyjne.

4.6 Opinia nauczycieli i rodziców na temat zadawania prac domowych uczniom w wieku wczesnoszkolnym zgodnie z nowymi przepisami prawa oświatowego

Wprowadzenie nowych regulacji prawnych dotyczących ograniczenia prac domowych w klasach I–III wzbudziło szeroką dyskusję wśród uczestników procesu edukacyjnego. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice, prezentują zróżnicowane stanowiska wobec tych zmian, odnosząc się do ich wpływu na rozwój dziecka, organizację pracy szkoły oraz zaangażowanie rodzin w edukację najmłodszych uczniów. Ich opinie są niezwykle cenne, ponieważ odzwierciedlają nie tylko osobiste doświadczenia, ale również potrzeby i oczekiwania wobec edukacji wczesnoszkolnej w nowej rzeczywistości prawnej.

W niniejszym podrozdziale przedstawiono wnioski płynące z analizy opinii nauczycieli i rodziców na temat aktualnych zasad zadawania prac domowych. Zgromadzone dane pozwalają lepiej zrozumieć, jakie konsekwencje – zarówno praktyczne, jak i emocjonalne – niesie za sobą wdrożenie nowych przepisów oraz jak są one oceniane przez osoby bezpośrednio zaangażowane w edukację dziecka.

Na potrzeby zbadania zmiennej przyjęto następujące wskaźniki odczuwanych trudności: brak chęci u dzieci na zadania grafomotoryczne, więcej pracy dzieci na lekcjach, brak wsparcia i współpracy z rodzicem, utrata czasu na ponowne powtarzanie materiału, utrudnione ocenianie, brak zaangażowania dziecka, brak współpracy z rodzicami, brak motywacji w domu do nauki, brak czasu rodziców, by móc wymyślać i ćwiczyć z dziećmi zdobyte umiejętności na lekcjach, niechęć do nauki, gdyż nie ma nakazu od nauczyciela, rozleniwienie się oraz cwaniactwo.

Podsumowując, zapytano rodziców: „Co sądzą o tym, że nauczyciel nie może zadawać dzieciom prac domowych?” Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 35.

Tabela 36 Opinia rodziców w sprawie zadawania prac domowych

Opinia	**N=30**	**%**
Jest to dobry pomysł	6	20%
Jestem temu przeciwna/przeciwny	2	7%
Wolałabym/wolałbym żeby dziecko miało zadawane prace do domu	21	70%
Wszystko z umiarem, prace domowe uczą systematyczności, jednak jak jest ich zbyt wiele zniechęcają	1	3%

Źródło: badanie własne

Wypowiedzi rodziców jednoznacznie pokazują, że zdecydowana większość z nich opowiada się za kontynuacją zadawania prac domowych, mimo wprowadzonego ograniczenia. Rodzice wyrażają potrzebę istnienia tego elementu edukacji jako formy utrwalania wiedzy oraz kształtowania systematyczności i odpowiedzialności u dzieci. Dla wielu z nich prace domowe stanowią nie tylko okazję do sprawdzenia, czego dziecko się nauczyło, ale też do budowania nawyku samodzielnej nauki oraz do wspólnego spędzania czasu na działaniach edukacyjnych. Niewielki odsetek rodziców uznaje całkowity brak prac domowych za dobry pomysł, co sugeruje, że taka zmiana w prawie oświatowym nie spotyka się z szeroką aprobatą społeczną. Można odczytać to jako sygnał, że rodzice nadal oczekują od szkoły, aby w pewnym zakresie delegowała obowiązki edukacyjne także na środowisko domowe. W ich oczach sprzyja to nie tylko pogłębianiu wiedzy, ale również budowaniu odpowiedniego stosunku dziecka do nauki jako procesu, który nie kończy się wraz z wyjściem ze szkoły. Pojawił się także głos równoważący oba stanowiska, wskazujący na konieczność umiaru. Taka opinia wydaje się szczególnie cenna, ponieważ podkreśla, że

kluczowe nie jest samo istnienie prac domowych, lecz ich forma, ilość i sensowność. Umiarkowane, przemyślane zadania mogą motywować dziecko, natomiast ich nadmiar działa zniechęcająco. Dlatego zamiast całkowitego zakazu, warto rozważać elastyczne podejście, w którym nauczyciel miałby możliwość zadawania prac domowych w sposób wspierający rozwój dziecka i zgodny z jego możliwościami.

Następnie zapytano rodziców: „Czy chcieliby Państwo, aby zadania domowe wróciły w typowej, obowiązkowej formie?" Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 36.

Tabela 37 Powrót do zadań domowych w typowej formie - opinia rodziców

Powrót zadań domowych w typowej formie	**N=30**	**%**
Nie	5	17%
Tak	25	83%

Źródło: badanie własne

W odpowiedzi na pytanie o powrót do tradycyjnej, obowiązkowej formy prac domowych zdecydowana większość respondentów odpowiedziała, że chciałaby, aby zadania domowe wróciły. Tylko niewielki procent rodziców zadeklarował, że nie chciałby powrócić do tej praktyki.

Z perspektywy rodziców, powrót do typowych prac domowych może być traktowany jako element pomagający w utrzymaniu struktury edukacyjnej, w której dziecko ma jasno określone obowiązki i cele. Jest to także forma przygotowania do wyzwań, które pojawią się w kolejnych etapach edukacji. Wydaje się, że rodzice cenią sobie taką formę wsparcia, która daje dziecku możliwość pogłębiania wiedzy i umiejętności także w środowisku domowym.

Drugą grupę badanych, czyli nauczycieli, poproszono również o opinię na temat: czy po wprowadzeniu nowelizacji przepisów rodzice chętnie współpracują z wychowawcą? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 37.

Tabela 38 Chęć współpracy rodzica z nauczycielem

Chęć współpracy rodzica z nauczycielem	**N=10**	**%**
Tak	7	70%
Nie	3	30%

Źródło: badanie własne

Większość nauczycieli dostrzega chęć współpracy ze strony rodziców, co jest pozytywnym sygnałem w kontekście wspólnego dbania o rozwój uczniów. Współpraca rodzica z nauczycielem, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, odgrywa kluczową rolę – pozwala na wymianę informacji, dostosowanie metod nauczania do potrzeb dziecka i wzmacnianie efektów edukacyjnych poprzez działania podejmowane również w środowisku domowym. Jednak warto zwrócić uwagę na fakt, że część badanych nauczycieli nie zauważa zaangażowania ze strony rodziców. Może to świadczyć o braku komunikacji, ograniczonych możliwościach czasowych opiekunów lub braku zrozumienia ich roli w procesie kształcenia. Taka sytuacja może negatywnie wpływać na postępy dziecka, zwłaszcza w sytuacji, gdy szkoła nie zadaje prac domowych i znaczna część nauki powinna odbywać się w warunkach domowych poprzez codzienne wsparcie.

Z mojej perspektywy, dane te pokazują, jak istotna jest rola relacji nauczyciel–rodzic w obecnym systemie edukacyjnym. Przy braku prac domowych, dobra komunikacja i współdziałanie stają się jeszcze ważniejsze, gdyż to one pozwalają utrzymać ciągłość procesu nauczania i zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa oraz motywację do nauki.

Następnie zapytano nauczycieli: Czy rodzice wnioskują, by zadawać dzieciom prace domowe? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 38.

Tabela 39 Wniosek rodziców o zadawanie zadań domowych

Rodzice wnioskują o prace domowe	**N=10**	**%**
Tak	8	80%
Nie	2	20%

Źródło: badanie własne

Prawie wszyscy badani nauczyciele oznajmili, że rodzice wnioskują o dodatkowe zadania domowe. Tylko nikły procent ankietowanych odpowiedziało, że rodzice nie zgłaszają takich wniosków. Świadczy to o silnym przekonaniu rodziców, że tego typu aktywność pełni ważną funkcję w procesie edukacyjnym. Rodzice zauważają, że brak pracy domowej wiąże się z mniejszą systematycznością, spadkiem motywacji u dzieci i ograniczonymi możliwościami utrwalania wiedzy poza szkołą. Z nauczycielskiej perspektywy takie oczekiwania rodziców są ważnym sygnałem, pokazując, że środowisko

domowe nadal chce aktywnie uczestniczyć w edukacji dziecka i szuka narzędzi do wspierania jego rozwoju. Jednocześnie może to oznaczać konieczność szukania kompromisu, np. poprzez proponowanie zadań dodatkowych dla chętnych, prowadzenie materiałów powtórkowych czy rekomendowanie ćwiczeń do utrwalenia w domu, nawet jeśli nie są one obowiązkowe. Podsumowując, potrzeba rodziców dotycząca prac domowych nie powinna być ignorowana. Wskazuje ona na potrzebę dialogu między szkołą a rodziną oraz na konieczność dostosowywania rozwiązań dydaktycznych do realnych potrzeb uczniów i ich opiekunów.

Następnie zapytano nauczycieli: Czy zauważyli Państwo zmniejszoną wiedzę u dzieci po tym, jak wprowadzono zakaz zadawania prac domowych w klasach I–III? Wyniki badań w tym zakresie zostały zamieszczone w Tabeli 39.

Tabela 40 Zmniejszona wiedza dzieci w wyniku niezadawania zadań domowych

Zmniejszona wiedzę u dzieci	**N=10**	**%**
Tak	9	90%
Nie	1	10%

Źródło: badanie własne

Prawie wszyscy nauczyciele zauważyli zmniejszoną wiedzę u dzieci po nowelizacji przepisów dotyczących niezadawania zadań domowych w edukacji wczesnoszkolnej. Brak prac domowych pozbawia dzieci możliwości utrwalania materiału w warunkach domowych, co jest bardzo ważne w edukacji wczesnoszkolnej, kiedy nawyki systematycznej nauki dopiero się kształtują. Wcześniejsze powtarzanie treści, samodzielne wykonywanie zadań oraz kontakt z rodzicem w kontekście edukacyjnym odgrywały dużą rolę w procesie uczenia się. Ich ograniczenie może prowadzić do szybszego zapominania materiału oraz powierzchownego rozumienia omawianych treści.

Z przeprowadzonych badań wynika, że większość rodziców opowiada się za przywróceniem prac domowych w tradycyjnej formie. Wskazują oni, że zadania domowe nie tylko pomagają utrwalać wiedzę, ale również uczą dzieci systematyczności, odpowiedzialności i samodzielności. Rodzice zauważają również, że brak prac domowych często prowadzi do większej ilości czasu spędzanego przez dzieci przed ekranami, a także osłabia ich chęć do samokształcenia.

Z perspektywy nauczycieli sytuacja wygląda podobnie. Większość z nich zauważa wyraźne obniżenie poziomu wiedzy uczniów, brak koncentracji, spadek motywacji oraz

niechęć do podejmowania wysiłku związanego z nauką poza szkołą. Nauczyciele podkreślają również, że rodzice coraz częściej wyrażają potrzebę powrotu do zadawania prac domowych, dostrzegając negatywne skutki ich braku.

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele w większości zgadzają się, że odpowiednio dobrane i umiarkowane prace domowe mogą pełnić ważną funkcję wychowawczo-edukacyjną. Podkreślają oni znaczenie współpracy między szkołą a domem, która staje się szczególnie istotna w sytuacji, gdy rola prac domowych uległa ograniczeniu.

Podsumowując, tak jednoznaczne wyniki świadczą o tym, że całkowite odejście od prac domowych może mieć poważne konsekwencje dla poziomu wiedzy uczniów. Potwierdzają też, że potrzebne są bardziej elastyczne rozwiązania, które umożliwią nauczycielom wspieranie rozwoju uczniów nie tylko w czasie lekcji, ale również w środowisku domowym, nawet jeśli będzie się to odbywać w formie dobrowolnych lub zindywidualizowanych zadań.

4.7. Opinie rodziców i nauczycieli – odpowiedzi na pytanie otwarte

W celu pogłębienia analizy dotyczącej opinii na temat zniesienia obowiązku zadawania prac domowych w klasach I–III szkoły podstawowej, w ankiecie umieszczono pytania otwarte skierowane do rodziców oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Ich celem było uzyskanie szerszego kontekstu i uzasadnień indywidualnych stanowisk badanych, wykraczających poza odpowiedzi zamknięte. Pytanie otwarte skierowane do rodziców brzmiało: „Jak oceniają Państwo brak prac domowych w klasach I–III szkoły podstawowej?”

Na 30 ankietowanych rodziców, odpowiedzi udzieliło 12 osób. Poniżej przedstawiono ich dosłowne wypowiedzi:

(ankieta nr 17, mama 23 lata): Wczesne klasy to czas, kiedy dzieci uczą się podstawowych umiejętności, takich jak czytanie, pisanie czy matematyka. Zadania domowe, choć w prostszej formie, mogą pomóc utrwalić to, co było omawiane w szkole. Bez takich ćwiczeń dzieci mogą zapominać materiał, co utrudni im naukę w kolejnych latach a także Zadania domowe uczą dzieci odpowiedzialności i samodzielności w nauce. Bez tego typu aktywności dzieci mogą nie wykształcić umiejętności organizacji czasu i pracy w domu. To może utrudnić im późniejsze adaptowanie się do bardziej wymagających zadań w starszych klasach.

(mama 31-40 lata): Córka w 1 klasie ma prawie codziennie zadawane zadania domowe. Wiec nie mogę wypowiedzieć się na ten temat. Jednak przez to że zadania są często zadawane i są również zajęcia pozalekcyjne/hobby/angielski to w ciągu tygodnia jest bardzo mało czasu na odpoczynek i jak przychodzi piątek to córka jest zmęczona. Wolałabym żeby zadań nie było, żeby dziecko mogło się więcej rozwijać w kierunku który ją interesuje.

(mama 31-40 lat): Prace domowe były powtórką dla dziecka, a dodatkowo pomagały rodzicom sprawdzić, czy dziecko aby na pewno rozumie aktualnie wymagane i przerabiane treści. Brak prac powoduje, że musimy spędzać dużo czasu na samodzielnym przerabianiu z dzieckiem tematów. Uprzednio nauczyciel zadając pracę domowe, sugerował co trzeba powtórzyć i co będzie wymagał. Brak prac daje odwrotny efekt.

(tata 31-40 lata): Brak prac domowych w klasach I-III może negatywnie wpłynąć na rozwój samodzielności i odpowiedzialności u dzieci, które na tym etapie kształtują nawyki systematycznej nauki. Dodatkowo, ogranicza to możliwość utrwalenia wiedzy w domu oraz zaangażowania rodziców w proces edukacyjny, co jest kluczowe dla wsparcia młodszych uczniów.

(mama 31-40 lata): Prace domowe w rozsądnym podejściu nauczyciela jak najbardziej tak. Utrwalanie wiedzy zdobytej na lekcjach, przygotowywanie dziecka do dalszej nauki. Zachętą dziecka do nauki w formie zabawy.

(mama 41-50 lata): Wprowadzony brak zadań domowych w klasach I-III nie wpływa dobrze na rozwój dzieci, powoduje brak obowiązku i spędzanie większej ilości czasu przed komputerem/komórką.

(tata 31-40 lat): Brak prac domowych w przyszłości będzie skutkowało mniejszą chęcią dziecka samorozwoju oraz zdyscyplinowania i obowiązkowości przy wykonywaniu różnych czynności.

(mama 31-40 lata): Porażka. Powinny wrócić zadania domowe. To uczy samodyscypliny, pomaga w utrwalaniu nauki, pomaga w nauce pisania, czytania. Same plusy w zdaniach domowych.

(mama 41-50 lata): „Prace domowe powinny być dla ucznia, służyć odkrywaniu siebie i lepszemu zrozumieniu materiału. Takie zadania mają sens. I wtedy warto je stosować.

(mama 25-30 lata): Dzieci nie utrwalają przerobionych materiałów, nie uczą się obowiązku, nie poszerzają wiedzy. Powinny ćwiczyć pisanie przepisując krótkie teksty.

(mama 31-40 lata): Widzę u córki nie chęć do nauki, brak chęci do samodzielnej powtórki materiału. Chciałabym, żeby wróciły pracę domowe.

(mama 31-40 lata): Dziecko nie ma poczucia że należy powtórzyć materiał twierdząc że skoro nic nie było zadane to nie musi tego robić.

(mama 41-50 lata): rozleniwia dzieci, nie uczy systematyczności i nie motywuje do powtarzania materiału na bieżąco.

(mama 31-40 lata); Dzieci w klasie 1-3 mają zadania domowe, typu czytani, pisanie szlaczków, liter, zdań

(mama 25-30 lata): Brak utrwalania wiedzy akurat w przypadku mojego dziecka wpływa na pogorszenie ocen.

(mama 31-40 lata): Uważam że powinno znowu wrócić zadawanie prac domowych”

(mama 31-40 lata): Brak samodyscypliny i obowiązkowości u dziecka.”

(tata 31-40 lat): Nie oceniam

Na 20 ankietowanych nauczycieli 7 odpowiedziało na pytanie otwarte. Oto och wypowiedzi:

(nauczyciel mianowany, staż pracy 11-15 lat): Jako nauczyciel, uważam, że wprowadzenie nowelizacji przepisów zakazujących zadawania prac domowych na wczesnym etapie edukacji może mieć zarówno swoje zalety, jak i wady. Z jednej strony, dzieci w klasach 1-3 potrzebują czasu na odpoczynek i rozwój społeczny, a zbytnie obciążenie pracą domową może prowadzić do stresu i wypalenia. Z drugiej strony, zadania domowe pełnią ważną rolę w utrwalaniu wiedzy i umiejętności, uczą systematyczności oraz współpracy z rodzicami, co może wspierać ich rozwój.

(nauczyciel początkujący, staż pracy 1-5 lat): Uważam, że ilość materiału jaką nauczyciel musi przedstawić na lekcji jest za duża. Wiąże się to z tym, że dzieci, które nie nadążają potrzebują dodatkowej pomocy. A taka pomoc może być uzyskana właśnie przez pracę domową. Dziecko jeszcze raz powtarza materiał, utrwala i lepiej przyswaja.

(nauczyciel kontraktowy, staż pracy 6-10 lat): Uważam, iż dzieci na tym etapie kształtują swoją postawę wobec edukacji i jest to bardzo ważne aby dzieci wykonywały jednak pracę domowe, które wpływałyby na rozwijanie swoich zainteresowań, ale również uczyły systematyczności i obowiązkowości.

(nauczyciel mianowany, staż pracy 11-15 lat): Uważam, że jest to porażka systemu edukacji. Dzieci nic już w domu nie robią. Wiedzę i umiejętności zdobywają tylko w szkole. Powoduje to u uczniów małą motywację do nauki oraz większe spędzanie czasu przed monitorem.

(nauczyciel kontraktowy, staż pracy 6-10 lat): Zakaz zadawania prac nie sprawdza się. Nauczycielom jak i rodzicom nie podoba się ten pomysł. Dzieci nie mają żadnych obowiązków i się nie uczą.

(nauczyciel początkujący, staż pracy 1-5 lat): Dzieci nie utrwalają materiału."

(nauczyciel dyplomowany, staż pracy 6-10): Negatywnie

Spośród 30 ankietowanych rodziców, 12 osób udzieliło odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące oceny braku prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej. Zdecydowana większość wypowiedzi miała charakter krytyczny wobec obowiązującej nowelizacji. Rodzice najczęściej podkreślali, że brak zadań domowych ogranicza możliwość utrwalania wiedzy, nie sprzyja rozwijaniu systematyczności, samodzielności ani poczucia odpowiedzialności u dzieci. Wskazywano również, że dzieci pozbawione obowiązku pracy w domu spędzają więcej czasu przed ekranami, nie są zmotywowane do nauki i nie wykazują chęci do samodzielnego powtarzania materiału. Niektórzy rodzice wyrażali obawy, że brak zadań może utrudnić przyszłą adaptację uczniów do większych wymagań w kolejnych etapach edukacji. Jednocześnie część respondentów, choć krytycznie, zaznaczyła, że nadmiar obowiązków pozalekcyjnych – w połączeniu z zadaniami domowymi – może prowadzić do przemęczenia dziecka, dlatego preferowaliby prace domowe w ograniczonym zakresie, z naciskiem na formy sprzyjające rozwijaniu zainteresowań i nauce przez zabawę.

Wśród nauczycieli, spośród 20 ankietowanych, odpowiedzi udzieliło 7 osób. W ich wypowiedziach również przeważał negatywny stosunek do zakazu zadawania prac domowych. Nauczyciele wskazywali, że zadania domowe stanowią istotne narzędzie utrwalania materiału, rozwijania systematyczności, kształtowania odpowiedzialności oraz wspierania współpracy z rodzicami. Ich brak – zdaniem badanych – negatywnie wpływa na zaangażowanie uczniów, ogranicza motywację do nauki, a także zmniejsza skuteczność procesu dydaktycznego, szczególnie w przypadku uczniów, którzy wymagają dodatkowego czasu na przyswojenie treści. Zaznaczano również, że obecna zmiana legislacyjna utrudnia

nauczycielom realizację programu nauczania oraz odbiera im jedno z narzędzi wspomagających proces kształcenia.

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele, dostrzegają istotną rolę prac domowych w edukacji dzieci na etapie wczesnoszkolnym. Wypowiedzi badanych wskazują, że całkowita rezygnacja z tej formy aktywności może nieść więcej negatywnych skutków niż korzyści, a zamiast zniesienia, należałoby raczej dążyć do wypracowania zrównoważonego modelu pracy domowej – dostosowanego do możliwości rozwojowych dziecka i wspierającego jego indywidualny rozwój.

Wyniki badań wskazują, że efektywność pracy domowej zależy od wielu czynników, takich jak jasność poleceń, wsparcie ze strony rodziny, a także motywacja wewnętrzna ucznia. Opinie nauczycieli i rodziców, choć zróżnicowane, podkreślają znaczenie zachowania równowagi między nauką a odpoczynkiem oraz potrzebę wspierania uczniów w budowaniu samodzielności i odpowiedzialności. Nowe przepisy, mimo pewnych wyzwań, są przez część respondentów oceniane jako krok w stronę bardziej zindywidualizowanego i humanistycznego podejścia do edukacji najmłodszych uczniów. Mimo iż rodzice zdecydowanie preferowaliby powrót prac domowych, w obecnej sytuacji akceptują nową rzeczywistość i podejmują wysiłki w celu najlepszej współpracy między placówką oświatową a domem, aby działać zgodnie z potrzebami rozwojowymi najmłodszych.

Zakończenie

Przeprowadzona analiza wyników badań empirycznych, zrealizowanych na próbie 10 nauczycieli i 30 rodziców w Szkole Podstawowej im. Jana Pawła II w Grzędzicach, wykazała, że nowelizacja przepisów prawa oświatowego istotnie wpłynęła na sposób postrzegania i organizowania prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej. Badanie, którego celem było ustalenie znaczenia pracy domowej dla uczniów w kontekście zmian oświatowych, zrealizowało pomyślnie wszystkie sześć założonych problemów szczegółowych. Ankieta, zawierająca pytania zamknięte i otwarte skierowane do obu grup respondentów, dostarczyła kompleksowych danych umożliwiających sformułowanie następujących wniosków.

Pierwszy problemem badawczy dotyczył funkcji pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej. Uzyskane wyniki badań wskazują, że praca domowa pełni funkcje

utrwalające wiedzę zdobytą na zajęciach, rozwija samodzielność i systematyczność uczniów oraz wspiera rozwój odpowiedzialności za własną naukę. Nauczyciele postrzegają zadania domowe jako formę kontynuacji procesu dydaktycznego, a rodzice jako narzędzie wspierające wychowanie i rozwój kompetencji poznawczych dziecka.

Drugi problem dotyczył rodzajów prac domowych zadawanych przez nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej po zmianie przepisów w prawie oświatowym. Po wprowadzeniu zmian w przepisach prawa oświatowego, nauczyciele klas I–III rezygnują z tradycyjnych prac pisemnych. W ich miejsce pojawiają się zadania rozwijające motorykę małą, ćwiczenia kreatywne (np. rysowanie, układanie historyjek), krótkie aktywności do wykonania z rodzicem, a także zadania fakultatywne, których wykonanie nie jest obowiązkowe.

Trzeci problem badawczy dotyczył sposobu w jaki nauczyciel zadaje prace domowe uczniom? Podsumowując wyniki można powiedzieć , że nauczyciele nie trzymają się jednego utartego sposobu. Zadania domowe dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej są zróżnicowane. Nauczyciele często oferują uczniom wybór rodzaju zadania, czasami ustalają je wspólnie z klasą lub zachęcają do samodzielnej inicjatywy. Rzadko występuje narzucanie zadań „z góry" lub stosowanie ich jako formy kary. Coraz częściej zadania mają charakter propozycji – możliwych do realizacji przez chętne dzieci. Zadania mają zachęcać do pogłębienia wiedzy, do samorealizacji, wzbudzać ciekawość ,ale przede wszystkim mają podążać za dzieckiem.

Czwarty problem badawczy odnosił się czynników determinujących efektywność prac domowych zadawanych dzieciom w edukacji wczesnoszkolnej. Badania wykazały, że na skuteczność prac domowych wpływają m.in.: dostosowanie poziomu trudności do możliwości ucznia, zaangażowanie rodziców w pomoc dziecku, regularność i systematyczność zadawania prac, a także forma zadania – im bardziej kreatywna i zrozumiała, tym większe zaangażowanie ucznia. Nauczyciel powinien upewnić się, że materiał został zrozumiany przez ucznia, że posiada narzędzia do wykonania zadania domowego.

Piąty problem badawczy dotyczył skutków dla ucznia jakie wnosi wycofanie prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej? Opinie respondentów są podzielone. Z jednej strony wycofanie obowiązkowych zadań pisemnych zmniejsza stres i przeciążenie dziecka,

sprzyja budowaniu relacji rodzinnych i zwiększa czas wolny. Z drugiej strony – niektórzy nauczyciele i rodzice zauważają spadek systematyczności w nauce oraz osłabienie nawyków związanych z odpowiedzialnością za naukę własną.

Ostatni problem badawczy dotyczył opinii nauczycieli i rodziców na temat zmian w prawie oświatowym w zakresie zadawania prac domowych uczniom w edukacji wczesnoszkolnej. Opinie nauczycieli i rodziców na temat nowelizacji przepisów są mieszane. Część środowiska nauczycielskiego dostrzega pozytywne aspekty zmian, takie jak odciążenie uczniów i konieczność większej kreatywności przy zadawaniu zadań. Inni wskazują na trudności w egzekwowaniu samodzielnej pracy i ograniczenie wpływu na kształtowanie nawyków edukacyjnych. Rodzice natomiast w większości popierają zmiany, zwłaszcza w kontekście zmniejszenia presji szkolnej u najmłodszych.

Uzyskane odpowiedzi na pytania szczegółowe pozwalają na sformułowanie odpowiedzi na pytanie zawarte w problemie głównym: Jakie znaczenie ma praca domowa dla uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście zmian oświatowych?

Na podstawie wyników badań, w kontekście nowelizacji przepisów prawa oświatowego, praca domowa, choć ograniczona w zakresie obowiązkowości, zachowuje kluczowe i wielowymiarowe znaczenie dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Jej rola przesunęła się z tradycyjnego, obowiązkowego egzekwowania zadań pisemnych na funkcję wspierającą, rozwijającą i elastyczną. Główne znaczenie pracy domowej polega na utrwalaniu wiedzy i umiejętności zdobytych na lekcjach, co jest krytyczne dla wczesnego etapu edukacji. Jednocześnie jest to narzędzie wychowawcze, rozwijające u dzieci samodzielność, systematyczność i odpowiedzialność za własną naukę; cechy te są uznawane przez rodziców i nauczycieli za najważniejsze. Zmiany prawne wymusiły transformację formy zadań, które obecnie mają charakter kreatywnych propozycji, aktywności fakultatywnych lub ćwiczeń motorycznych, co sprzyja zaangażowaniu i odchodzi od zniechęcającego modelu „zadań z góry". Jednakże, ograniczenie obowiązkowości ujawniło również negatywne skutki: spadek motywacji i systematyczności, zmniejszoną wiedzę oraz osłabienie nawyków. W rezultacie, praca domowa staje się mechanizmem regulującym proces edukacyjny, a jej wartość w dobie zmian oświatowych sprowadza się do możliwości elastycznego i zindywidualizowanego wykorzystania, przy silnym zaangażowaniu rodziców, jako kluczowego wsparcia dla harmonijnego rozwoju dziecka.

Podsumowując, tak jednoznaczne wyniki, zwłaszcza dotyczące spadku wiedzy i braku systematyczności u uczniów, świadczą o tym, że całkowite odejście od prac domowych niesie za sobą ryzyko zahamowania kształtowania kluczowych kompetencji, takich jak obowiązkowość i samodzielność. Wnioski płynące z badań podkreślają, że odpowiednio dobrane i umiarkowane prace domowe mogą pełnić ważną funkcję wychowawczo-edukacyjną.

Przeprowadzone badania dostarczyły wglądu w aktualne praktyki i pozwoliły na sformułowanie praktycznych wskazówek:

1. Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela musi być zawsze zgodne z przepisami prawa oświatowego. Przepisy te stanowią nadrzędną wytyczną w organizacji procesu nauczania.
2. W klasach I–III zadania domowe mogą i powinny zawierać ćwiczenia mające na celu usprawnianie motoryki małej ucznia. Tego typu ćwiczenia są wskazane na tym etapie rozwoju, a ich monitorowanie przez nauczyciela pozwala na bieżącą ocenę i odpowiednie pokierowanie rozwojem dziecka.
3. Kluczowa jest indywidualizacja zadań z naciskiem na uwzględnienie potrzeb emocjonalnych, tempa pracy i możliwości poznawczych uczniów. Zadania muszą być dostosowane do poziomu rozwoju każdego dziecka, co jest warunkiem zapewnienia skutecznego wsparcia edukacyjnego.
4. Niezbędne jest refleksyjne podejście do zadawania prac domowych, aby unikać nadmiernego obciążania uczniów. Zadania powinny być krótkie, zrozumiałe i możliwe do wykonania w rozsądnym czasie, by nie prowadzić do zniechęcenia i stresu.
5. Nader ważna dla efektywności procesu uczenia się jest współpraca z rodzicami. Należy informować rodziców o celach i charakterze zadań oraz zachęcać ich do wspierania dzieci w ich realizacji. Cel ten wspiera zróżnicowanie zadań domowych (np. rysowanie, wycinanie, układanie historyjek obrazkowych), co umożliwia rozwijanie różnych umiejętności.
6. Ogromne znaczenie ma zapewnienie jasnej informacji zwrotnej dla ucznia. Informacja ta powinna pomóc uczniowi zrozumieć, co wykonał dobrze, a co wymaga

poprawy, stając się tym samym zachętą do dalszego zdobywania wiedzy, a nie demotywatorem.

7. Realizowanie podstawy programowej w sposób, który pobudza w dziecku chęć do odkrywania i poznawania świata, sprawia, że nauka staje się pasją. Stwarzanie przestrzeni do dociekania, zadawania pytań i samorealizacji, np. poprzez wykorzystanie darów natury i otoczenia, efektywnie rozwija kreatywność i pogłębia wiedzę w przyjemny sposób.

Bibliografia

Pozycje zwarte:

Bańka J., *Praca domowa w perspektywie psychologiczno-pedagogicznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015.

Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, PWN, Warszawa 2009.

Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka*, Warszawa, GWP – Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Brzezińska A., Burtowy M., *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, UAM, Poznań 1992.

Dymara B., *Dziecko w świecie edukacji*, , Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012.

Dymara B., *Dziecko w świecie szkoły*, , Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004.

Demel M., *Higiena szkolna*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, 1982.

Filipiak E., *Rozwijanie autonomii ucznia w procesie uczenia się*, Warszawa, PWN, 2010.

Filipiak E., *Umiejętność uczenia się. Od teorii do praktyki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009.

Falski M., *Elementarz dla szkół powszechnych*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1932.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dziecięca matematyka. Dobre praktyki*, , Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Warszawa 2013.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2: Okres dzieciństwa i adolescencji*, Warszawa, PWN, 2010.

Jarosz E., *Diagnoza edukacyjna w praktyce nauczyciela*, Warszawa, PWN, 2016.

Jarosz E., *Rola rodziny w procesie edukacyjnym dziecka*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2006.

Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2018.

Klus-Stańska D., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa, PWN, 2010.

Klus-Stańska D., *Polityka oświatowa i przemiany edukacji elementarnej*, Warszawa, PWN, 2018.

Komorowska H., *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa, WUW, 1982.

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1998.

Lewowicki T., *Kształcenie zintegrowane. Koncepcje i problemy praktyczne*, , Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Lewowicki T., *Kształcenie zintegrowane w reformowanej szkole*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 1995.

Lewowicki T., *Przemiany edukacyjne i ich konteksty*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 1997.

Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Warszawa, WSiP, 2004.

Niemierko B., *Diagnozowanie osiągnięć uczniów*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 2009.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1998.

Pankowska K., *Zadania domowe w edukacji zintegrowanej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2012.

Pankowska K., *Metodyka edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 1988.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław, Ossolineum, 2000.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1995.

Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych,* Olsztyn, Wydawnictwo UWM, 2002.

Szymańska M., *Praca domowa jako forma wspomagania ucznia w procesie uczenia się,* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2008.

Śliwierski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006.

Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa, PWN, 2002.

Waloszek D., *Wspomaganie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2012.

Żytko M., *Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa, PWN, 2015.

Żytko M., *Wczesna edukacja. Spojrzenie z perspektywy teorii i praktyki, ,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.

Żytko M., *Wspomaganie rozwoju dziecka w edukacji elementarnej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2009.

Artykuły:

Mańkowska A., *Zadania domowe – zło konieczne czy szansa na rozwój? Międzynarodowe spojrzenie na istotę zadań domowych w świetle badań komparatystycznych*, „Rocznik Pedagogiczny", t. 46, 2023, Wydawnictwo Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Netografia

https://twojahistoria.pl/2019/01/10/prace-domowe-zaczeto-zadawac-juz-w-starozytnym-egipcie/ (dostęp: 12.03.2025, godz. 12:17).

https://sp4mm.szkolnastrona.pl/a,204,znaczenie-pracy-domowej-w-edukacji-wczesnoszkolnej (dostęp: 11.12.2025, godz. 16:32).

http://hipotezy.wordpress.com/2019/12/10/zmienne-i-wskazniki(dostęp: 11.12.2025).

Akty prawne:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2024, poz. 438)

Spis tabel

Tabela 1. Zestawienie zmiennych szczegółowych i ich wskaźników 23
Tabela 2 Weryfikacja wiedzy dzieci 29
Tabela 3 Wspieranie przez rodziców w nauce 30
Tabela 4 Funkcje zadania domowego - perspektywa rodziców 31
Tabela 5 Funkcje zadania domowego - perspektywa nauczycieli 32
Tabela 6 Przygotowanie dzieci do lekcji 33
Tabela 7 Samodzielne powtarzanie materiału 35
Tabela 8 Zadawanie przez nauczycieli prac domowych - perspektywa rodziców 37
Tabela 9 Zadawanie prac domowych - perspektywa nauczycieli 38
Tabela 10 Częstotliwość zadawania prac domowych 38
Tabela 11 Rodzaje prac domowych – perspektywa rodziców 39
Tabela 12 Rodzaje prac domowych - perspektywa nauczycieli 41
Tabela 13 Odbiór przez uczniów lektury do domu 43
Tabela 14 Sposób zadawania zadania domowego - opinia rodziców 45
Tabela 15 Sposób zadawania pracy domowej - opinie nauczycieli 46
Tabela 16 Zgłoszenie potrzeby wykonywania zadań 47
Tabela 17 Chęć dziecka do wykonywania zadań w domu - opinia rodziców 48
Tabela 18 Chęć dziecka do wykonywania dodatkowych zadań w domu - opinia nauczycieli 49
Tabela 19 Chęć wykonania zadania domowego bez polecenia nauczyciela 49
Tabela 20 Praca domowa jako kara 50
Tabela 21 Dostosowanie ilości zadań do chęci i możliwości dziecka 51
Tabela 22 Zbyt duża ilość materiału 52
Tabela 23 Niesprawiedliwe ocenianie w szkole 53
Tabela 24 Czynniki sprzyjające efektywności prac domowych 53
Tabela 25 Determinanty efektywności prac domowych 54
Tabela 26 Konsekwencje niezadawania pracy domowych 56
Tabela 27 Skutki wynikające ze zmian prawa oświatowego w zakresie zadawania zadań domowych 58
Tabela 28 Skutki niezadawania prac domowych w klasach I - III 59
Tabela 29 Wpływ nowelizacji przepisów na pracę nauczyciela 61
Tabela 30 Wpływ braku pracy domowej na rozwój uczniów 62
Tabela 31 Konsekwencje niechęci do ćwiczeń grafomotorycznych 64
Tabela 32 Brak chęci i motywacji do samokształcenia u dzieci - opinia rodziców 65

Tabela 33 Brak prac domowych a czas przed komputerem 66
Tabela 34 Chęć dziecka do samodzielnej nauki w domu 67
Tabela 35 Widoczna pomniejszona wiedza u dzieci 67
Tabela 36 Opinia rodziców w sprawie zadawania prac domowych 70
Tabela 37 Powrót do zadań domowych w typowej formie - opinia rodziców 71
Tabela 38 Chęć współpracy rodzica z nauczycielem 71
Tabela 39 Wniosek rodziców o zadawanie zadań domowych 72
Tabela 40 Zmniejszona wiedza dzieci w wyniku niezadawania zadań domowych 73

Aneks

Kwestionariusz ankiety dla rodziców

Szanowni Państwo,

Nazywam się Patrycja Cacaj, jestem studentką piątego roku studiów magisterskich na kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w AKADEMII NAUK STOSOWANYCH „Collegium Balticum" w Szczecinie. Niniejszy anonimowy kwestionariusz ankiety ma na celu umożliwienie mi przeprowadzenie badań dotyczących „Znaczenia pracy domowej w Edukacji Wczesnoszkolnej w kontekście zmian oświatowych". Gwarantuję, że otrzymane dane będą stanowiły wyłącznie materiał badawczy do mojej pracy magisterskiej. Proszę o udzielanie odpowiedzi szczerych i zgodnych z posiadaną wiedzą. Dziękuję bardzo za wypełnienie ankiety.

1. Jestem:
   a) Mamą
   b) Tatą
   c) Inna odpowiedź…

2. Jestem w przedziale wiekowym:
   a) 25-30 lat
   b) 31-40 lat
   c) 41-50 lat
   d) Inny wiek, jaki? …

3. Ile pani/pana dzieci uczy się obecnie w edukacji wczesnoszkolnej?
   a) Jedno

b) Dwoje
c) Troje
d) Inna odpowiedź ….

4. W której klasie na etapie wczesnej edukacji jest obecnie pani/pana dziecko?
   a) 1 klasa
   b) 2 klasa
   c) 3 klasa

5. Czy nauczyciel zadaje dzieciom prace domowe?
   a) Tak
   b) Nie

6. Jakiego rodzaju prace domowe są obecnie zadawane dzieciom?
   a) Zadania matematyczne
   b) Czytanie tekstów
   c) Pisanie opowiadań
   d) Pisanie liter w zeszycie
   e) Wykonanie prezentacji multimedialnej
   f) Malowanie farbami
   g) Rysownie po śladach
   h) Kolorowanie obrazków
   i) Nawlekanie koralików
   j) Wycinanie kształtów z papieru
   k) Orgiami
   l) Wyklejanie mozaiki
   m) Pisanie po śladach
   n) Rysowanie szlaczków
   o) Kreślenie liter i cyfr
   p) Kolorowanie po numerach
   q) Żadne
   r) Inne jakie?...

7. Jak często nauczyciel zadaje dzieciom prace domowe?
   a) Raz w tygodniu
   b) Dwa razy w tygodniu
   c) Więcej niż dwa razy
   d) Codziennie

8. Czy dziecko z chęcią wykonują prace w domu?
   a) Tak
   b) Nie

9. Co pani/pan sądzi o tym, że nauczyciel nie może zadawać dzieciom prac domowych?
   a) Jest to dobry pomysł
   b) Jestem temu przeciwna/przeciwny

c) Wystarczy, że dziecko uczy się tylko w szkole
d) Wolałabym/wolałbym żeby dziecko miało zadawane prace do domu
e) Inna odpowiedz…

10. Czy dziecko bez zadania domowego wskazanego przez nauczyciela samo wykonuje różne prace związane ze szkolną edukacją?
    a) Tak
    b) Nie

11. W jaki sposób zadają prace domowe uczniom nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej
    a) Oferuje wybór
    b) Wspólne ustalanie
    c) Z inicjatywy uczniów
    d) Zadawanie za karę
    e) Tylko dla chętnych
    f) Inna odpowiedź …

12. Czy dziecko zgłasza pani/panu potrzebę wykonywania zadań domowych?
    a) Tak
    b) Nie

13. Czy według pani/pana nauczyciel dostosował ilość zadawanych zadań do chęci i możliwości dziecka?
    a) Tak
    b) Nie
    c) Nie mam zdania

14. Czy zdarzyło się, że państwa dziecko otrzymało zadanie domowe dodatkowe za karę?
    a) Tak
    b) Nie

15. Jakie mogą być konsekwencje niezadawania zadań domowych dziecku?
    a) Gorsze wyniki w nauce
    b) Czas po lekcach zostanie nieodpowiednio wykorzystany przez uczniów
    c) Spędzenie więcej czasu przed grami komputerowymi
    d) Brak chęci do samokształcenia
    e) Brak motywacji
    f) Brak samodyscypliny
    g) Brak kreatywności
    h) Brak wiary w swoje możliwości
    i) Niezdolność do samodzielności
    j) Braki w wiedzy
    k) Inne, jakie?

16. Czy widzą u swojego dziecka brak chęci i motywacji do samokształcenia się?

a) Tak
b) Nie

17. Czy przez brak zadawania prac domowych państwa dziecko spędza więcej czasu przed komputerem?
    a) Tak
    b) Nie

18. Czy niezadawanie zadań domowych odbiło się u pani/pana dziecka mniejszą wiedzą i umiejetnościami eduakcyjnymi?
    a) Tak
    b) Nie
19. Czy pani/pana dziecko chętnie uczy się samo w domu?
    a) Tak
    b) Nie

20. W jaki sposób wspiera pani/pan dziecko podczas nauki, gdy nieobowiązkowe stały się zadania domowe?
    a) Sami zadajemy im różne prace domowe związane z nauką szkolną
    b) Powtarzamy materiał, który został przerobiony na lekcji
    c) Nic w tym kierunku nie robimy skoro nie ma przymusu
    d) Inne, jakie działania …

21. Jakie funkcje spełniają zadanie domowe?
    a) Wzmocnienie i utrwalenie materiału
    b) Przygotowanie do kolejnej lekcji
    c) Poszerzenie wiedzy
    d) Nauka samodzielności
    e) Poczucie sprawczości
    f) Dowartościowanie
    g) Inne, jakie? ……

22. Czy pani/pana dziecko samodzielnie powtarza materiał po przyjściu ze szkoły?
    a) Tak
    b) Nie

23. W jaki sposób dziecko przygotowuje się do kolejnej lekcji
    a) Powtarza ,to co było w zeszytach
    b) Nie zagląda do zeszytów , bo wie, że nie było nic zadane
    c) Przygotowuje się tylko wtedy, gdy ma być sprawdzian bądź nauczyciel będzie pytał
    d) W inny sposób, jaki?

24. Co sprzyja efektywności prac domowych?
    a) Nie ocenianie tych prac przez nauczyciela
    b) Nie zniechęcać dziecka zbyd dużą ilością materiału do przerobienia w domu
    c) Dać wybór dziecku jakie zadanie wykona

d) Upewnienie się, że materiał został przez dziecko zrozumiany
e) Upewnienie się, czy wszyscy uczniowie mają takie same możliwości techniczne (np. Komputer, pomoce dydaktyczne)
f) Upewnienie się, czy warunki w domu są odpowiednie do nauki
g) Inne, jakie? …

25. Czy zdarzyło się, że pani/pana dziecko zostało niesprawiedliwie ocenione w szkole?
    a) Tak
    b) Nie

26. Czy zdarzyło się, że ilość materiału było zbyt duża i zniechęciła dziecko do nauki?
    a) Tak
    b) Nie

27. W jaki sposób nauczyciel weryfikuje wiedzę w klasie pani/pana dziecka?
    a) Robi sprawdziany i kartkówki
    b) Uczniowie piszą prace klasowe
    c) Nauczyciel odpytuje na lekcji
    d) Zadaje zadania domowe i je ocenia
    e) Dużo rozmawia i tłumaczy
    f) Inne, jakie? ……

28. Czy chciałaby pani/pan, aby zadania domowe wróciły w typowej formie?
    a) Tak
    b) Nie

29. Jak pani/ pan ocenia brak prac domowych w klasach i-iii szkoły podstawowej? Poproszę o krótkie dwa zdania.

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli

Szanowni państwo,

Nazywam się Patrycja Cacaj, jestem studentką piątego roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w Akademii Nauk Stosowanych Collegium Balticum w Szczecinie. Niniejszy anonimowy kwestionariusz ankiety ma-na celu umożliwienie mi przeprowadzenie badań dotyczących „Znaczenia pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście zmian oświatowych”. Gwarantuję, że otrzymane dane będą stanowiły wyłącznie materiał badawczy do mojej pracy magisterskiej. Proszę o udzielanie odpowiedzi szczerych i zgodnych z posiadaną wiedzą. Dziękuję bardzo za wypełnienie ankiety.

1. Jak długo pracuje pani/pan w szkole na pierwszym etapie edukacji?
    a) Poniżej 1 roku
    b) Pomiędzy 1 a 5 lat
    c) Pomiędzy 6 a 10 lat

d) Pomiędzy 11 a 15 lat
e) Pomiędzy 16 a 20 lat
f) Powyżej 20 lat

2. Stopień awansu zawodowego:
   a) Nauczyciel stażysta
   b) Nauczyciel kontraktowy
   c) Nauczyciel mianowany
   d) Nauczyciel dyplomowany

3. Której klasy jest pani wychowawcą?
   a) Pierwszej
   b) Drugiej
   c) Trzeciej

4. Czy zadaje pani/pan zadania domowe uczniom?
   a) Tak
   b) Nie
   c) Czasami
   d) Zależy od ilości materiału do przerobienia

5. W jaski sposób przepisy prawa oświatowego dotyczące braku możliwości zadawania prac domowych na pierwszym etapie edukacji wpłynęło na pani/pana pracę w grupie?

   a) Dzieci maja mniej możliwości utrwalenia materiału
   b) maja mniej czasu na naukę
   c) muszę więcej czasu poświęcić na powtarzanie materiału
   d) Opuściły się w nauce
   e) Inne, jakie? …….

6. W jaki sposób zadaje pani/pan prace domowe uczniom?
   a) Oferuje wybór
   b) Wspólnie ustalamy z uczniami
   c) Daje propozycje fakultatywne
   d) Tylko dla chętnych
   e) Zadaje wówczas, gdy dziecko jest nie przygotowane do lekcji
   f) Inne, jakie? ……

7. Czy uczniowie chętnie korzystają z możliwości zrobienia dodatkowego ćwiczeniami domu?
   a) Tak
   b) Nie

8. Jakie rodzaje prac domowych zadaje obecnie pani/pan swoim uczniom?
   a) Malowanie farbami
   b) Rysowanie po śladach
   c) Kolorowanie obrazków

d) Nawlekanie koralików
e) Wycinanie kształtów z papieru
f) Wyklejanie mozaiki
g) Pisanie po śladach
h) Rysowanie szlaczków
i) Kreślenie liter i cyfr
j) Kolorowanie po numerach
k) Czytanie lektury
l) Inne, jakie?

9. Czy zauważyła pani/pan niechęć do ćwiczeń grafomotorycznych u uczniów ?
   a) Tak
   b) Nie

10. Jakie będą tego konsekwencje?
   a) Wydłużenie procesu nauki pisania
   b) Wydłużenie procesu nauki czytania
   c) Niełądne pismo
   d) Niechęć do pisania
   e) Inne, jakie? …….

11. Jak czytanie lektur w domu odbierają dzieci?
   a) Uwielbiają nowe lektury
   b) Traktują je jak zadanie domowe i niechętnie czytają
   c) Jest to jedno z tych zadań domowych na które dzieci czekają
   d) W klasach 1-3 sama czytam dzieciom lektur

12. Jakie funkcje pełni praca domowa w edukacji wczesnoszkolnej?
   a) Utrwala materiał poznany na lekcji
   b) Przygotowuje do następnej lekcji
   c) Poszerza wiedze
   d) Integruje zdobytą wiedzą
   e) Uczy obowiązkowości
   f) Dowartościowuje
   g) Uczeń ma poczucie sprawczości
   h) Inne, jakie? …….

13. Po czym najbardziej widać u uczniów, że brak pracy domowej źle wpływa na ich rozwój?
   a) Brak skupienia na lekcji
   b) Nie zrozumienie ,że czasami trzeba wykonać jakąś pracę w domu
   c) Brak poczucia obowiązkowości
   d) Nie chęć do wykonywanie czegoś po za godzinami szkoły
   e) Inne, jakie?

14. Jakie czynniki determinują efektywność prac domowych według państwa?

a) Nie ocenianie prac
b) Zadawanie odpowiedniej ilości materiału
c) Możliwość wyboru zadania domowego
d) Upewnienie się o zrozumieniu celu zadania
e) Upewnienie się czy wszyscy uczniowie mają takie same możliwości techniczne
f) Upewnienie się czy warunki w domu są odpowiednie do wykonania zadania
g) Inne, jakie? ……..

15. Jakie są skutki wynikające z nowelizacji prawa oświatowego w zakresie zadawania zadań domowych uczniom w edukacji wczesnoszkolnej?
    a) Nadwyżka czasu zostanie nie odpowiednio wykorzystana przez uczniów
    b) Spędzanie więcej czasu przed ekranem komputera
    c) Brak chęci do samokształcenia
    d) Brak motywacji
    e) Brak samodyscypliny
    f) Brak kreatywności
    g) Brak wiary we własne siły
    h) Braki w wiedzy
    i) Niezdolność do samodzielności
    j) Inne, jakie? …….

16. Jakie skutki niesie niezadawania prac domowych uczniom w klasach 1-3 edukacji wczesnoszkolnej?
    a) Brak chęci u dzieci na zadania grafomotoryczne
    b) Więcej pracy dzieci na lekcjach
    c) Brak wsparcia i współpracy z rodzicami
    d) Utrata czasu na ponowne powtarzanie materiału
    e) Utrudniona ocenianie
    f) Brak zaangażowania dziecka
    g) Brak motywacji w domu do nauki
    h) Brak czasu rodziców by móc wymyślać i ćwiczyć z dziećmi zdobyte umiejętności na lekcjach
    i) Nie chęć do nauki, ponieważ nie ma wymagań od nauczyciela
    j) Rozleniwienie się dzieci
    k) Cwaniactwo
    l) Inne, jakie? …….

17. Czy po wprowadzeniu nowelizacji przepisów rodzice chętnie współpracują z wychowawcą?
    a) Tak
    b) Nie
    c) Tak samo jak przed wprowadzeniem zmian w przepisach dotyczących prac domowych

18. Czy rodzice wnioskują, by zadawać dzieciom prace domowe?
    a) Tak
    b) Nie

19. Czy zauważyła pani/pan zmniejszoną wiedzę u dzieci po tym jak wprowadzono zakaz zadawania prac domowych w klasach i-iii?
    a) Tak
    b) Nie

20. Jak ocenia pani/pan słuszność wprowadzenia nowelizacji przepisów dotyczącej zakazu zadawania prac domowych na wczesnym etapie edukacji z punktu nauczyciela? Proszę o kilka zdań

Klaudia Przydryga

Znaczenie Metody Krakowskiej w nabywaniu przez dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji czytelniczych

WSTĘP

Opanowanie umiejętności czytania stanowi kluczowy element wszechstronnego rozwoju dziecka. W szczególności wspomaga ono rozwój języka i zdolności komunikacyjnych, wzbogacając słownictwo oraz ułatwiając tworzenie poprawnych struktur wypowiedzi. Dzięki temu dzieci szybciej zaczynają wyrażać swoje myśli i lepiej rozumieją innych. Czytanie już od wczesnych lat życia stymuluje również funkcje poznawcze, takie jak pamięć, koncentracja, myślenie logiczne i wyobraźnia, ponieważ aktywuje różnorodne obszary mózgu odpowiedzialne za te procesy.

Umiejętność czytania wspiera także rozwój emocjonalny – daje dziecku poczucie niezależności, buduje jego pewność siebie i pomaga w lepszym rozumieniu emocji własnych oraz cudzych. Kontakt z książkami dla dzieci poszerza świat wewnętrzny dziecka, rozwijając empatię i twórcze myślenie. Dzieci, które wcześniej uczą się czytać, często osiągają lepsze wyniki w nauce – szybciej przyswajają nowe informacje i łatwiej przystosowują się do szkolnych wymagań.

Rozpoczęcie nauki czytania na wczesnym etapie życia sprzyja również kształtowaniu pozytywnego nastawienia do książek oraz trwałego nawyku czytelniczego, co w dłuższej perspektywie przyczynia się do rozwoju intelektualnego i kulturowego dziecka.

W kontekście wczesnego nauczania czytania warto podkreślić, że istnieje wiele skutecznych metod wspomagających ten proces, takich jak metoda sylabowa, fonetyczna, globalna czy analityczno-syntetyczna. Każda z nich koncentruje się na innych aspektach rozwijania umiejętności czytelniczych. Szczególne miejsce wśród tych podejść zajmuje jednak Metoda Krakowska, oparta na symultaniczno-sekwencyjnym modelu nauki czytania. Została ona opracowana z myślą o wspieraniu rozwoju językowego dzieci, w tym również tych z trudnościami w komunikacji.

Metoda Krakowska łączy ćwiczenia rozwijające mowę z treningiem percepcji słuchowej, wzrokowej oraz funkcji poznawczych. Dzięki wyraźnie określonym etapom nauki i szerokiemu zestawowi materiałów dydaktycznych, umożliwia efektywne wprowadzenie dziecka w świat czytania już na poziomie przedszkolnym.

Z tego też względu przedmiotem moich badań jest oddziaływanie Metody Krakowskiej na kształtowanie kompetencji czytelniczych u dzieci w wieku przedszkolnym. Zdecydowałam się na poruszanie takiego tematu, ponieważ uważam, że Metoda Krakowska jest niezwykle ciekawym sposobem nauki czytania i dzięki swojej pracy chciałabym dotrzeć do nauczycieli oraz rodziców, którzy nie znają tej formy. Poznanie tej metody pozwala lepiej zrozumieć, jak wspierać rozwój dziecka w sposób świadomy, konsekwentny i dostosowany do jego możliwości. Jest to także cenne narzędzie dla rodziców i nauczycieli, którzy chcą aktywnie uczestniczyć w procesie edukacyjnym i skutecznie wspierać dzieci na wczesnym etapie nauki.

Celem poznawczym moich badań jest poznanie i opisanie skuteczności stosowania Metody Krakowskiej w kształtowaniu kompetencji czytelniczych u dzieci w wieku przedszkolnym. Z kolei celem praktycznym jest wysunięcie dyrektyw dla nauczycieli w zakresie optymalnego wykorzystania Metody Krakowskiej w rozwijaniu kompetencji czytelniczych u dzieci w wieku przedszkolnym.

W rozdziale pierwszym zajęłam się wyjaśnieniem pojęcia czytelnictwa oraz nauki czytania. Aby to osiągnąć, przeprowadziłam analizę dostępnej literatury. W pierwszym rozdziale omówiłam zagadnienia związane ze źródłami i czynnikami wpływającymi na rozwój kompetencji czytelniczych u dzieci. Przedstawiłam specyfikę procesu nauki czytania wśród najmłodszych, wskazując na charakterystyczne trudności oraz etapy opanowywania tej umiejętności. Następnie skupiłam się na roli najbliższego otoczenia dziecka – rodziny oraz środowiska przedszkolnego – w kształtowaniu postaw i nawyków czytelniczych. Na końcu dokonałam przeglądu metod nauki czytania, ze szczególnym uwzględnieniem Metody Krakowskiej, podkreślając jej założenia, przebieg oraz potencjalne korzyści w kontekście wspierania rozwoju czytelniczego dzieci.

W drugim rozdziale skupiłam się na zagadnieniach związanych z nauką czytania u dzieci w wieku przedszkolnym. Na początku scharakteryzowałam dziecko gotowe do podjęcia nauki czytania, uwzględniając jego rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny.

Następnie omówiłam znaczenie Metody Krakowskiej jako narzędzia wspierającego rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych u przedszkolaków.

W dalszej części podkreśliłam rolę stymulacji percepcji słuchowej i wzrokowej jako podstawy skutecznej nauki czytania. Zwróciłam także uwagę na wpływ opanowywania umiejętności czytania na rozwój poznawczy i emocjonalny dziecka. Opisałam również znaczenie odpowiednio dobranych pomocy dydaktycznych w pracy z Metodą Krakowską oraz przeanalizowałam efektywność tej metody w kontekście nauki czytania wśród dzieci przedszkolnych.

W rozdziale trzecim pracy zaprezentowano tematykę oraz cele badań, omówiono zagadnienia badawcze, zmienne i wskaźniki, a także zastosowane metody. Opisałam także techniki i narzędzia badawcze wykorzystane podczas realizacji pracy. Ponadto, rozdział ten zawiera opis przebiegu badań oraz charakterystykę badanego środowiska.

W czwartym rozdziale znajdują się wyniki przeprowadzonych badań własnych, które dotyczą znaczenia Metody Krakowskiej w nabywaniu przez dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji czytelniczych.

Podsumowanie mojej pracy znajduje się w zakończeniu. w pracy zamieściłam także bibliografię oraz aneks.

Podczas pisania korzystałam z literatury ogólnodostępnej, która stanowiła dla mnie podstawowe źródło informacji, umożliwiające dogłębne zrozumienie poruszanego tematu. Literaturą, która pomogła mi najbardziej w trakcie pisania tej pracy jest książka prof. J. Cieszyńskiej „Kocham czytać. Poradnik dla rodziców i terapeutów" oraz książka pisana w duecie z M. Korendo „Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia". Niezwykle pomocna okazała się także pozycja „Psychologia rozwoju człowieka autorstwa" A.I. Brzezińskiej, B. Ziółkowskiej oraz K. Appelt.

ROZDZIAŁ I
NABYWANIE KOMPETENCJI CZYTELNICZYCH W ŚWIETLE LITERATURY

W ostatnich latach w Polsce można zauważyć rosnące zainteresowanie rozwijaniem czytelnictwa wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Tendencja ta wynika z rosnącej świadomości znaczenia wczesnego kontaktu z książką dla rozwoju dziecka oraz z licznych inicjatyw podejmowanych przez instytucje edukacyjne, placówki wychowania przedszkolnego i rodziców. Przedszkola coraz częściej wprowadzają działania wspierające codzienne głośne czytanie, organizują spotkania z książką oraz tworzą przestrzenie przyjazne literaturze. Działania te mają na celu nie tylko rozwijanie słownictwa i kompetencji językowych u dzieci, ale także budowanie pozytywnych skojarzeń z książką jako formą spędzania czasu.

Czytanie książek dzieciom w wieku przedszkolnym przynosi szereg korzyści: rozwija wyobraźnię, uczy empatii, pomaga zrozumieć emocje i lepiej radzić sobie z trudnymi sytuacjami. Książki pełnią także funkcję edukacyjną – uczą zasad społecznych, rozwijają koncentrację oraz wspierają gotowość szkolną. Umiejętność czytania odgrywa kluczową rolę w rozwoju jednostki na wielu płaszczyznach – poznawczej, emocjonalnej, społecznej i kulturowej. Jest jedną z podstawowych kompetencji warunkujących funkcjonowanie w społeczeństwie, a jej opanowanie już od wczesnych lat życia wpływa na jakość dalszej i samodzielności jednostki.

1.1. Czytelnictwo i nauka czytania w ujęciu definicyjnym

Pojęcie czytelnictwa można analizować z różnych perspektyw: językowej, encyklopedycznej, pedagogicznej i kulturowej. Według Słownika języka polskiego, czytelnictwo to społeczne zjawisko polegające na sięganiu po drukowane publikacje i ich lekturze[1]. Encyklopedia PWN podaje definicje czytelnictwa jako społecznego zjawiska, które przejawia się w systematycznym obcowaniu jednostek lub grup społecznych z tekstami drukowanymi bądź elektronicznymi, uwzględniające zarówno liczbę czytelników i przeczytanych materiałów, jak i ich motywacje, preferencje oraz styl czytania.[2] Tym samym czytelnictwo można postrzegać jako coś więcej niż samo czytanie. Obejmuje nie

[1] https://sjp.pwn.pl/sjp/czytelnictwo;2656086 dostęp z dnia 15.05.2025r.
[2] https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/czytelnictwo;4007934.html dostęp z dnia 15.05.2025r.

tylko to, jak często sięgamy po teksty i w jakiej są one formie (np. książki, gazety, internet), ale też, dlaczego czytamy, co lubimy czytać i jakie mamy nawyki związane z czytaniem – zarówno jako osoby, jak i jako część różnych grup społecznych.

Czytelnictwo to proces zaspokajania potrzeb kulturowych, intelektualnych i rozrywkowych poprzez odbiór i przyswajanie treści zawartych w piśmie, które przekazują ludzkie myśli i twórczości.[3] Czytelnictwo pełni także funkcję wychowawczą i rozwija kompetencje językowe, krytyczne myślenie oraz wrażliwość społeczną.

Czytanie to złożony proces, który wiąże się z różnymi działaniami i doświadczeniami dziecka, mającymi wiele stron i znaczeń[4]. Jako złożona aktywność składa się z takich elementów jak: odbiór bodźców wzrokowych przekazywanych do mózgu, percepcję i rozumienie słów oraz zdań, pracę mięśni oczu, zapamiętywanie przeczytanych treści, przywoływanie informacji z pamięci długotrwałej, a także kojarzenie i przetwarzanie przeczytanego materiału[5].

Typowym przykładem definicji czytania, która podkreśla wagę rozumienia tekstu, jest ujęcie, w którym czytanie to nie tylko rozpoznawanie znaków graficznych, ale przede wszystkim proces interpretacji i nadawania im sensu na podstawie wcześniejszych doświadczeń, wiedzy i kontekstu[6].

G. Krasowicz-Kupis przedstawiła rozbudowaną definicję czytania, która uwzględnia i akcentuje wszystkie kluczowe aspekty tej umiejętności. Według jej definicji czytanie to skomplikowany proces, w którym rozumiemy i interpretujemy tekst. Żeby dobrze czytać, trzeba znać język, czyli dźwięki, budowę wyrazów, zasady gramatyki i znaczenie słów oraz mieć dobrze rozwinięte zdolności umysłowe, takie jak spostrzegawczość, pamięć i umiejętność logicznego myślenia[7].

W innym ujęciu, czytanie zostało przedstawione jako siedmioetapowy proces, obejmujący kolejne fazy: rozpoznawanie liter, ich percepcyjne przyswojenie (asymilacja), integrację nowych treści z wcześniejszą wiedzą (wewnętrzną i zewnętrzną),

---

[3] M. Skwarnicki, *Czytelnictwo i metody jego badania*, [W:] *Problemy czytelnictwa w wielkich miastach*, Warszawa 1960, s. 243

[4] M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 134

[5] E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982, s. 24.

[6] M Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 15.

[7] G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, UMCS, Lublin 1999, s. 19

przechowywanie informacji w pamięci, a także wykorzystanie zdobytej wiedzy w formie komunikacji ustnej, pisemnej lub myślenia. Każdy z tych etapów pokazuje, że czytanie to nie tylko techniczna umiejętność, lecz także głęboki proces poznawczy i interpretacyjny[8].

Czytanie to wieloaspektowy proces, który wykracza poza samo rozpoznawanie znaków graficznych. Obejmuje on m.in. percepcję wzrokową, pracę mięśni oczu, pamięć, myślenie asocjacyjne oraz interpretację tekstu. Szczególny nacisk kładzie się na rozumienie i nadawanie znaczenia przeczytanym treściom, co zależy od wcześniejszych doświadczeń i wiedzy jednostki. Czytanie jest więc zarówno procesem poznawczym, jak i kulturowym.

Ten złożony proces psycholingwistyczny i poznawczy, wymaga nie tylko rozpoznawania znaków graficznych, ale także ich rozumienia i interpretacji w kontekście wcześniejszej wiedzy oraz doświadczeń. Złożoność tej umiejętności sprawia, że jej opanowanie nie jest czynnością automatyczną czy naturalną — wymaga systematycznego, wieloetapowego procesu. W tym kontekście pojawia się potrzeba zdefiniowania, czym właściwie jest nauka czytania.

B. Rocławski zdefiniował czytanie oraz naukę czytania. Według niego czytanie to proces odszyfrowywania graficznych znaków i przypisywania im odpowiednich znaczeń językowych, natomiast nauka czytania to stopniowe, świadome i celowe przyswajanie tej umiejętności, prowadzące do jej pełnego opanowania i rozumienia[9].

Według C. Kupisiewicza nauka czytania stanowi kluczowy element edukacji wczesnoszkolnej, obejmujący zarówno opanowanie technicznej strony czytania, jak i doskonalenie umiejętności rozumienia czytanych treści[10]. Definicja ta koncentruje się na roli nauki czytania jako podstawowego elementu edukacji wczesnoszkolnej, podkreślając opanowanie techniki czytania i rozumienie tekstu. Natomiast M. Bogdanowicz podaje szerszą definicję i określa naukę czytania, jako proces dydaktyczno-wychowawczy, który oprócz dekodowania i rozumienia obejmuje także interpretację oraz praktyczne wykorzystanie tekstu w codziennych sytuacjach[11].

Jak podkreśla I. Majchrzak nauka czytania nie może sprowadzać się do mechanicznego ćwiczenia, lecz powinna być procesem pobudzającym ciekawość dziecka

---

[8] J. Jamruszkiewicz, *Kurs szybkiego czytania,* Videograf II, Katowice 2005, s. 34
[9] B. Rocławski, *Nauka czytania i pisania w klasie 0 i 1*, Wydawnictwo Glottispol, Gdańsk 2001, s. 45
[10] C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000, s. 112
[11] M. Bogdanowicz, *Psychologia uczenia się czytania*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993, s. 89

wobec tekstu i jego sensu – to wprowadzenie w świat pisma, które angażuje emocje, zmysły oraz wyobraźnię młodego czytelnika[12].

Definicje te ukazują naukę czytania jako proces złożony i wielowymiarowy. Nie ogranicza się ona do mechanicznego opanowania techniki, lecz obejmuje rozumienie, interpretację oraz praktyczne wykorzystanie tekstu. Podkreśla się jej rolę zarówno w edukacji wczesnoszkolnej, jak i w szerszym kontekście dydaktyczno-wychowawczym. Nauka czytania powinna angażować emocje, zmysły i wyobraźnię dziecka, budząc zainteresowanie językiem pisanym i jego znaczeniem.

Choć pojęcia „czytelnictwo" i „nauka czytania" bywają używane zamiennie w języku potocznym, w ujęciu naukowym mają one odrębne znaczenia i pełnią różne funkcje w procesie edukacyjnym i kulturowym.

Nauka czytania to proces rozwoju określonych kompetencji poznawczych i językowych, który rozpoczyna się zwykle w wieku przedszkolnym i jest kontynuowany w edukacji wczesnoszkolnej. Jego celem jest opanowanie techniki czytania – najpierw mechanicznego, potem ze zrozumieniem – oraz stopniowe wdrażanie dziecka do samodzielnego obcowania z tekstami pisanymi[13].

Czytelnictwo natomiast dotyczy świadomego i często dobrowolnego korzystania z literatury, które ma na celu zdobywanie wiedzy, rozrywkę, przeżycia emocjonalne, estetyczne doznania oraz aspekty społeczne. Podczas gdy nauka czytania koncentruje się na wykształceniu umiejętności technicznych i poznawczych, czytelnictwo wiąże się bardziej z postawami, zainteresowaniami i wartościami kulturowymi.

Między tymi dwiema kategoriami istnieje jednak silna zależność. Opanowanie czytania jest niezbędnym, choć niewystarczającym warunkiem rozwoju czytelnictwa. Dziecko, które nie nauczy się czytać, nie będzie mogło w pełni angażować się w kulturę literacką. z drugiej strony, pozytywne doświadczenia czytelnicze, np. wspólne czytanie z rodzicem, ciekawe książki dostosowane do wieku, mogą wzmacniać motywację do nauki czytania[14].

---

[12] I. Majchrzak, *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 33

[13] M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2011, s. 17–21.

[14] Biblioteka Narodowa, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2022 roku*, Warszawa 2022, s. 7–9.

1.2. Źródła i determinanty rozwoju kompetencji czytelniczych u dzieci

Kompetencje czytelnicze są uznawane za jedne z kluczowych kompetencji warunkujących sukces edukacyjny i społeczny dziecka. Ich rozwój ma charakter etapowy i opiera się zarówno na procesach biologicznych, jak i środowiskowych. w literaturze pedagogicznej kompetencje czytelnicze definiowane są jako zbiór zdolności, wiedzy oraz nastawień, które umożliwiają skuteczne czytanie ze zrozumieniem. Oznacza to nie tylko samodzielne odczytywanie tekstu, ale także jego analizowanie, łączenie informacji oraz ocenianie zawartych w nim treści[15].

Rozwijanie kompetencji czytelniczych nie ogranicza się do nauki techniki czytania, lecz obejmuje także motywację do lektury, zdolność do analizy treści, a także kształtowanie krytycznego myślenia. Według definicji OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development),* kompetencje czytelnicze to zdolność do rozumienia, wykorzystywania i interpretowania tekstów pisanych, która służy realizacji własnych zamierzeń, poszerzaniu wiedzy i możliwości, a także aktywnemu udziałowi w życiu społecznym[16].

W polskiej literaturze psychologiczno-pedagogicznej kompetencje czytelnicze często utożsamiane są z umiejętnością czytania ze zrozumieniem, rozumianą nie tylko jako odczytywanie znaków, lecz także jako umiejętność analizowania, syntetyzowania oraz krytycznego interpretowania treści zawartych w tekście[17].

Warto zaznaczyć, że czytanie nie sprowadza się jedynie do dekodowania symboli graficznych, lecz przede wszystkim oznacza aktywne rozumienie i przetwarzanie zawartego w tekście przekazu. W polskim systemie edukacyjnym szczególną wagę przywiązuje się do kształtowania umiejętności czytania ze zrozumieniem, ponieważ stanowi ono fundament zdobywania wiedzy i rozwijania kompetencji na dalszych etapach edukacji.

Rozwój kompetencji czytelniczych u dzieci jest procesem wieloaspektowym, uwarunkowanym zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Jednym z najważniejszych źródeł tego rozwoju jest środowisko rodzinne.

---

[15] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2024, s. 45

[16] OECD *PISA 2015 Results (Volume I)*. OECD Publishing, 2016

[17] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 45

Rodzina to grupa osób, które mogą być ze sobą spokrewnione lub nie, lecz pozostają w realnym związku, wspólnie mieszkają i prowadzą wspólne gospodarstwo domowe[18]. Rodzina stanowi małą grupę społeczną, charakteryzującą się unikalną strukturą i specyficznym sposobem funkcjonowania. Od innych grup społecznych odróżnia ją m.in. sposób przyjmowania nowych członków, brak formalnego przywództwa, wyraźny podział na pokolenia, bliskość relacji, wspólne miejsce zamieszkania, często wspólne nazwisko i majątek, a także przekazywana z pokolenia na pokolenie tradycja[19].

Rodzina pełni kluczową rolę jako pierwsze miejsce kontaktu dziecka z literaturą i językiem pisanym. Badania wykazują, że dzieci dorastające w środowisku, w którym obecne są książki, a rodzice regularnie czytają im na głos, rozwijają znacznie wyższy poziom kompetencji czytelniczych w porównaniu do rówieśników pozbawionych takiego wsparcia[20]. Równie istotna jest jakość udzielanego wsparcia – tworzenie pozytywnej atmosfery wokół czytania, zachęcanie dziecka do samodzielnej lektury oraz rozmowy na temat przeczytanych tekstów znacząco wpływają na kształtowanie zainteresowania literaturą i rozwój kompetencji czytelniczych[21]. Warto podkreślić, że wczesne czytanie dziecku na głos przyczynia się nie tylko do poszerzania jego zasobu słownictwa, lecz także wspiera rozwój wyobraźni oraz umiejętność skupienia uwagi na dłuższych formach tekstowych.

Motywacja dziecka do czytania stanowi kolejny kluczowy czynnik warunkujący rozwój kompetencji czytelniczych. To właśnie wewnętrzne zainteresowanie lekturą oraz pozytywne nastawienie do czytania sprzyjają częstszemu sięganiu po książki, co przekłada się na systematyczne doskonalenie umiejętności czytelniczych. Motywacja do czytania to wewnętrzny stan, który pobudza dziecko do podejmowania aktywności związanej z lekturą i wynika z zainteresowania treścią tekstu oraz pragnienia poszerzania wiedzy i zdobywania nowych informacji[22]. Psychologia rozwojowa podkreśla, że dzieci, które postrzegają czytanie jako formę przyjemności, a nie przymusowy obowiązek, szybciej rozwijają biegłość w czytaniu i z większą ochotą sięgają po różnorodne teksty[23].

---

[18] Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593), art. 6 pkt 14.
[19] F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 24.
[20] M. Czub, *Rodzina a rozwój kompetencji czytelniczych dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011, s. 70-75
[21] M. Nowak, *Czytanie w rodzinie – znaczenie i praktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2015, s. 101
[22] Tamże, s. 102
[23] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 49

Dobór odpowiednich książek do zainteresowań dzieci odgrywa istotną rolę w ich rozwoju emocjonalnym, poznawczym i społecznym. Kiedy treść książki odpowiada pasjom i ciekawości dziecka, rośnie jego motywacja do czytania, a sama lektura staje się dla niego przyjemnością, a nie obowiązkiem. Zainteresowanie tematyką sprawia, że dziecko chętniej sięga po kolejne książki, co przekłada się na rozwój słownictwa, wyobraźni oraz umiejętności logicznego myślenia. Z kolei książki niedostosowane do wieku lub zainteresowań dziecka mogą powodować znudzenie lub frustrację, co w dłuższej perspektywie zniechęca do czytania. Dlatego tak ważne jest, aby wybierać literaturę, która odpowiada indywidualnym potrzebom i upodobaniom młodego czytelnika.

System edukacji oraz stosowane metody nauczania czytania odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji czytelniczych. Odpowiednio dobrane strategie dydaktyczne mogą skutecznie wspierać rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem, budować pozytywne nastawienie do lektury oraz motywować uczniów do aktywnego obcowania z tekstem. Polska szkoła od lat wykorzystuje różnorodne metody nauki czytania, wśród których najczęściej stosowane to metoda sylabowa, globalna oraz całościowo-sylabowa. Każda z nich opiera się na odmiennym podejściu do procesu nabywania umiejętności czytelniczych, dostosowanym do potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów. Każda z tych metod posiada swoje mocne strony i pewne ograniczenia, jednak kluczowe jest, aby proces nauki czytania nie sprowadzał się wyłącznie do technicznego opanowania liter i słów. Równie ważne jest kształtowanie umiejętności rozumienia tekstu oraz rozwijanie myślenia krytycznego, które stanowią fundament świadomego i refleksyjnego odbioru treści[24].

Środowisko edukacyjne – w tym nauczyciele i rówieśnicy – również ma duże znaczenie dla rozwoju kompetencji czytelniczych. Nauczyciele przedszkolni, poprzez codzienne czytanie dzieciom, rozmowy o książkach, organizowanie zajęć literackich czy zabaw inspirowanych treścią utworów, mogą skutecznie rozbudzać ciekawość świata i zainteresowanie literaturą.

Również kontakt z rówieśnikami, którzy chętnie uczestniczą w aktywnościach związanych z książkami, sprzyja naśladowaniu i podejmowaniu podobnych działań, co wspiera rozwój nawyków czytelniczych już na wczesnym etapie życia.

[24] J. Stern, *Metodyka nauczania czytania*, WSiP, Warszawa 2010, s. 88

Nie sposób pominąć roli wczesnych doświadczeń językowych, które odgrywają kluczową funkcję w rozwoju kompetencji czytelniczych. Wczesne doświadczenia językowe to zetknięcie się dziecka z językiem mówionym i pisanym w pierwszych latach życia, które tworzy fundament dla dalszego rozwoju umiejętności językowych oraz kompetencji czytelniczych[25]. Już w okresie niemowlęcym i wczesnodziecięcym dziecko aktywnie korzysta z języka mówionego – słucha, reaguje i stopniowo zaczyna komunikować się słowami. Te pierwsze interakcje językowe stanowią fundament dla późniejszego rozwoju umiejętności czytania, wpływając na zasób słownictwa, rozumienie struktury języka oraz zdolność rozumienia przekazu zawartego w tekście. Rodzice, którzy prowadzą z dzieckiem rozmowy, opowiadają mu historie oraz czytają wiersze i książki, wspierają rozwój jego umiejętności językowych, jednocześnie tworząc solidne podstawy dla późniejszego kształtowania kompetencji czytelniczych[26].

Dzieci coraz częściej korzystają z telefonów, tabletów i komputerów, co może mieć zarówno dobre, jak i złe strony dla czytania. Z jednej strony media cyfrowe dają łatwy dostęp do wielu tekstów i książek. Z drugiej strony jednak, czytanie krótkich i szybkich informacji może utrudniać naukę skupienia i głębszego zrozumienia tekstów.

Dlatego ważne jest, aby świadomie wspierać dzieci w rozwijaniu nawyków czytelniczych, które łączą zarówno tradycyjne książki, jak i nowoczesne formy czytania. Dzięki temu dzieci lepiej przygotują się do funkcjonowania we współczesnym świecie i nauczą się korzystać z różnych źródeł wiedzy.

1.3. Specyfika nauki czytania u dzieci

Nauka czytania to bardzo ważny moment w rozwoju dziecka, który wpływa na jego dalszą naukę i codzienne życie w społeczeństwie. To nie jest prosty ani taki sam dla wszystkich proces, ponieważ zależy od wielu czynników, takich jak rozwój myślenia, emocji, języka oraz otoczenia, w jakim dziecko się wychowuje.

W poprzedniej części artykułu przedstawiono definicje pojęć „czytanie" i „nauka czytania", które są kluczowe dla pełnego zrozumienia tematu. Nawiązując do tych wyjaśnień, w niniejszej części zostanie omówiona specyfika nauki czytania u dzieci. Proces ten znacząco różni się od nauki czytania przez osoby dorosłe, ponieważ u dzieci jest on ściśle

[25] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 50
[26] Tamże, s. 52

powiązany z ich rozwojem – poznawczym, językowym i emocjonalnym. W tej części pracy opisane zostaną główne etapy nauki czytania, potencjalne trudności oraz czynniki, które mogą wspierać dziecko w opanowaniu tej umiejętności.

W polskiej pedagogice wczesnoszkolnej i psychologii rozwojowej wyróżnia się kilka etapów nauki czytania, które dziecko przechodzi w naturalny sposób. Tempo ich opanowania może być różne, ponieważ zależy od indywidualnych zdolności i cech każdego dziecka.

Pierwszym i najważniejszym etapem jest rozwijanie świadomości fonologicznej. Rozwijanie jej można wspierać poprzez zabawy słowne, takie jak rymowanki czy dzielenie wyrazów na sylaby oraz ćwiczenia słuchowe, na przykład rozpoznawanie pierwszej głoski w wyrazie czy wyszukiwanie wyrazów zaczynających się na tę samą głoskę. M. Dudek zaznacza, że świadomość fonologiczna jest kluczowa dla zrozumienia, że słowa składają się z poszczególnych dźwięków, które można rozpoznawać i łączyć ze sobą[27].

Kolejnym krokiem jest poznawanie liter wraz z ich dźwiękami, ale w sposób świadomy i stopniowy. Zaleca się wprowadzanie liter zgodnie z ich częstością występowania i łatwością wymawiania, co pomaga dzieciom szybciej opanować czytanie. Dzieci poznają litery przez ćwiczenia grafomotoryczne, które pomagają im zapamiętać kształt litery, oraz przez łączenie liter z odpowiadającymi im głoskami, co jest znane jako analiza i synteza głoskowa. Dzięki takiemu podejściu dziecko nie tylko uczy się rozpoznawać litery w sposób mechaniczny, ale zaczyna rozumieć, że każda litera to symbol, który odpowiada określonemu dźwiękowi w mowie[28].

Trzeci etap to rozwijanie percepcji wzrokowej, czyli umiejętności rozpoznawania i odróżniania liter oraz ich kształtów. Pomagają w tym różne zabawy, takie jak szukanie liter w tekście, układanie literowych puzzli czy łączenie liter z pasującymi obrazkami. Takie aktywności wspierają dzieci w nauce czytania w sposób atrakcyjny i skuteczny.

Następnie następuje etap wprowadzenia do sylab i czytania sylabowego. Dzieci uczą się łączyć poznane litery w sylaby (np. ma, ta, pa), co ułatwia im późniejsze czytanie całych wyrazów. Ten etap jest szczególnie ważny, ponieważ sylaby są naturalną jednostką rytmiczną mowy, a ich opanowanie pomaga dzieciom zrozumieć strukturę wyrazów.

---

[27] M. Dudek, *Gotowość szkolna dziecka,* WSiP, Warszawa 2016, s. 45-48
[28] Tamże, s. 50

Ostatnim etapem nauki czytania jest czytanie prostych wyrazów i zdań oraz rozwijanie umiejętności rozumienia przeczytanego tekstu. Dzieci uczą się składać sylaby w wyrazy, a potem czytają krótkie zdania, np. „Mama ma dom" czy „Tata ma kota". Już na tym etapie ważne jest, aby dziecko rozumiało, co czyta. Dlatego po lekturze zadaje się pytania o treść i zachęca do opowiadania jej własnymi słowami. Jak podkreśla J. Rasmus nauka czytania nie powinna sprowadzać się jedynie do mechanicznego odczytywania liter i wyrazów. Kluczowe znaczenie ma rozumienie i interpretacja tekstu, ponieważ to one stanowią właściwy cel procesu czytania[29].

1.4. Kształtowanie umiejętności czytelniczych przez najbliższe środowisko

Umiejętność czytania to jedna z kluczowych kompetencji, która warunkuje rozwój intelektualny, społeczny i emocjonalny człowieka. Nie tylko wpływa na sukces edukacyjny, ale również kształtuje sposób postrzegania świata, rozbudza wyobraźnię i pozwala lepiej rozumieć innych ludzi oraz siebie samego. Już od najmłodszych lat to najbliższe otoczenie – przede wszystkim rodzina – odgrywa fundamentalną rolę w rozbudzaniu zainteresowań czytelniczych oraz wprowadzaniu dziecka w świat książek.

Zgodnie z definicją przedstawioną przez E. Gruszczyk-Kolczyńską, umiejętności czytelnicze obejmują nie tylko techniczne opanowanie samego aktu czytania, ale również zdolność rozumienia, interpretowania oraz oceniania treści[30]. Tak szeroko pojmowana kompetencja czytelnicza wymaga długotrwałego, wszechstronnego wsparcia, szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa, kiedy kształtują się podstawy dalszego rozwoju.

Środowisko rodzinne jest pierwszym i najważniejszym miejscem, w którym dziecko ma szansę poznać książki. Rodzice, dziadkowie czy starsze rodzeństwo odgrywają tu kluczową rolę – to dzięki nim dziecko może odkryć, że czytanie przynosi radość, dostarcza wiedzy i wywołuje emocje. Ich przykład i wspólne chwile z książką kształtują pozytywne nastawienie do czytania już od najmłodszych lat. Dzieci, którym regularnie czytano, chętniej samodzielnie sięgają po książki i zazwyczaj lepiej radzą sobie w szkole. Codzienny kontakt z literaturą pomaga im wykształcić nawyk czytania oraz kojarzyć tę czynność z czymś przyjemnym i wartościowym[31].

---

[29] J. Rasmus, *Psychologia czytania,* Scholar, Warszawa 2014, s. 95

[30] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000, s. 88.

[31] B. Fijałkowska, *Dziecko i książka,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 112–113.

Istotne znaczenie ma także atmosfera panująca w domu. Dziecko łatwiej rozwija zainteresowanie książkami, jeśli widzi, że dorośli czytają, rozmawiają o lekturach i traktują książki jako ważną część codziennego życia. Ważne jest również, aby książki były łatwo dostępne i obecne w przestrzeni domowej, co sprzyja naturalnemu sięganiu po nie. M. Ledzińska zwraca uwagę, że dzieci uczą się przede wszystkim poprzez obserwację i naśladowanie dorosłych, a nie tylko przez bezpośrednie polecenia. Oznacza to, że najbliższe otoczenie pełni rolę wzorca – jeśli w rodzinie czytanie jest codzienną i naturalną czynnością, to istnieje duża szansa, że dziecko również przejmie ten zwyczaj i będzie rozwijać swoje umiejętności czytelnicze[32].

Szkoła i nauczyciele również odgrywają dużą rolę, jednak nawet najlepiej zorganizowane działania dydaktyczne nie przyniosą pełnych rezultatów bez współpracy z domem. W literaturze podkreśla się, że umiejętności czytelnicze rozwijają się najlepiej, gdy szkoła i dom wspólnie wspierają dziecko. Jeśli wymagania stawiane przez nauczycieli są zgodne z tym, co promują rodzice – na przykład wspólne czytanie, rozmowy o książkach czy pozytywne nastawienie do lektury – dziecko ma większe szanse na osiągnięcie dobrego poziomu czytania i zrozumienia tekstu[33].

W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dzieci zaczynają porównywać się z rówieśnikami, a ich wpływ na zainteresowania dziecka staje się coraz silniejszy. Jeśli w grupie koleżanek i kolegów książki są tematem rozmów, wymiany czy wspólnego przeżywania, dzieci chętniej po nie sięgają. Dlatego warto organizować różne wydarzenia związane z czytaniem – takie jak konkursy, kółka czytelnicze czy wspólne czytanie w klasie – ponieważ skutecznie wspierają one rozwój umiejętności czytelniczych.

Proces rozwijania umiejętności czytelniczych powinien zaczynać się jak najwcześniej. W literaturze mówi się o tzw. wczesnej interwencji czytelniczej, czyli o działaniach podejmowanych już w okresie niemowlęcym i przedszkolnym. Należą do nich m.in. oglądanie książeczek z obrazkami, słuchanie prostych historyjek czy wspólne nazywanie przedmiotów – wszystko to buduje fundament pod późniejszą naukę czytania i rozumienia tekstu[34].

---

[32] M. Ledzińska (red. J. Trempała), *Psychologia rozwoju człowieka. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 145

[33] M. Morawska, *Książka w życiu dziecka i rodziny*, Impuls, Kraków 2002, s. 59–60.

[34] J. Papuzińska, *Dziecko i książka: szkice o literaturze dziecięcej*, SBP, Warszawa 2008, s. 22–23.

J. Korczak zwracał uwagę na to, jak ważna jest emocjonalna atmosfera towarzysząca nauce, w tym nauce czytania. Według niego kluczowe znaczenie miały bliskość, autentyczność i wspólne przeżywanie treści literackich, a nie jedynie sprawdzanie czy dziecko potrafi technicznie przeczytać tekst. Taki sposób podejścia wspiera nie tylko rozwój umiejętności czytelniczych, ale też buduje pozytywne emocje związane z literaturą[35].

Wspieranie czytelnictwa dziecka przez najbliższe otoczenie powinno opierać się na naturalnych, codziennych sytuacjach, które tworzą kontekst do kontaktu z literaturą. Ważna jest nie tyle ilość przeczytanych książek, co jakość wspólnego czasu, rozmów, pytań i refleksji, które książka może sprowokować. To właśnie te elementy mają największy wpływ na kształtowanie trwałego, głębokiego zainteresowania literaturą.

W Polsce funkcjonuje wiele programów i kampanii, które mają na celu wspieranie czytelnictwa w rodzinach i szkołach. Jednym z najbardziej znanych jest ogólnopolska akcja „Cała Polska czyta dzieciom", rozpoczęta w 2001 roku. Jej głównym przesłaniem jest zachęcanie do codziennego czytania dzieciom oraz uświadamianie, jak duże znaczenie ma ta czynność dla rozwoju dziecka. Dzięki temu programowi wielu rodziców zrozumiało, jak ważne jest, by książka była obecna w życiu dziecka już od najmłodszych lat[36].

Kolejnym przykładem działań wspierających czytelnictwo jest „Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa", prowadzony przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Program ten ma na celu wzmacnianie roli bibliotek szkolnych i publicznych poprzez dofinansowanie zakupu nowych książek, rozwój infrastruktury czytelniczej oraz organizację szkoleń dla nauczycieli i bibliotekarzy. Dzięki temu biblioteki stają się bardziej atrakcyjne i lepiej przygotowane do promowania czytania wśród dzieci i młodzieży[37].

Rozwijanie umiejętności czytelniczych to złożony proces, który wymaga współpracy wielu środowisk. Kluczową rolę odgrywa tu rodzina, która poprzez codzienne, naturalne działania oparte na bliskości i wspólnym spędzaniu czasu z książką, może skutecznie wspierać dziecko w nauce czytania. Równocześnie ważne jest, aby instytucje edukacyjne i kulturalne tworzyły przyjazne warunki do kontaktu z literaturą – oferując dostęp do książek,

---

[35] J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Wolne Lektury, Warszawa 2012, s. 97.
[36] k. Janicka, *„Cała Polska czyta dzieciom" – analiza skuteczności kampanii społecznej*. *Pedagogika Społeczna*, nr 3, 2017, s. 215
[37] P. Nowak, *Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa – cele i realizacja*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2020, s. 47–48.

organizując działania promujące czytelnictwo oraz wspierając dorosłych w ich roli przewodników po świecie literatury. Tylko przy takim wspólnym zaangażowaniu można z powodzeniem rozwijać w dzieciach trwałe zainteresowanie książkami i pasję do czytania.

1.5. Charakterystyka metod nauki czytania ze szczególnym uwzględnieniem Metody Krakowskiej

Istnieje wiele sposobów wspierania dziecka w nauce czytania, a wybór odpowiedniej metody powinien być dostosowany do jego wieku, możliwości intelektualnych oraz ewentualnych trudności rozwojowych. W polskiej pedagogice wyróżnia się kilka głównych metod nauczania czytania, w tym: metodę sylabową, głoskową (czyli fonemową), globalną, analityczno-syntetyczną oraz coraz bardziej popularną w ostatnich latach Metodę Krakowską. Każda z nich ma swoje specyficzne założenia i może być skuteczna w zależności od indywidualnych potrzeb dziecka.

Tradycyjnie naukę czytania zaczyna się od metody głoskowej, która polega na rozpoznawaniu pojedynczych dźwięków w wyrazach. Dziecko najpierw uczy się wyodrębniać te dźwięki, potem łączy je z literami, a na końcu składa litery w całe słowa. Choć metoda ta jest logiczna i uporządkowana, może być trudna dla dzieci mających problemy z rozróżnianiem dźwięków mowy lub z przetwarzaniem słuchowym. Wskazuje na to m.in. B. Rocławski, który zwraca uwagę, że zbyt wczesne wprowadzanie analizy głoskowej może prowadzić do frustracji i niechęci wobec nauki.[38]

Inną metodą jest metoda sylabowa, która polega na dzieleniu słów na łatwiejsze do nauki części – sylaby. Ta metoda jest szczególnie skuteczna dla przedszkolaków i dzieci z młodszych klas, ponieważ sylaba jest dla nich bardziej naturalną jednostką niż pojedynczy dźwięk. Natomiast metoda globalna uczy rozpoznawania całych słów jako obrazków, bez dzielenia ich na mniejsze części. Stała się popularna dzięki G. Domanowi, który pracował z dziećmi z uszkodzeniami mózgu. Ta metoda może pomóc dziecku szybciej zacząć czytać, ale może też utrudniać czytanie nowych, nieznanych słów.

W Polsce dużym zainteresowaniem cieszy się również metoda analityczno-syntetyczna, która łączy podejście globalne z fonetycznym. Najpierw analizuje się słowo (np. dzieląc je na głoski lub sylaby), a potem syntetyzuje w całość. Ta metoda znajduje zastosowanie w podręcznikach szkolnych i edukacji wczesnoszkolnej. Jednak w przypadku dzieci

[38] B. Rocławski, *Nauka czytania…*, op. cit., s. 47

z trudnościami komunikacyjnymi, opóźnionym rozwojem mowy czy zaburzeniami ze spektrum autyzmu, tradycyjne podejścia często okazują się niewystarczające.

Tu ważne jest zwrócenie uwagi na Metodę Krakowską, której twórczynią jest prof. J. Cieszyńska. To kompleksowy program terapeutyczno-edukacyjny, który zakłada, że najpierw należy rozwijać funkcje lewej półkuli mózgu – odpowiedzialnej m.in. za język, myślenie logiczne, sekwencje i analizę. Metoda ta została opracowana przede wszystkim z myślą o dzieciach z różnymi trudnościami rozwojowymi, ale sprawdza się też świetnie w pracy z dziećmi neurotypowymi.

Jednym z filarów Metody Krakowskiej jest nauka czytania symultaniczno-sekwencyjna, która łączy globalne (symultaniczne) rozpoznawanie wyrazów z sekwencyjnym (czyli liniowym) poznawaniem ich budowy sylabowej. Proces nauki rozpoczyna się od pokazywania dziecku całych wyrazów zapisanych dużymi literami, w połączeniu z obrazkiem i wypowiadanym przez dorosłego słowem. Dopiero później wprowadza się podział na sylaby, które również są prezentowane w formie wizualnej i dźwiękowej. To podejście jest zgodne z naturalnym sposobem uczenia się dziecka, które na początku rozpoznaje całe obrazy (słowa), zanim nauczy się je rozkładać na mniejsze elementy.

W tej metodzie bardzo ważne jest wspieranie wszystkich funkcji poznawczych – takich jak pamięć, uwaga, słuch fonemowy, wzrok oraz myślenie przyczynowo-skutkowe. Metoda ta nie skupia się tylko na nauce czytania, ale jest częścią szerokiej terapii, która pomaga też rozwijać mowę, komunikację i nawet sprawność ruchową. Jak podkreśla prof. J. Cieszyńska, nauka czytania to nie tylko cel sama w sobie, lecz także narzędzie wspierające rozwój językowy i poznawczy dziecka.[39]

W praktyce, w metodzie symultaniczno-sekwencyjnej do nauki czytania wykorzystuje się sylaby o prostej budowie, takie jak „ma", „ba" czy „pa", które łatwiej jest wymówić i rozpoznać. Stopniowo wprowadza się bardziej złożone sylaby, zawsze w połączeniu z obrazkami i zabawami, które angażują dziecko. Metoda Krakowska podkreśla, jak ważne jest regularne ćwiczenie oraz tworzenie bezpiecznej i przewidywalnej atmosfery do nauki.

Zaletą tej metody jest jej elastyczność oraz dostosowanie do indywidualnych możliwości dziecka. Dobrze opracowany program terapeutyczny uwzględnia nie tylko poziom

[39] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2013, s. 91–93

językowy, ale także emocjonalny i poznawczy dziecka. W literaturze podkreśla się również znaczenie zaangażowania rodziców w proces terapii – codzienna praca w domu ma ogromny wpływ na efekty.[40]

Wybór metody nauki czytania powinien zawsze uwzględniać indywidualne możliwości i potrzeby dziecka. Tradycyjne metody, takie jak głoskowa czy sylabowa, mają swoje mocne strony, jednak mogą nie wystarczyć w pracy z dziećmi z trudnościami rozwojowymi. Metoda Krakowska, dzięki podejściu symultaniczno-sekwencyjnemu oraz kompleksowej stymulacji funkcji poznawczych, jest wartościowym narzędziem zarówno w terapii, jak i w codziennej nauce dzieci w młodszym wieku szkolnym.

ROZDZIAŁ II
METODA KRAKOWSKA JAKO NARZEDZIE WSPIERAJĄCE NAUKĘ CZYTANIA DZIECI W WIELU PRZEDSZKOLNYM

Metoda Krakowska to nowatorskie podejście o charakterze terapeutyczno-edukacyjnym, skutecznie wykorzystywane w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, szczególnie w obszarze wspierania nauki czytania. Jej założenia koncentrują się na wszechstronnej stymulacji funkcji poznawczych dziecka, dzięki czemu znajduje zastosowanie zarówno w pracy z dziećmi z opóźnieniami rozwojowymi, jak i tymi rozwijającymi się w sposób typowy. Kluczowym elementem Metody Krakowskiej jest symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania, która różni się od tradycyjnych metod głoskowania. Dziecko nie uczy się najpierw liter i głosek, lecz sylab jako podstawowych jednostek językowych, co jest zgodne z naturalnym sposobem przyswajania języka.

Proces nauki rozpoczyna się od wprowadzenia samogłosek, które są wyraźne artykulacyjnie i łatwe do zapamiętania. Następnie dziecko poznaje sylaby otwarte, początkowo w połączeniu z konkretnymi spółgłoskami. w kolejnych etapach dochodzi do sylab zamkniętych, wyrazów i całych zdań. Dzięki takiemu podejściu dziecko szybciej zaczyna pojmować sens czytanego tekstu i zyskuje motywację do dalszej nauki. Metoda Krakowska kładzie również duży nacisk na powtarzalność, systematyczność oraz aktywne

[40] J. Cieszyńska, *Kocham czytać. Poradnik dla rodziców i terapeutów*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2020, s. 112.

zaangażowanie dziecka w proces uczenia się, co jest zgodne z zasadami neurobiologii oraz współczesną wiedzą o rozwoju funkcji poznawczych.

Ważnym elementem Metody Krakowskiej jest również aktywne zaangażowanie rodziców i nauczycieli w codzienne, krótkie sesje ćwiczeniowe, które sprzyjają utrwalaniu materiału oraz wzmacniają pozytywne nastawienie dziecka do czytania. Metoda ta wykorzystuje bogaty materiał wizualny, jak na przykład karty z obrazkami i podpisami, co wspomaga globalne rozpoznawanie wyrazów i ułatwia ich zapamiętywanie. Wprowadzenie tej metody w edukacji przedszkolnej może przynieść wymierne korzyści, takie jak rozwój słuchu fonemowego, wzbogacenie słownictwa, poprawa koncentracji uwagi oraz ogólna stymulacja rozwoju językowego i poznawczego dziecka. Dzięki holistycznemu podejściu oraz strukturze dostosowanej do możliwości rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym, Metoda Krakowska stanowi wartościowe wsparcie w procesie nauki czytania. Jednocześnie sprzyja kształtowaniu pozytywnego nastawienia do nauki i rozwija kluczowe kompetencje, które są niezbędne na kolejnych etapach edukacji.

2.1. Charakterystyka dziecka w wieku przedszkolnym gotowego do podjęcia nauki czytania

Dziecko w wieku przedszkolnym, które jest gotowe do podjęcia nauki czytania, powinno cechować się określonym poziomem dojrzałości w różnych sferach rozwoju: poznawczej, językowej, emocjonalnej i społecznej. A. Brzezińska podkreśla, że w wieku przedszkolnym rozwój dziecka jest wyjątkowo dynamiczny. Najskuteczniej uczy się ono poprzez aktywność i zabawę, szczególnie w interakcji z dorosłymi oraz rówieśnikami. w tym okresie kształtują się kluczowe zdolności językowe, poznawcze i motoryczne, które odgrywają istotną rolę w nauce czytania[41].

Jednym z podstawowych czynników warunkujących gotowość do nauki czytania jest właściwy rozwój językowy. Dziecko powinno nie tylko swobodnie posługiwać się mową, ale także rozumieć jej strukturę, rozróżniać poszczególne dźwięki oraz umiejętnie je przekształcać. J. Cieszyńska zaznacza, że właściwy rozwój mowy stanowi fundament w procesie nauki czytania, a wszelkie opóźnienia w tym zakresie mogą skutkować pojawieniem się trudności w nauce[42]. Dziecko przygotowane do nauki czytania wykazuje umiejętność dzielenia wyrazów na sylaby i głoski, potrafi wyodrębniać dźwięki znajdujące

[41] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 41-43
[42] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja…,* s op. cit., s. 24

się na początku i końcu słów, a także rozpoznaje rymy oraz podobieństwa dźwiękowe między wyrazami[43].

Umiejętność analizy i syntezy zarówno słuchowej, jak i wzrokowej ma również duże znaczenie. Dziecko powinno potrafić dostrzegać różnice między zbliżonymi dźwiękami i kształtami liter, a także łączyć je w logiczne i spójne całości. Dzieci, które rozwinęły odpowiedni poziom percepcji wzrokowo-słuchowej, uczą się czytać sprawniej i rzadziej napotykają trudności w dalszym przebiegu edukacji[44]. Istotną rolę odgrywa również koordynacja wzrokowo-ruchowa oraz sprawność manualna. Dziecko powinno sprawnie współpracować okiem i ręką, co jest niezbędne zarówno do śledzenia tekstu podczas czytania, jak i do nauki pisania[45].

Metoda Krakowska opiera się na tym, jak działa mózg dziecka podczas nauki mówienia. Jej podstawowym założeniem jest dostosowanie procesu nauki czytania do indywidualnego tempa dojrzewania struktur mózgowych, zwłaszcza półkul mózgowych odpowiedzialnych za przetwarzanie językowe[46]. Cechą wyróżniającą Metodę Krakowską jest zastosowanie czytania globalnego, które polega na prezentowaniu dziecku całych wyrazów w formie graficznej, zanim rozpocznie się ich analiza sylabowa i głoskowa. Taki sposób nauki umożliwia dziecku zrozumienie znaczenia wyrazu jeszcze przed poznaniem jego struktury, co sprzyja większemu zaangażowaniu w naukę oraz ułatwia rozumienie czytanego tekstu[47].

Dziecko przygotowane do pracy Metodą Krakowską powinno mieć dobrze rozwinięty zarówno słownik bierny, jak i czynny, umieć swobodnie wypowiadać się na różnorodne tematy, przejawiać zainteresowanie książkami oraz samym procesem czytania, a także być zdolne do skupienia uwagi na dłuższych aktywnościach edukacyjnych[48]. Dodatkowo, istotna jest dojrzałość emocjonalna dziecka – powinno ono potrafić współpracować z dorosłymi, respektować ustalone zasady, podejmować wysiłek

---

[43] J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005, s. 17-19
[44] k. Martowska, *Rozwijanie gotowości szkolnej dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011, s. 89–90
[45] B. Kaja, *Zarys terapii pedagogicznej*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2001, s. 56–58
[46] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja…,* op. cit., s. 25
[47] J. Cieszyńska, *Nauka czytania…,* op. cit., s. 21-23
[48] M. Nowak, *Czytanie w rodzinie…,* op. cit., s. 100

intelektualny oraz radzić sobie z niepowodzeniami, które mogą pojawić się w toku nauki[49].

Metoda Krakowska przywiązuje dużą wagę do codziennej stymulacji dziecka poprzez powtarzalne schematy, rytmiczne zabawy, klasyfikowanie przedmiotów, układanki oraz ćwiczenia związane z porządkowaniem. Tego rodzaju aktywności wspierają rozwój logicznego myślenia oraz pamięci operacyjnej, które odgrywają kluczową rolę w procesie nauki czytania[50]. Z perspektywy tej metody ważne jest, aby nie czekać z nauką czytania do momentu rozpoczęcia szkoły, ale rozpocząć stymulację już na etapie przedszkolnym, kiedy mózg dziecka jest szczególnie chłonny i elastyczny.

W kontekście gotowości dziecka do nauki czytania ważną rolę odgrywa również środowisko, w jakim się wychowuje. Dzieci, które dorastają w otoczeniu sprzyjającym rozwojowi językowemu – w którym prowadzi się codzienne rozmowy, czyta książki, opowiada bajki oraz uczestniczy we wspólnych zabawach językowych – zazwyczaj osiągają wyższy poziom kompetencji językowych[51]. Wspierające środowisko rodzinne oraz odpowiednio przygotowane otoczenie przedszkolne pełnią kluczową rolę w przygotowaniu dziecka do edukacji szkolnej.

Dziecko przedszkolne gotowe do nauki czytania powinno cechować się dojrzałością w zakresie percepcji słuchowej i wzrokowej, rozwiniętą mową, umiejętnością koncentracji uwagi, a także motywacją wewnętrzną do nauki. Metoda Krakowska, uwzględniając rozwój neurologiczny dziecka oraz jego naturalne predyspozycje językowe, stanowi skuteczne narzędzie w przygotowaniu do nauki czytania, szczególnie wtedy, gdy wdrażana jest w atmosferze wspierającej, opartej na zabawie, bliskości i dialogu.

2.2. Znacznie Metody Krakowskiej we wspieraniu kompetencji językowych i komunikacyjnych u dzieci w wieku przedszkolnym

Metoda Krakowska odgrywa istotną rolę we wspieraniu rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych u dzieci w wieku przedszkolnym, zwłaszcza w kontekście zapobiegania trudnościom w nauce oraz wczesnego wspomagania rozwoju mowy. Zgodnie z założeniami Metody Krakowskiej, język i komunikacja nie są jedynie zbiorem słów i zasad gramatycznych, lecz stanowią złożony system poznawczy, który kształtuje się poprzez aktywny i systematyczny kontakt z otoczeniem. Z tego względu metoda ta kładzie

[49] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, Psychologia rozwoju…, op. cit., s. 47
[50] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja…,* op. cit., s. 26–28
[51] M. Czub, *Rodzina a rozwój…,* op. cit., s. 70–73

szczególny nacisk na stymulowanie funkcji poznawczych, stanowiących fundament rozwoju mowy i kompetencji językowych.

Metoda Krakowska, oparta na założeniach neurobiologii i psychologii poznawczej, zakłada, że proces przyswajania języka powinien być wspierany przez aktywności angażujące obie półkule mózgowe. Szczególną rolę odgrywa prawa półkula, odpowiedzialna za globalne przetwarzanie informacji – rozpoznawanie wzorców, melodii języka, emocji oraz struktury wypowiedzi[52]. Z tego powodu w pracy z dzieckiem stosuje się elementy takie jak powtarzalność, rytm, rymowanki, układanki logiczne czy historyjki obrazkowe. Nie tylko wspierają one przyswajanie słownictwa, ale również rozwijają umiejętność logicznego myślenia oraz rozumienia związków przyczynowo-skutkowych, co jest kluczowe dla rozwoju kompetencji językowych i poznawczych[53].

Kompetencje językowe u dzieci w wieku przedszkolnym obejmują zarówno umiejętność poprawnego i swobodnego posługiwania się językiem ojczystym w mowie oraz w rozumieniu, jak i zdolność do wykorzystywania języka w celu komunikacji – wyrażania emocji, zadawania pytań, opisywania otaczającego świata oraz nawiązywania relacji z innymi osobami[54]. Kompetencje komunikacyjne dotyczą praktycznego wykorzystania języka w sytuacjach społecznych. Obejmują one zdolność rozumienia kontekstu komunikacyjnego, dostosowywania wypowiedzi do rozmówcy, przestrzegania zasad prowadzenia rozmowy oraz interpretowania sygnałów niewerbalnych[55].

W Metodzie Krakowskiej stosuje się różnorodne techniki wspierające rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych. Jedną z kluczowych jest symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania, polegająca na tym, że dziecko najpierw poznaje całe wyrazy, a dopiero potem ich części – sylaby i głoski. Takie podejście ma na celu najpierw ugruntowanie sensu i znaczenia słowa, zanim dziecko nauczy się rozkładać je na elementy fonetyczne. Proces ten sprzyja lepszemu rozumieniu języka i jego funkcji, co jest szczególnie pomocne dla dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, alalią, afazją czy autyzmem[56].

---

[52] J. Cieszyńska, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci,* Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2016, s. 22
[53] J. Cieszyńska, *Metoda Krakowska wobec… op. cit., s. 23-25*
[54]A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 58
[55] B. Wójtowicz, *Wspomaganie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym,* UMCS, Lublin 2009, s. 81–83
[56] J. Cieszyńska, *Nauka czytania…,* op. cit., s. 33–35.

Kolejnym istotnym elementem jest wspieranie rozwoju słownika dziecka. Przedszkolaki intensywnie przyswajają nowe pojęcia, a Metoda Krakowska dostarcza skutecznych narzędzi, takich jak kategoryzacje, szeregowania, tworzenie zbiorów oraz ćwiczenia różnicujące i porównujące, które wspomagają ten proces[57]. Tego rodzaju ćwiczenia wspierają rozwijanie zdolności do klasyfikowania i nazywania przedmiotów, co z kolei przyczynia się do wzbogacenia i większej precyzji w posługiwaniu się językiem[58]. Równocześnie dzieci uczą się logicznego łączenia wypowiedzi, budowania zdań złożonych i stosowania poprawnej struktury gramatycznej.

Metoda ta uwzględnia także emocjonalny i społeczny wymiar komunikacji. Dzieci nie tylko uczą się mówić, ale także słuchać innych, cierpliwie czekać na swoją kolej, utrzymywać kontakt wzrokowy z rozmówcą oraz wyrażać swoje emocje słowami. Ponadto rozwijane są umiejętności narracyjne – dzieci ćwiczą opowiadanie, relacjonowanie zdarzeń i tworzenie własnych historyjek, co znacząco wspiera rozwój ich kompetencji społeczno-językowych[59].

Jedną z zalet Metody Krakowskiej jest jej kompleksowość – obejmuje nie tylko ćwiczenia językowe, lecz także percepcyjno-motoryczne, logiczne, pamięciowe oraz społeczne. Dzięki temu możliwe jest jednoczesne wspieranie różnych funkcji poznawczych, co przyczynia się do bardziej zrównoważonego i harmonijnego rozwoju dziecka. A. Brzezińska podkreśla, że dziecko wychowujące się w środowisku bogatym pod względem językowym, które otrzymuje odpowiednio dopasowaną stymulację poznawczą, osiąga wyższy poziom kompetencji komunikacyjnych i społecznych w kolejnych etapach edukacji[60].

Warto podkreślić, że metoda ta zakłada bliską współpracę z rodziną. Rodzice są aktywnie angażowani w wspieranie rozwoju językowego dziecka poprzez codzienne ćwiczenia i zabawy, co wzmacnia efekty terapii oraz zapewnia spójność i ciągłość podejmowanych działań[61].

---

[57] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja…,* op. cit., s. 19
[58] Tamże, s. 20
[59] M. Korendo, *Językowe podstawy diagnozy i terapii logopedycznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008, s. 44–47
[60] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 63.
[61] J. Cieszyńska, *Metoda Krakowska wobec…, op. cit.,* s. 29.

Metoda Krakowska to efektywne i wszechstronne podejście wspierające rozwój językowy oraz komunikacyjny dzieci w wieku przedszkolnym. Poprzez integrację aspektów językowych, poznawczych i społecznych umożliwia nie tylko rozwijanie umiejętności mówienia i rozumienia, lecz także świadome i praktyczne posługiwanie się językiem w codziennych sytuacjach. W obliczu rosnącej liczby dzieci borykających się z trudnościami komunikacyjnymi i zaburzeniami rozwojowymi, metoda ta zyskuje szczególne znaczenie jako wartościowe narzędzie w edukacji przedszkolnej.

2.3. Stymulowanie percepcji słuchowej i wzrokowej jako fundament nauki czytania

Stymulowanie percepcji słuchowej i wzrokowej stanowi kluczowy element w procesie nauki czytania, szczególnie gdy mowa o dzieciach w wieku przedszkolnym. Wczesne wspieranie tych funkcji sensorycznych tworzy podstawy do skutecznego opanowania umiejętności czytania, co zostało szczególnie podkreślone w Metodzie Krakowskiej. Percepcja słuchowa to zdolność odbierania, rozróżniania i interpretowania dźwięków, która jest kluczowa dla rozpoznawania fonemów i sylab — podstawowych elementów języka mówionego. z kolei percepcja wzrokowa polega na umiejętności rozpoznawania kształtów liter i symboli oraz ich układu na stronie, co stanowi podstawę do rozumienia tekstu pisanego[62].

Metoda Krakowska szczególnie podkreśla znaczenie integracji percepcji wzrokowej i słuchowej, ponieważ efektywne nabywanie umiejętności czytania wymaga sprawnego działania zarówno analizy i syntezy wzrokowej, jak i słuchowej[63]. Autorka metody zaznacza, że dzieci mające trudności z czytaniem często doświadczają deficytów w zakresie percepcji wzrokowej i słuchowej. W związku z tym, podczas terapii i wczesnej edukacji stosuje się ćwiczenia, które jednocześnie angażują obie te percepcje, co wspomaga skuteczniejsze kodowanie informacji językowych[64].

Percepcja słuchowa jest nie tylko zdolnością do rozróżniania dźwięków, ale również do ich pamięci i analizy. W Metodzie Krakowskiej wykorzystuje się wiele zabaw i ćwiczeń, które mają na celu rozwijanie umiejętności rozróżniania dźwięków mowy oraz rozpoznawania rytmu, akcentu i intonacji. Przykłady takich działań to powtarzanie rymowanek, odgadywanie dźwięków z otoczenia czy zabawy sylabowe, które pomagają

---

[62] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 70
[63] J. Cieszyńska, *Metoda Krakowska wobec…, op. cit.,* s. 38
[64] Tamże, s. 39-42

dziecku uświadomić sobie, że słowa składają się z mniejszych, dźwiękowych części[65]. Dlatego ważne jest wzmacnianie słuchu, bo pomaga lepiej rozumieć budowę języka, a to z kolei ułatwia naukę czytania ze zrozumieniem.

W Metodzie Krakowskiej percepcja wzrokowa rozwijana jest przez ćwiczenia uczące dziecko rozpoznawania liter, porównywania ich kształtów oraz orientacji przestrzennej w tekście. Dzieci uczą się zauważać różnice między literami, zwracać uwagę na ich wielkość i kształt, co pomaga zapobiegać typowym pomyłkom, takim jak mylenie liter podobnych do siebie (np. „b" i „d"). Ćwiczenia te często przybierają formę układanek, gier pamięciowych czy pracy z ilustracjami, co dodatkowo angażuje małą motorykę oraz skupienie uwagi[66].

Istotnym elementem Metody Krakowskiej jest integracja percepcji słuchowej i wzrokowej, która pozwala dziecku skutecznie łączyć dźwięki z odpowiadającymi im symbolami graficznymi. w tym celu stosowana jest symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania, czyli podejście, w którym dziecko najpierw zapoznaje się z całymi wyrazami, a dopiero potem analizuje je na sylaby i głoski. Taka kolejność wspiera świadome łączenie obrazu słowa z jego brzmieniem, co znacznie ułatwia opanowanie umiejętności czytania[67]. Takie podejście jest szczególnie skuteczne u dzieci z trudnościami w przetwarzaniu językowym, gdyż buduje pewność siebie i zmniejsza lęk przed czytaniem.

Istotnym atutem Metody Krakowskiej jest to, że rozwój percepcji odbywa się w naturalnym, zabawowym kontekście, co zwiększa motywację dziecka i ułatwia przyswajanie nowych umiejętności. Zajęcia prowadzone są w atmosferze akceptacji i pozytywnego wsparcia, co nie tylko wspiera rozwój poznawczy, ale także sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa, rozwojowi emocjonalnemu i kompetencjom społecznym dziecka[68].

Stymulacja percepcji słuchowej i wzrokowej w Metodzie Krakowskiej stanowi podstawę skutecznej nauki czytania oraz rozwijania kompetencji językowych u dzieci przedszkolnych. Dzięki integracji bodźców sensorycznych i zaangażowaniu różnych obszarów mózgu, metoda ta wspiera dzieci w przezwyciężaniu trudności, budowaniu

[65] J. Cieszyńska, *Metoda Krakowska wobec…,* op. cit., s. 40–43.
[66] M. Korendo, *Językowe podstawy…,* op. cit., s. 55–57.
[67] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja…,* op. cit., s. 28–30
[68] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 75

prawidłowych nawyków czytelniczych oraz tworzeniu solidnych podstaw pod dalszy rozwój edukacyjny i osobisty.

2.4. Znaczenie nauki czytania we wspieraniu rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka

Nauka czytania odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju dziecka. Już od wczesnych lat przedszkolnych warto wspierać dziecko w tym procesie, ponieważ opanowanie umiejętności czytania nie ogranicza się jedynie do rozpoznawania liter czy składania wyrazów. To przede wszystkim narzędzie, które otwiera dziecku drzwi do świata wiedzy, emocji i refleksji, a także pomaga mu lepiej rozumieć siebie i innych. Umiejętność czytania, zwłaszcza czytania ze zrozumieniem, sprzyja rozwijaniu pamięci, uwagi, logicznego myślenia, wyobraźni i zdolności wnioskowania. Umiejętność czytania otwiera przed dzieckiem możliwość rozwoju nie tylko poznawczego, ale także społecznego i emocjonalnego. Nawet najprostsze książki dla dzieci wprowadzają treści dotyczące emocji, relacji międzyludzkich oraz sposobów radzenia sobie w codziennych sytuacjach, co sprzyja lepszemu rozumieniu siebie i innych oraz wspiera kształtowanie dojrzałości społecznej[69].

Metoda Krakowska opiera się na założeniu, że już od drugiego lub trzeciego roku życia warto wprowadzać dziecko w świat słowa pisanego. Nie chodzi tu jednak o klasyczne nauczanie czytania, lecz o systematyczne wspieranie rozwoju funkcji poznawczych i językowych, które stanowią fundament skutecznego opanowania tej umiejętności w późniejszym etapie[70].

Rozwój poznawczy dziecka w dużym stopniu zależy od rodzaju i jakości doświadczeń, jakie zdobywa. Czytanie stanowi jedno z najbardziej wartościowych źródeł stymulacji – wspiera rozwój języka, uczy myślenia przyczynowo-skutkowego, pomaga w porządkowaniu i klasyfikowaniu informacji, a także rozwija zdolność przewidywania i formułowania wniosków. W kontekście Metody Krakowskiej czytanie staje się elementem codziennej stymulacji poznawczej. Dziecko dzięki pracy z tekstem, obrazkiem i głosem osoby dorosłej jednocześnie uczy się nowych pojęć, struktur gramatycznych i wzorców językowych[71]. Dodatkowo, aktywności związane z pracą nad tekstem wspierają rozwój

[69] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 65-68
[70] J. Cieszyńska, *Metoda Krakowska wobec…, op. cit., s*. 45
[71] J. Cieszyńska, *Nauka czytania…,* op. cit., s. 39–41

koncentracji i pamięci operacyjnej u dziecka, co w efekcie ułatwia mu codzienne funkcjonowanie w przedszkolu, a w przyszłości również w środowisku szkolnym.

Bardzo ważnym elementem nauki czytania jest także jej wymiar emocjonalny. Dzieci, które potrafią samodzielnie czytać, często doświadczają radości, dumy oraz satysfakcji z osiągnięcia tego umiejętności. Pozwalając dziecku czytać historie, które je ciekawią i emocjonalnie angażują, dajemy mu możliwość utożsamiania się z bohaterami, przeżywania ich przygód oraz lepszego rozumienia własnych uczuć. Czytanie bajek terapeutycznych, opowiadań czy książek z morałem stanowi także skuteczną metodę pracy nad emocjami dziecka – pozwala mu oswoić lęk, złość, poczucie winy czy smutek[72]. W Metodzie Krakowskiej często wykorzystuje się czytanki dostosowane do wieku i umiejętności dziecka, które wspierają nie tylko rozwój językowy, ale również emocjonalny. Teksty te odnoszą się do znanych dzieciom tematów, co sprzyja rozmowom oraz wspólnemu przeżywaniu doświadczeń.

Czytanie razem z dorosłym pomaga dziecku poczuć się emocjonalnie bezpiecznie. Wspólne czytanie staje się okazją do budowania bliskości, prowadzenia rozmów i wyrażania emocji. Badania wskazują, że dzieci, które często czytają z rodzicami, osiągają lepsze rezultaty w nauce oraz rozwijają wyższy poziom empatii, umiejętności współpracy i samoświadomości[73].

Nauka czytania, szczególnie prowadzona świadomie i dostosowana do indywidualnych potrzeb dziecka, odgrywa kluczową rolę w jego wszechstronnym rozwoju. Wspomaga nie tylko funkcje poznawcze, takie jak pamięć, koncentracja, myślenie i język, lecz także rozwój emocjonalny, budując poczucie własnej skuteczności, empatię oraz wewnętrzną motywację do działania. Metoda Krakowska, dzięki swojej przemyślanej strukturze i oparciu na naturalnych procesach rozwojowych, jest wartościowym narzędziem wspierającym ten proces w sposób całościowy.

2.5. Rola pomocy dydaktycznych w nauce czytania Metodą Krakowską

Pomoc dydaktyczna w nauce czytania Metodą Krakowską pełni niezwykle ważną funkcję i stanowi nieodłączny element całego procesu edukacyjnego. Obejmuje różnorodne materiały, narzędzia oraz techniki, które wspierają efektywne przyswajanie umiejętności

[72] H. Ławicka, *Bajki, które leczą. Wprowadzenie do bajkoterapii*. Difin, Warszawa 2019, s. 92–95
[73] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 74.

czytania, uwzględniając indywidualne potrzeby i możliwości dziecka. w ramach Metody Krakowskiej, która podkreśla znaczenie indywidualizacji nauki oraz integracji percepcji wzrokowej i słuchowej, pomoce dydaktyczne mają kluczowe zadanie, ponieważ ułatwiają dziecku rozpoznawanie symboli graficznych i ich powiązanie z dźwiękami języka.

Metoda Krakowska opiera się na założeniu, że dzieci najlepiej uczą się poprzez zabawę i działanie, co sprawia, że materiały dydaktyczne powinny być atrakcyjne, angażujące oraz dostosowane do wieku i możliwości dziecka. Do najczęściej wykorzystywanych pomocy należą kolorowe karty z sylabami i wyrazami, plansze obrazkowe, układanki literowe oraz różnorodne gry językowe, które pozwalają na wielozmysłowe poznawanie liter i ich zestawów. Dzięki nim dziecko nie tylko uczy się rozpoznawać litery, ale też łączy je ze znaczeniem, co sprzyja lepszemu zapamiętywaniu[74].

Pomoc dydaktyczna w Metodzie Krakowskiej pełni również istotną rolę w rozwijaniu koordynacji wzrokowo-ruchowej, kluczowej dla umiejętności czytania i pisania. Materiały takie jak układanki literowe czy różnorodne pomoce manipulacyjne umożliwiają dziecku praktyczne ćwiczenia motoryki małej, co wzmacnia proces przyswajania czytania. Szczególnie ważne w tej metodzie jest korzystanie z konkretnych, namacalnych przedmiotów, które pomagają dziecku lepiej zrozumieć abstrakcyjne pojęcia i ułatwiają przejście od świata rzeczywistego do symboli graficznych[75].

Pomoc dydaktyczna odgrywa również istotną rolę w stymulacji percepcji słuchowej i wzrokowej, które stanowią fundament Metody Krakowskiej. Kolorowe, atrakcyjne wizualnie materiały pomagają dzieciom w rozróżnianiu sylab i głosek, natomiast różnorodne zabawy słuchowe z ich wykorzystaniem wspierają rozwój analizy i syntezy fonemowej. Takie kompleksowe podejście sprzyja efektywnemu łączeniu dźwięków z odpowiadającymi im symbolami graficznymi, co jest kluczowe w nauce czytania[76].

Istotnym elementem jest również fakt, że pomoce dydaktyczne w Metodzie Krakowskiej pełnią funkcję motywującą. Dzięki swojej różnorodności i atrakcyjnej formie przyciągają uwagę dziecka, sprawiając, że nauka staje się ciekawsza i mniej

[74] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja…,* op. cit., s. 52–55.
[75] M. Korendo, *Językowe podstawy…,* op. cit., s. 62–64
[76] A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, k. Appelt, *Psychologia rozwoju…,* op. cit., s. 82–85

stresująca.W efekcie dziecko chętniej angażuje się w zadania, co wspiera kształtowanie pozytywnego nastawienia do czytania oraz rozwija poczucie własnej skuteczności[77].

Pomoce dydaktyczne w nauce czytania Metodą Krakowską pełnią różnorodne funkcje – wspierają rozwój percepcji słuchowej i wzrokowej, ćwiczą motorykę małą, ułatwiają zapamiętywanie oraz kojarzenie symboli językowych, a także wzmacniają motywację dziecka do nauki. Stanowią one kluczowy element skutecznego i przyjaznego procesu edukacyjnego, który jest elastycznie dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego dziecka.

2.6. Efektywność Metody Krakowskiej w procesie nauki czytania u dzieci przedszkolnych

Skuteczność Metody Krakowskiej w nauce czytania u dzieci w wieku przedszkolnym jest kluczowym tematem we współczesnej pedagogice i psychologii rozwojowej, zwłaszcza w obszarze wczesnej edukacji, gdy opanowanie umiejętności czytania stanowi fundament dalszego rozwoju dziecka. Metoda Krakowska wyróżnia się kompleksowym podejściem do nauki czytania, integrującym percepcję wzrokową, słuchową oraz ruchową. Dzięki temu proces edukacyjny jest indywidualnie dostosowany do możliwości każdego dziecka. Nauka czytania w tej metodzie nie polega jedynie na mechanicznym rozpoznawaniu liter, lecz koncentruje się na rozwijaniu zdolności analizy i syntezy językowej oraz na rozumieniu tekstu, co sprzyja wszechstronnemu rozwojowi poznawczemu dziecka.

W praktyce Metoda Krakowska pozwala dzieciom w wieku przedszkolnym uczyć się czytania poprzez zabawę i aktywne działanie, co znacząco podnosi ich motywację oraz zaangażowanie. Kluczowym aspektem tej metody jest stopniowe wprowadzanie materiału, począwszy od rozpoznawania całych sylab i wyrazów, aż po bardziej szczegółową analizę fonemów, co odpowiada naturalnym etapom rozwoju językowego u dzieci. Badania pedagogiczne przeprowadzane w polskich przedszkolach pokazują, że dzieci uczące się czytania z wykorzystaniem Metody Krakowskiej szybciej i efektywniej nabywają umiejętność płynnego czytania oraz lepiej rozumieją teksty w porównaniu z rówieśnikami uczonymi przy użyciu tradycyjnych metod[78]. Wynika to z faktu, że Metoda Krakowska

[77] J. Cieszyńska, *Nauka czytania…,* op. cit., s. 50–53
[78] J. Cieszyńska, *Metoda Krakowska – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2015, s. 78–82

sprzyja budowaniu wewnętrznej motywacji oraz pozwala na indywidualizację tempa nauki, co minimalizuje frustracje i zniechęcenie.

Istotnym czynnikiem wpływającym na skuteczność Metody Krakowskiej są wykorzystywane pomoce dydaktyczne oraz techniki aktywizujące, które pobudzają różne zmysły dziecka. Zastosowanie kolorowych kart, układanek, zabaw językowych i ćwiczeń ruchowych wspomaga nie tylko zapamiętywanie liter i sylab, ale także rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej i percepcji słuchowej. Dzięki takiemu podejściu wielozmysłowemu dzieci łatwiej rozumieją zależności między dźwiękami mowy a odpowiadającymi im znakami graficznymi, co stanowi podstawę skutecznej nauki czytania[79]. Badania neuropsychologiczne wykazują, że dzieci uczone metodami angażującymi różne kanały percepcyjne osiągają wyższe rezultaty w zakresie funkcji wykonawczych, takich jak pamięć robocza, koncentracja uwagi oraz elastyczność poznawcza. Wielozmysłowe podejście stymuluje różne obszary mózgu, wspierając tym samym integrację procesów poznawczych i przyczyniając się do bardziej efektywnego uczenia się[80].

Co więcej, Metoda Krakowska kładzie silny nacisk na rozwój emocjonalny dziecka, traktując go na równi z rozwojem poznawczym. Proces nauki czytania przebiega w przyjaznej atmosferze, pełnej wsparcia i akceptacji, co sprzyja kształtowaniu pozytywnej samooceny oraz wzmacnianiu poczucia wpływu na własne działania. Nauczyciele pracujący tą metodą podkreślają znaczenie indywidualizacji pracy z dzieckiem oraz systematycznego monitorowania jego postępów, co umożliwia bieżące dostosowanie treści i formy ćwiczeń do aktualnych potrzeb, zapobiegając frustracji i zniechęceniu[81].

Analiza skuteczności Metody Krakowskiej obejmuje również jej zdolność do adaptacji w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w tym z trudnościami w uczeniu się, takimi jak ryzyko dysleksji. Dzięki wczesnej diagnozie i zastosowaniu odpowiednio dobranych ćwiczeń oraz materiałów wspomagających, możliwe jest skuteczne kompensowanie deficytów i wspieranie rozwoju umiejętności czytania. Takie podejście zwiększa szanse dzieci na edukacyjny sukces i wzmacnia ich motywację do

[79] M. Majewska, *Wielozmysłowe metody nauki czytania w edukacji przedszkolnej*, PWN, Warszawa 2018, s. 104–107
[80] A. Sokołowska, *Rozwój funkcji wykonawczych a efektywność nauki czytania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 59–62
[81] E. Kowalska, *Rola nauczyciela w indywidualizacji nauczania czytania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017, s. 38–41

nauki[82]. W praktyce przekłada się to na lepsze funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym i społecznym.

Metoda Krakowska stanowi efektywne narzędzie w nauce czytania dzieci w wieku przedszkolnym, ponieważ jej zintegrowane i zindywidualizowane podejście wspiera rozwój dziecka nie tylko poznawczo, ale również emocjonalnie. Potwierdzają to zarówno wyniki badań naukowych, jak i opinie praktyków pracujących z dziećmi, co sprawia, że metoda ta jest cenioną i wartościową alternatywą wobec klasycznych metod nauczania czytania.

ROZDZIAŁ III
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Nabywanie przez dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji czytelniczych pozwala na rozwijanie pozytywnego obrazu własnej osoby. Uczniowie, którzy poznają technikę czytania na wcześniejszym etapie edukacji, mają możliwość uniknięcia frustracji, spowodowanej porównywaniem się do innych osób. Chętniej będą podejmować się nowych zadań i nie zrezygnują, gdy pojawi się trudniejsza sytuacja.[83]

3.1. Przedmiot i cele badań

Tematem badań jest wszystko, co tworzy rzeczywistość społeczną.[84] Przedmiotem moich badań jest oddziaływanie Metody Krakowskiej na kształtowanie kompetencji czytelniczych u dzieci w wieku przedszkolnym.

Zdecydowałam się na wybór takiego przedmiotu badań, ponieważ przypuszczam, że Metoda Krakowska odgrywa kluczową rolę w wspieraniu rozwoju dzieci, zwłaszcza tych, które mają trudności w komunikacji, nauce czytania i pisania. Na mój wybór dodatkowo wpłynęło to, że pracuję w przedszkolu, które znajduje się pod patronatem Centrum Metody Krakowskiej i miałam możliwość przekonać się, jak interesująca i użyteczna może być Metoda Krakowska.

T. Pilch twierdzi, że celem badań jest zdobycie wiedzy, która pozwala na podejmowanie skutecznych działań[85]. J. Gnitecki opisuje cel badań jako określony rezultat,

---

[82] J. Cieszyńska, M. Majewska, *Wczesna interwencja w ryzyku dysleksji*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2014, s. 23–27
[83] J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2022, s. 7
[84] J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo Śląskie, Katowice 2005, s. 18
[85] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych.* Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 10

do którego dąży się poprzez prowadzenie działalności badawczej[86]. Autor wyróżnia kilka kategorii celów badawczych. Pierwszymi z nich są cele poznawcze, które polegają na opisaniu, wyjaśnieniu oraz przewidzeniu badań zjawisk pedagogicznych. Cele teoretyczne formułują za to ogólne założenia wychowawczo- dydaktyczne, które będą weryfikowane w pracy badawczej. Natomiast cele praktyczne związane są z opracowaniem praktycznych wskazówek pod adresem badanych zjawisk występujących w konkretnej pracy badawczej[87].

Celem poznawczym moich badań jest poznanie i opisanie skuteczności stosowania Metody Krakowskiej w kształtowaniu kompetencji czytelniczych u dzieci w wieku przedszkolnym.

Celem praktycznym jest natomiast wysunięcie dyrektyw dla nauczycieli w zakresie optymalnego wykorzystania Metody Krakowskiej w rozwijaniu kompetencji czytelniczych u dzieci w wieku przedszkolnym.

3.2. Problemy i hipotezy badawcze

Formułowanie problemów i hipotez badawczych jest kluczowym elementem pracy, ponieważ stanowi podstawę dla całego procesu badawczego. Niezbędnym warunkiem wszelkich badań naukowych jest świadomość celu i zakresu planowanych przedsięwzięć badawczych. Problem badawczy to „pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie[88].” Problemy badawcze to kluczowe pytania, na które ma odpowiedzieć moje badanie. M. Łobacki problem badawczy określa jako pytanie, na które badający szuka odpowiedzi w trakcie badań naukowych[89]. Problem badawczy jest formułowany na bazie pewnej wiedzy i w związku z tym ujmuje się go na dwóch poziomach ogólności:

a) głównym (problemy główne),

b) szczegółowym (problemy szczegółowe).

Problemy szczegółowe, jaśniej i dokładniej rozwijają problem zasadniczy i pozwalają na lepsze opracowanie wniosków.

W swojej pracy wskazałam następujący **problem główny badań**:

---

[86] J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych. T. II*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2007, s. 316.
[87] J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, WSE, Zielona Góra 1995, s. 43
[88] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1970, s. 55
[89] M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2000, s. 2

Jakie znaczenie w nabywaniu przez dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji czytelniczych ma Metoda Krakowska i jakie wynikają z niej korzyści?

Jednym z głównych założeń Metody Krakowskiej jest to, że nauka czytania stymuluje rozwój mowy i rozumienia języka. Metoda Krakowska wprowadza naukę czytania równolegle z nauką mowy. Dzięki temu dzieci mogą rozwijać umiejętności językowe, a także wzmacniać koncentrację oraz pamięć[90]. Metoda Krakowska została opracowana jako wsparcie dla dzieci z problemami rozwojowymi, autyzmem czy zagrożonych dysleksją, ale może być z powodzeniem używana dla każdego dziecka. Metoda ma za zadanie wspomagać wszystkie funkcje poznawcze, więc poza rozwojem mowy, wspomaga również ogólny rozwój dziecka[91].

Kompetencje czytelnicze to możliwości i umiejętności każdego człowieka w zakresie czytelnictwa. Ważne jest, by pamiętać, że są to kwestie indywidualne i ich rozwój u każdego może przebiegać inaczej[92]. Według J. Andrzejewskiej kompetencje czytelnicze uzyskuje się w wyniku przysposobienia czytelniczego. Przysposobienie czytelnicze to rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań oraz zamiłowań czytelniczych uczniów. Należy utrwalać potrzebę stałego kontaktu ucznia z książką[93].

W Podręcznym słowniku bibliotekarza pojęcie kompetencji czytelniczych wyjaśniono jako przygotowanie do czytania, obejmujące wiedzę i umiejętności pozwalające na efektywne wykorzystywanie literatury w różnych sytuacjach życiowych. Kompetencje te obejmują umiejętność wyszukiwania odpowiednich książek, korzystania z instytucji udostępniających literaturę oraz prawidłowego odbioru różnorodnych tekstów[94].

Dzieci w wieku przedszkolnym to dzieci znajdujące się w okresie rozwoju przypadającym na wiek od trzech do sześciu/siedmiu lat, które odbywają edukację przedszkolną w odpowiedniej placówce opieki przedszkolnej, bądź w domu. Wiek przedszkolny odnosi się do kluczowego zadania, jakie stoi przed dzieckiem w tym etapie życia – przygotowania się do pójścia do szkoły. Aby to osiągnąć, dziecko musi być gotowe

---

[90] J. Cieszyńska, *Kocham uczyć…* op. cit., s. 13-14
[91] https://centrummetodykrakowskiej.pl/faq/co-to-jest-metoda-krakowska/ z dnia 12.11.2024
[92] J. Andrzejewska, *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań. Studia o książce*, Śląski Kwartalnik Naukowy, Katowice 2019, s. 27
[93] J. Andrzejewska, *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka. T. 2. Praca pedagogiczna biblioteki*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 1996, s. 62
[94] *Podręczny słownik bibliotekarza*, oprac. G. Czapnik, Z. Gruszka przy współpracy H. Tadeusiewicz, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011, s. 155.

do opuszczenia domu rodzinnego i radzenia sobie z typowymi wyzwaniami, które pojawiają się w środowisku szkolnym[95].

Dobrze sformułowane problemy pozwalają określić zakres badania, a hipotezy stwarzają możliwość przeprowadzenia weryfikacji przypuszczeń za pomocą zebranych danych. Hipoteza to szczegółowe oraz sprawdzalne oczekiwanie w odniesieniu do rzeczywistości, które wynika z ogólniejszej tezy[96]. Hipoteza jest założeniem badań a nie wnioskiem czy ich rezultatem. Moje badanie przyjęło postać diagnostycznego w związku z tym nie formułuję hipotezy jedynie rozbiję główny problem na problemy szczegółowe.

Problemy szczegółowe moich badań:

1. W jaki sposób nauczyciel stymuluje dzieci do czytania Metodą Krakowską?
2. W jakim zakresie Metoda Krakowska rozwija u dzieci w wieku przedszkolnym kompetencje językowe i komunikatywne?
3. Jak Metoda Krakowska wykorzystywana jest do w stymulowania sfery słuchowej i wzrokowej niezbędnej do nauki czytania?
4. Jakie pomoce dydaktyczne wspomagają proces nauki czytania dzieci w przedszkolu Metodą Krakowską?
5. Jaką skuteczność w nauce czytania dzieci w wieku przedszkolnym ma Metoda Krakowska?

W pierwszym problemie szczegółowym definiuję pojęcie „Stymulowanie do czytania". Stymulowanie do czytania to podejmowanie działań mających na celu zachęcanie i motywowanie dzieci do regularnego sięgania po książki oraz rozwijania kompetencji czytelniczych. Nauczyciel stymuluje dzieci do czytania Metodą Krakowską poprzez szereg zorganizowanych i systematycznych działań, które angażują różne zmysły i pomagają dziecku stopniowo rozwijać umiejętności językowe[97].

W drugim problemie szczegółowym należy zdefiniować, czym są kompetencje językowe i komunikatywne. C. Stohl definiuje kompetencję językową jako umiejętność posługiwania się językiem, obejmującą zdolności socjolingwistyczne oraz interakcyjne[98]. J. Bartmiński

---

[95] A. I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005, s.165
[96] E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 56
[97] J. Cieszyńska, *Kocham uczyć…*, op. cit., s. 7-10
[98] C. Stohl, *The Development of a Communicative Competence Scale for Preschool Children*. Purdue: University Press 1982

w swojej książce opisuje kompetencje językowe jako naturalną umiejętność człowieka, umożliwiającą tworzenie i rozumienie nieskończonej liczby zdań w danym języku, nawet tych, które wcześniej nie zostały usłyszane[99]. Kompetencja językowa to wiedza o systemie języka, a kompetencja komunikacyjna to wiedza o regułach użycia tego systemu. „Nadrzędną jest kompetencja lingwistyczna, na którą składa się kompetencja językowa, komunikacyjna i kulturowa[100]". Kompetencja komunikacyjna to zdolność używania języka w sposób adekwatny do danej sytuacji oraz odbiorców[101]. Kompetencje społeczne to względnie stałe cechy osobowości, które rozwijają się w procesie społecznego dojrzewania i umożliwiają efektywne funkcjonowanie w różnych kontekstach społecznych[102].

W trzecim wyjaśniam, czym jest sfera słuchowa i wzrokowa. Percepcja słuchowa to zdolność odbierania dźwięków z otoczenia oraz wyodrębnienia poszczególnych dźwięków i prawidłowego ich różnicowania. Percepcja słuchowa jest jedną z podstawowych funkcji psychofizycznych zaangażowanych w proces czytania oraz pisania[103]. Percepcja wzrokowa to zdolność to rozpoznawania i różnicowania bodźców wzrokowych oraz ich interpretowania[104]. Warto jednak pamiętać, że percepcja wzrokowa nie jest samą zdolnością widzenia, ale przetwarzaniem tego, co jest widziane. Metoda Krakowska intensywnie wykorzystuje ćwiczenia stymulujące zarówno sferę słuchową, jak i wzrokową. Dzięki zrównoważonemu podejściu angażującemu obie sfery Metoda Krakowska skutecznie wspiera rozwój językowy dzieci.

W czwartym wyjaśnienia wymaga pojęcie „pomoce dydaktyczne". w Metodzie Krakowskiej stosuje się różnorodne pomoce dydaktyczne, które wspierają proces nauki czytania u dzieci w przedszkolu. w swojej książce W. Okoń określa środki dydaktyczne jako obiekty, które oddziałują na zmysły uczniów i mają na celu ułatwienie im poznawania otaczającej rzeczywistości[105]. w literaturze środki dydaktyczne definiuje się również jako narzędzia, które wspomagają proces dydaktyczny i które pomagają w przekazywaniu

[99] J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata,* Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 45-50
[100] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej,* Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1994, s. 28
[101] I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 130
[102] S. Kowalik, *Rozwój społeczny*, PWN, Warszawa 2004, s. 76
[103] J. Cieszyńska-Rożek, *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Słuch*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2018, s. 12-19
[104] J. Cieszyńska-Rożek, *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Wzrok*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2019, s. 29-32
[105] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003, s. 276

wiedzy, rozwijaniu umiejętności oraz kształtowaniu postaw uczniów[106]. Ta definicja wskazuje na wielowymiarowy charakter środków dydaktycznych, obejmujący ich funkcje informacyjne i stymulujące.

W ostatnim problemie szczegółowym wyjaśniam na czym polega skuteczność w nauce czytania dzieci w wieku przedszkolnym. Opisywana metoda dedykowana jest wszystkim dzieciom z zaburzeniami komunikacji językowej, a także dzieciom zdrowym[107]. Dla każdego dziecka ustalany jest indywidualny program zajęć dostosowany do jego potrzeb i umiejętności. Każde dziecko ma zadania na innym poziomie i w różnych proporcjach. Dziecko, które wcześnie opanuje naukę czytania ma większy zasób słów niż jego nieczytający rówieśnicy[108]. Dziecko nie rozwija się jedynie na poziomie intelektualnym, ale także na poziomie emocjonalnym i społecznym. Dziecko, które wcześniej rozpocznie naukę czytania potrafi skoncentrować się na różnorodnych zadaniach szkolnych, szybko uczy się reguł, w tym społecznych, oraz kształtuje zdolność dokonywania kategoryzacji[109].

3.3. Zmienne i wskaźniki

Niezbędnym zabiegiem metodologicznym jest sporządzenie listy zmiennych wynikających z podstawowych problemów. Z. Skorny definiuje zmienną jako kategorię zjawisk, których wielkość, intensywność i częstotliwość mogą zmieniać się w zależności od różnych okoliczności[110]. Zmienne stanowią kluczowy element badań i mogą odnosić się do różnych aspektów badanej rzeczywistości. T. Pilch twierdzi, że wskaźniki w badaniach są sposobem na doprecyzowanie głównego przedmiotu badań, czyli problemów badawczych, które mają być rozwiązane, oraz hipotez roboczych, które należy potwierdzić lub odrzucić. Wskaźniki obejmują podstawowe cechy, symptomy i przejawy charakterystyczne dla analizowanego faktu lub zjawiska[111]. Zmienne możemy podzielić na szczegółowe i globalne. Zmienne globalne dotyczą rozległych zjawisk, w przeciwieństwie do zmiennych szczegółowych, które dotyczą wąskiego obszaru badanych zjawisk[112].

Przyjętą **zmienną globalną** moich badań jest:

---

[106] C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki…,* op. cit., s. 129-142
[107] J. Cieszyńska, *Kocham uczyć…,* op. cit., s. 19
[108] Tamże, s. 7
[109] Tamże, s. 7
[110] Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, za: W. Okoń, tytuł, WsziP, 1984. s. 48
[111] T. Pilch, *Zasady badań…*, op. cit., s. 51.
[112] F. Bereźnicki, *Prace magisterskie z pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1995, s. 43

Znaczenie Metody Krakowskiej w nabywaniu przez dzieci kompetencji czytelniczych i wynikające z niej korzyści.

Wspieranie u dzieci kompetencji czytelniczych i komunikacyjnych z wykorzystaniem Metody Krakowskiej to tyle, co stymulowanie ich do czytelnictwa poprzez rozwijanie sfery słuchowej i wzrokowej.

Aby dokładniej zbadać tą zmienną globalną, sformułowałam zmienne szczegółowe, które brzmią następująco:

1. Sposoby stymulowania dzieci do czytania Metodą Krakowską
2. Rozwijanie u dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji językowe i komunikatywne z wykorzystaniem Metody Krakowskiej.
3. Stymulowanie u dzieci w wieku przedszkolnym sfery słuchowej i wzrokowej niezbędnej do nauki czytania z zastosowaniem Metody Krakowskiej.
4. Pomoce dydaktyczne niezbędne do wspomagania procesu nauki czytania dzieci w przedszkolu Metodą Krakowską.
5. Skuteczność w nauce czytania Metodą Krakowską u dzieci w wieku przedszkolnym.

Kolejnym krokiem jest zdefiniowanie pojęć za pomocą definicji wskaźnikowych.

Za pomocą Metody Krakowskiej można stymulować dzieci do nauki czytania w następujący sposób: stosowanie symultaniczno-sekwencyjnej nauki czytania, wczesne wprowadzenie samogłosek i sylab, zabawy językowe, wspomaganie czytania poprzez multisensoryczne podejście, podział nauki na etapy i stopniowanie trudności, praca z ruchem, praca z książkami dostosowanymi do etapu rozwoju dziecka, gry i zabawy edukacyjne.

O Metodzie Krakowskiej można powiedzieć, że stymuluje kompetencje językowe i komunikacyjne wówczas, gdy: dzieci rozumieją strukturę języka, rozwijają słownictwo, ćwiczą umiejętność słuchania i rozumienia, ćwiczą zdolność do tworzenia wypowiedzi, pracują nad poprawnością językową, zwiększają swoją motywację do komunikowania się.

O stymulowaniu u dzieci w wieku przedszkolnym sfery słuchowej i wzrokowej niezbędnej do nauki czytania z zastosowaniem Metody Krakowskiej można powiedzieć wówczas, gdy: odbywają się ćwiczenia fonologiczne, słuchowe ćwiczenia pamięciowe, rozwijanie słuchu fonematycznego oraz ćwiczenia rytmiczne, nauka czytania sylabowego,

ćwiczenia rozpoznawania i różnicowania, stymulacja analizy i syntezy wzrokowej, oraz dzięki zabawom wspomagającym koordynację wzrokowo-ruchową.

O pomocach dydaktycznych niezbędnych do wspomagania procesu nauki czytania dzieci w przedszkolu Metodą Krakowską można powiedzieć, gdy są to: literki i sylaby, karty pracy, tablice do rysowania liter, zestawy do analizy fonologicznej, gry edukacyjne, zestawy do manipulacji, plakaty i ilustracje, programy komputerowe, zeszyty i książki na nauki czytania, audiopomoce.

O występowaniu skuteczność w nauce czytania Metodą Krakowską dzieci w wieku przedszkolnym mówimy wówczas, gdy: dzieci rozwijają umiejętności fonologiczne, angażują się w naukę za pomocą zmysłów, otrzymują indywidualne wsparcie, bawią się w trakcie nauki, a także uczą się w tempie dostosowanym do ich możliwości, co skutkuje pozytywnym podejściem do procesu nauki czytania.

Następnym krokiem w mojej pracy jest wyłonienie wskaźników do zmiennych. T. Pilch uważa, że wskaźniki w badaniach stanowią próbę doprecyzowania głównego przedmiotu badań, czyli problemów badawczych, które mają zostać rozwiązane, oraz hipotez roboczych, które należy potwierdzić lub odrzucić. Wskaźniki te to podstawowe cechy, symptomy oraz przejawy charakterystyczne dla analizowanego faktu lub zjawiska[113]. Wskaźnik danej zmiennej to zjawisko, które można zaobserwować. w badaniach jako wskaźniki najlepiej sprawdzają się zjawiska, stany rzeczy oraz zdarzenia, takie jak zachowania, które są łatwo dostępne do obserwacji i pozwalają na stosunkowo niezawodną interpretację w kontekście psychologicznym i kulturowym[114].

Tabela 41 Zestawienie zmiennych szczegółowych i ich wskaźników

Zmienne szczegółowe	Wskaźniki, które są wypowiedziami respondentów	Numer pytania z ankiety
Sposoby stymulowania dzieci do czytania Metodą Krakowską	- stosowanie symultaniczno-sekwencyjnej nauki czytania, - wczesne wprowadzenie samogłosek i sylab, - zabawy językowe, - wspomaganie czytania poprzez multisensoryczne podejście,	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

[113] T. Pilch, *Zasady badań…,* op. cit., s. 51.
[114] S. Nowak, *Metodologia badań…,* op. cit., s. 166

	- podział nauki na etapy i stopniowanie trudności, - praca z ruchem, - praca z książkami dostosowanymi do etapu rozwoju dziecka, - gry i zabawy edukacyjne,	
Rozwijanie u dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji językowych i komunikatywnych z wykorzystaniem Metody Krakowskiej	- dzieci rozumieją strukturę języka, - rozwijają słownictwo, - ćwiczą umiejętność słuchania i rozumienia, - budują zdolność do tworzenia wypowiedzi, - pracują nad poprawnością językową, - zwiększają swoją motywację do komunikowania się	17, 18, 19, 20, 21, 22
Stymulowanie u dzieci w wieku przedszkolnym sfery słuchowej i wzrokowej niezbędnej do nauki czytania z zastosowaniem Metody Krakowskiej	- odbywają się ćwiczenia fonologiczne, - słuchowe ćwiczenia pamięciowe, - rozwijanie słuchu fonematycznego oraz ćwiczenia rytmiczne, - nauka czytania sylabowego, ćwiczenia rozpoznawania i różnicowania, - stymulacja analizy i syntezy wzrokowej, - zabawy wspomagające koordynację wzrokowo-ruchową	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Pomoce dydaktyczne niezbędne do wspomagania procesu nauki czytania dzieci w przedszkolu Metodą Krakowską.	- literki i sylaby, - karty pracy, - tablice do rysowania liter, - zestawy do analizy fonologicznej, - gry edukacyjne, - zestawy do manipulacji, - plakaty i ilustracje, - programy komputerowe, - zeszyty i książki na nauki czytania, - audiopomoce	31, 32, 33, 34, 35, 36

Skuteczność w nauce czytania dzieci w wieku przedszkolnym Metodą Krakowską	- dzieci rozwijają umiejętności fonologiczne, - angażują się w naukę za pomocą zmysłów, - otrzymują indywidualne wsparcie, - bawią się w trakcie nauki, - uczą się w tempie dostosowanym do ich możliwości	37, 38, 39, 40, 41

Źródło: opracowanie własne

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Dobór metody badawczej oraz związanych z nią technik i narzędzi wynika przede wszystkim z celów pracy, charakteru analizowanego problemu oraz potrzeby zachowania spójności metodologicznej całego procesu. W niniejszym opracowaniu zdecydowano się na zastosowanie metody sondażu diagnostycznego, która okazała się najbardziej odpowiednia dla planowanych działań. Sondaż ten umożliwia pozyskanie danych od stosunkowo licznej grupy osób, co pozwala na uchwycenie opinii, postaw, doświadczeń oraz poziomu wiedzy dotyczącej badanego zjawiska. Jest to metoda szczególnie przydatna w sytuacjach, w których celem nie jest pogłębiona analiza jednostkowych przypadków, lecz ogólna diagnoza sytuacji funkcjonującej w określonym środowisku.

Wybór tej metody pozostaje w pełnej zgodności z zakresem badań obejmujących zebranie danych od 12 nauczycielek. Zabieg ten miał dostarczyć przekrojowej wiedzy na temat badanego zagadnienia i umożliwić sformułowanie wniosków odnoszących się do całej badanej populacji, bez konieczności przeprowadzania szczegółowych diagnoz terapeutycznych w odniesieniu do poszczególnych osób. Zastosowanie sondażu diagnostycznego pozwoliło zatem objąć badaniem szerszą perspektywę i uchwycić ogólne tendencje pojawiające się w danym środowisku edukacyjnym.

W celu realizacji założeń przyjętej metody posłużono się dwiema technikami badawczymi: wywiadem oraz obserwacją. Wywiady przeprowadzono z 12 nauczycielkami, wykorzystując przygotowany wcześniej kwestionariusz, który porządkował rozmowę i zapewniał porównywalność uzyskanych danych. Dzięki temu możliwe było zebranie jakościowych informacji dotyczących opinii, doświadczeń i postaw kadry pedagogicznej wobec analizowanego zagadnienia. Drugą zastosowaną techniką była obserwacja,

przeprowadzona w grupie 6-latków podczas zajęć. Miała ona charakter bezpośredni i nieuczestniczący, co oznacza, że badacz nie angażował się w życie grupy, a jedynie systematycznie rejestrował przebieg zdarzeń zgodnie z przygotowanym arkuszem obserwacyjnym. Wizyty w placówce odbyły się dwukrotnie i miały na celu zgromadzenie danych w naturalnym środowisku funkcjonowania dzieci.

Połączenie metody sondażu diagnostycznego z techniką wywiadu oraz obserwacją nieuczestniczącą stworzyło spójny zestaw narzędzi pozwalający na rzetelne zebranie materiału badawczego. Dzięki temu możliwe było dokonanie ogólnej diagnozy badanego zjawiska i wskazanie najważniejszych tendencji pojawiających się w analizowanym środowisku.

3.5. Przebieg badań i charakterystyka badanego środowiska

Badanym przeze mnie środowiskiem są nauczyciele oraz wychowankowie z Niepublicznego Przedszkola „W Dechę" znajdującego się w Kamieniu Pomorskim przy ulicy Krótkiej 4. Przedszkole to funkcjonuje od 1998 roku i ciągle się rozwija. Placówka składa się z sześciu grup. Grupy nie są liczne, więc dzieci zyskują na edukacji, zwłaszcza w kwestii indywidualnego podejścia, o którym mówi Metoda Krakowska. w przedszkolu wykorzystuje się sprawdzone metody, które wspierają wszechstronny rozwój dzieci. Oferują oni zajęcia oparte na Metodzie Krakowskiej – skutecznej formie terapii wspierającej rozwój mowy, komunikacji i myślenia.

Na stronie internetowej placówki można znaleźć informację, że jest to jedyne przedszkole w okolicy wykorzystujące w edukacji Metodę Krakowską, będącą formą terapii neurobiologicznej. Placówka kładzie nacisk na stymulowanie wszystkich funkcji poznawczych dziecka poprzez naśladowanie etapów jego rozwoju. Dzięki tej nowatorskiej metodzie dzieci mają szansę na wszechstronny rozwój, obejmujący zarówno sferę intelektualną, jak i emocjonalną. Podejście przedszkola uwzględnia indywidualne potrzeby i tempo rozwoju każdego dziecka[115].

Badania naukowe to proces wieloetapowy. Poniżej przedstawione zostały określone etapy przeprowadzonych przeze mnie badań:

I: poszukiwanie literatury przedmiotu, studia nad literaturą oraz gromadzenie cennych informacji związanych z tematem pracy.

---

[115] https://przedszkolewdeche.przedszkolowo.pl/o-nas z dnia 13.11.2024.

II: stworzenie planu pracy, określenie celu głównego oraz wyodrębnienie hipotezy

III: przygotowanie koncepcji metodologicznej oraz stworzenie narzędzi do badań.

IV: przeprowadzenie badań wykorzystując metodę wywiadu oraz obserwacji, które składały się z:

- Uzyskania zgody dyrektora placówki do przeprowadzenia badań metodą obserwacji Przekazania nauczycielom narzędzi badawczych
- Przekazania nauczycielom narzędzi badawczych
- Czas na uzupełnienie arkusza obserwacji

V: Analiza zebranych wyników, opracowanie ilościowe i jakościowe oraz ich interpretacja.

W celu przeprowadzenia badań zwróciłam się do dyrektora Niepublicznego Przedszkola „W Dechę" w Kamieniu Pomorskim o wyrażenie zgody, którą też otrzymałam. Badania miały charakter jakościowy i zostały przeprowadzone z wykorzystaniem dwóch metod: kwestionariusza wywiadu oraz obserwacji zajęć dydaktycznych.

Po uzyskaniu zgody, w dniach 03.02.2025r. oraz 10.02.2025r. pojawiłam się w placówce, by obserwować zajęcia. Zależało mi na tym, by uczestniczyć w zajęciach na początkowym etapie nauki oraz końcowym, zgodnie z założeniami Metody Krakowskiej. Dzięki dwukrotnym pojawieniu się w przedszkolu mogłam zaobserwować postępy poczynione przez dzieci, co było ważnym elementem mojej pracy. Obserwacja zajęć odbyła się w grupie 6-latków.

Obserwacje miały charakter bezpośredni i uczestniczący. Przeprowadzono je w ciągu tygodnia, podczas codziennych zajęć dydaktycznych, w tym zajęć porannych, zabaw swobodnych i momentów wspólnych aktywności w sali. w trakcie obserwacji skupiano się na takich aspektach, jak: sposób przeprowadzenia zajęć, sposoby stymulowania sfery słuchowej i wzrokowej dzieci, rozwijaniu kompetencji językowych, wykorzystaniu pomocy dydaktycznych oraz skuteczności Metody Krakowskiej.

W dniu 03.02.2025r. rozdałam również kwestionariusze wywiadu nauczycielom pracującym w przedszkolu w grupach dzieci od trzech do sześciu lat. Ze względu na temat mojej pracy, który dotyczy nauczania konkretną metodą zdecydowałam się przeprowadzić badania wyłącznie w Przedszkolu Niepublicznym „W Dechę", ponieważ nauczyciele w tej

placówce posiadają konkretną wiedzę, dzięki której mogę rzetelnie przeprowadzić swoje badania.

W badaniach wzięło udział 12 nauczycieli. Wyłącznie kobiety wzięły udział w badaniu. Ankietowanych podzieliłam na cztery grupy wiekowe: od 20 do 30 lat, od 31 do 40 lat, od 41 do 50 lat oraz powyżej 50 lat. Zróżnicowanie nauczycieli biorących udział w badaniu ze względu na wiek przedstawiłam w tabeli 2.

Tabela 42 Wiek respondentów

Kategoria odpowiedzi	N = 12	%
20 – 30 lat	5	42%
31 – 40 lat	4	33%
41 – 50 lat	2	17%
Powyżej 50 lat	1	8%
Ogółem	12	100%

Źródło: badania własne

W badaniu uczestniczyło najwięcej osób w wieku 20 - 30 lat, co stanowiło dość znaczną część respondentów. Duży odsetek odpowiedzi pochodził od respondentów w wieku 31 – 40 lat. Znikoma liczba badanych to osoby w wieku 41 – 50 lat oraz powyżej 50 lat.

Aby dowiedzieć się od jaki dawna nauczyciele pracują Metodą Krakowską, zapytałam o to w kwestionariuszu. Wyniki zamieściłam w tabeli 3.

Tabela 43 Staż pracy z Metodą Krakowską

Kategoria odpowiedzi	N = 12	%
Mniej niż 1 rok	1	8%
1 – 3 lata	5	42%
4 – 6 lat	5	42%
Powyżej 6 lat	1	8%
Ogółem	12	100%

Źródło: badania własne

W przedszkolu najliczniejsza część odpowiadających pracuje Metodą Krakowską od 1 – 3 lat oraz od 4 – 6 lat. Nikły procent badanych stosuje w swojej pracy Metodę Krakowską powyżej 6 lat bądź mniej niż rok.

W badaniu zawarłam również pytanie odnośnie posiadania certyfikatów potwierdzających znajomość Metody Krakowskiej. We wszystkich kwestionariuszach pojawiła się taka sama odpowiedź wskazująca na to, że każdy nauczyciel posiada certyfikaty potwierdzające znajomość Metody Krakowskiej. Wśród wymienionych przez nauczycieli dokumentów znalazły się certyfikaty takie jak: Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania, Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania w grupie, Programowanie języka dla dzieci z zaburzeniami komunikacji, Terapia Neurobiologiczna dla początkujących, Dziecko zagrożone dysleksją, z dysleksją i innymi zaburzeniami - wspomaganie rozwoju, Stymulacja funkcji poznawczych - wzrokowych, słuchowych i motorycznych oraz Metody wywoływania głosek.

Tabela 4 poświęcona jest wymiarze godzinowym, w jakim nauczyciele pracują z dziećmi Metodą Krakowską.

Tabela 44 Godzinowy wymiar pracy z dziećmi Metodą Krakowską

Kategoria odpowiedzi	N = 12	%
Codziennie	10	83%
Kilka razy w tygodniu	2	17%
Ogółem	12	100%

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych nauczycieli, bo ponad 3/4 ankietowanych pracuje z dziećmi Metodą Krakowską codziennie. Znikoma liczba ankietowanych zadeklarowało pracę kilka razy w tygodniu, natomiast nie było nauczyciela, który pracowałby Metodą Krakowską sporadycznie.

Kolejne zadane pytania dotyczyło grupy wiekowej dzieci, w której nauczyciele pracują najczęściej Metodą Krakowską. Odpowiedź na to pytanie obrazuje tabela 5.

Tabela 45 Wiek dzieci, z którymi nauczyciele pracują Metodą Krakowską

Kategoria odpowiedzi	N = 12	%
3 – 4 lata	6	50%
5 – 6 lat	4	33%
Pracuję również z dziećmi ze szkoły podstawowej	2	17%

Ogółem	12	100%

Źródło: badania własne

Połowa respondentów wskazała, że pracuje z dziećmi w przedziale wiekowym od 3 do 4 lat. Natomiast prawie 3/4 badanych odpowiedziało, że pracuje z dziećmi starszymi, bo w wieku od 5 do 6 lat. Wśród odpowiedzi „inne" nauczyciele zawarli informację o tym, że poza nauką w przedszkolu, stosują oni nauczanie Metodą Krakowską również ze starszymi dziećmi, które uczęszczają już do szkoły podstawowej.

ROZDZIAŁ IV
ZNACZENIE METODY KRAKOWSKIEJ W NABYWANIU PRZEZ DZIECI KOMPETENCJI CZYTELNICZYCH I WYNIKAJĄCE Z NIEJ KORZYŚCI W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Metoda Krakowska do kompleksowy program edukacyjny, którego celem jest stymulacja rozwoju poznawczego i językowego dzieci. Jednym z istotnych elementów tej metody jest nauka czytania, która odbywa się według jasno określonych zasad, opartych na strukturze języka i mechanizmach poznawczych dziecka. Wiek przedszkolny jest wspaniałym okresem do rozwijania uzdolnień czytelniczych dzieci, ponieważ wczesna nauka czytania niesie wiele korzyści rozwojowych, zwłaszcza jeśli jest prowadzona w odpowiedni, dostosowany do dziecka sposób.

4.1. Sposoby stymulowania dzieci do czytania Metodą Krakowską

Jednym z kluczowych elementów Metody Krakowskiej jest nauka czytania sylabami, czyli czytanie symultaniczno-sekwencyjne, które nie tylko rozwija kompetencje językowe, ale również stymuluje funkcje poznawcze dziecka[116]. Stymulowanie dziecka do czytania w ramach Metody Krakowskiej wymaga stosowania określonych technik i materiałów dostosowanych do poziomu rozwoju dziecka. Podstawową zasadą jest rozpoczynanie nauki od czytania sylab otwartych (np. „ma", „la"), a dopiero później wprowadzanie sylab zamkniętych i trudniejszych struktur fonetycznych. Kluczowe znaczenie ma powtarzalność oraz codzienna systematyczna praca z dzieckiem. Jak podkreśla prof. Cieszyńska, istotne jest, aby prezentować dziecku materiał w formie wizualnej np. karty z sylabami, werbalnej,

[116] J. Cieszyńska, *Nauka czytania…,* op. cit., s. 17-19

dzięki głośnemu powtarzaniu i ruchowej poprzez pokazywanie[117]. Jedną z rekomendowanych form stymulacji jest wczesna nauka globalnego rozpoznawania słów, gdzie dziecko najpierw uczy się rozpoznawać i nazywać całe wyrazy, zanim przejdzie do analizy sylabowej. w ten sposób wzmacnia się pamięć wzrokową i kojarzenie obrazu słowa z jego brzmieniem. Pomocne są także książeczki sylabowe, które pozwalają dziecku samodzielnie składać i odczytywać proste słowa, co sprzyja budowaniu motywacji i wiary we własne możliwości[118].

W literaturze podkreśla się również znaczenie urozmaicania form stymulacji poprzez włączanie zabaw językowych, takich jak sylabowe układanki, domino sylabowe czy gry z wykorzystaniem kart obrazkowo-sylabowych. Dzięki temu dziecko nie tylko uczy się czytać, ale rozwija również funkcje poznawcze, takie jak pamięć, uwaga czy percepcja wzrokowa[119].

Do zmiennej szczegółowej sposobów stymulowania dzieci do czytania Metodą Krakowską wyznaczyłam następujące wskaźniki: stosowanie symultaniczno-sekwencyjnej nauki czytania, wczesne wprowadzenie samogłosek i sylab, zabawy językowe, wspomaganie czytania poprzez multisensoryczne podejście, podział nauki na etapy i stopniowanie trudności, praca z ruchem, praca z książkami dostosowanymi do etapu rozwoju dziecka, gry i zabawy edukacyjne.

Stymulowanie dzieci do czytania Metodą Krakowską to niezwykle ważny element całego procesu nauczania. Aby dowiedzieć się, w jaki sposób nauczyciele stymulują dzieci do czytania Metodą Krakowską, zadałam im to pytanie w ankiecie. Uzyskane odpowiedzi zamieściłam w tabeli 6. Ze względu na możliwość udzielenia odpowiedzi wielokrotnego wyboru, liczba wskazań przekracza liczbę respondentów.

Tabela 46 Sposoby stymulowania dzieci do czytania Metodą Krakowską

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Stosuję symultaniczno-sekwencyjną naukę czytania	12	100%
Wprowadzam samogłoski i sylaby	12	100%

[117] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja…,* op. cit. s. 45-47
[118] J. Cieszyńska, *Nauka czytania…,* op. cit., s. 60-62
[119] J. Cieszyńska, *Nauka czytania…,* op. cit., s. 85-88

Prowadzę zabawy językowe	12	100%
Wspomagam czytanie poprzez multisensoryczne podejście.	10	83%
Dzielę naukę na etapy	8	67%
Stopniuję trudności	6	50%
Pracuję z książkami dostosowanymi do etapu rozwoju dziecka	5	42%

Źródło: badania własne

Wszyscy ankietowani nauczyciele stosują w swojej pracy symultaniczno-sekwencyjną naukę czytania, wprowadzają samogłoski oraz sylaby, a także prowadzą zabawy językowe. Wszystko odbywa się zgodnie z założeniami Metody Krakowskiej. Prawie wszyscy badani zadeklarowali, że wspomagają czytanie poprzez multisensoryczne podejście, a znaczna część ankietowanych dzieli naukę na etapy oraz stopniuje trudności. Niemal połowa respondentów pracuje z książkami, które dostosowane są do etapu rozwoju dziecka.

Wyniki te mogą świadczyć o tym, że nauczyciele z wielką chęcią stymulują dzieci do nauki czytania Metodą Krakowską i wykorzystują przy tym niemal wszystkie dostępne narzędzia, zgodnie z założeniami Metody Krakowskiej.

Metoda Krakowska to nauka etapami, dlatego zadałam nauczycielom pytanie, które dotyczy właśnie tej kwestii. Tabela 7 przedstawia odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób respondentki najczęściej wprowadzają kolejne etapy tej metody. Ze względu na możliwość udzielenia odpowiedzi wielokrotnego wyboru, liczba wskazań przekracza liczbę respondentów

Tabela 47 Sposoby wprowadzania kolejnych etapów Metody Krakowskiej

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Rozpoczynam od globalnego rozpoznawania wyrazów	4	33%
Ćwiczę dzielenie wyrazów na sylaby	2	17%
Stosuję powtarzanie sylab w różnych zabawach	4	33%
Wprowadzam rytmiczne klaskanie w rytm sylab	3	25%

Wykorzystuję karty i ilustracje do nauki sylab	3	25%

Źródło: badania własne

Spośród wprowadzania kolejnych etapów Metody Krakowskiej najchętniej wykorzystywanych przez nauczycieli mogę wyróżnić: rozpoczynanie od globalnego rozpoznawania wyrazów oraz powtarzanie sylab w różnych zabawach. Jedna czwarta respondentów wybrała odpowiedź, która wskazuje na wprowadzenia kolejnych etapów nauki poprzez rytmiczne klaskanie w rytm sylab oraz wykorzystywaniu kart oraz ilustracji do nauki sylab. Znikomy odsetek nauczycieli ćwiczy dzielnie wyrazów na sylaby, natomiast żaden z badanych nie używa piosenek i rymowanek do nauki czytania, oraz nie łączy sylab z wyrazami poprzez wykorzystanie układanek.

Kolejno poprosiłam nauczycieli o wskazanie metod, które wykorzystują najczęściej do nauki samogłosek i sylab. Ich odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 8.

Tabela 48 Metody wykorzystywane do nauki samogłosek i sylab

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Powtarzanie samogłosek i sylab na głos	3	25%
Prezentowanie kart z samogłoskami i sylabami	6	50%
Wykorzystywanie gier i zabaw z samogłoskami i sylabami	5	42%
Czytanie globalne prostych wyrazów z samogłoskami i sylabami	3	25%
Ćwiczenia multisensoryczne	2	17%
Zabawy ruchowe związane z sylabami	3	25%
Śpiewanie sylab i samogłosek w piosenkach	1	8%
Wprowadzanie historyjek obrazkowych do nauki sylab	1	8%

Źródło: badania własne

Z uwagi na możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi, łączna liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów. Połowa badanych nauczycieli wskazała, że najczęściej wykorzystywaną przez nich metodą nauki samogłosek i sylab jest prezentowanie kart z samogłoskami i sylabami. Prawie połowa ankietowanych wykorzystuje gry i zabawy

z samogłoskami oraz sylabami. Natomiast jedna czwarta badanych stosuje w swojej pracy powtarzanie samogłosek i sylab na głos, czytanie globalne wyrazów z samogłoskami i sylabami oraz zabawy ruchowe związane z sylabami. Nieco rzadziej ankietowani wybierali ćwiczenia multisensoryczne, a znikoma liczba respondentów stosuje śpiew oraz historyjki obrazkowe do nauki samogłosek i sylab.

Kolejne pytanie dotyczyło prowadzenia przez nauczycielki zabaw językowych w celu wspierania nauki czytania, na które wszyscy badani odpowiedzieli, że jak najbardziej prowadzą zabawy językowe.

Aby uzupełnić pytanie dotyczące prowadzania zabaw językowych podczas zajęć Metodą Krakowską, zapytałam nauczycielki jakie formy zabaw językowych stosują one w swojej pracy najczęściej. Wyniki przedstawiam w tabeli 9. Ponieważ pytanie miało charakter wielokrotnego wyboru, liczba odpowiedzi jest większa niż liczba badanych nauczycieli.

Tabela 49 Formy zabaw językowych

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Zabawy polegające na łączeniu sylab w wyrazy	3	25%
Dopasowywanie obrazków do nazw (np. obrazek i sylaba/wyraz)	9	75%
Gry planszowe z literami, sylabami i prostymi wyrazami	1	8%
Zabawy rytmiczne z klaskaniem, podskakiwaniem na sylabach	3	25%
Zgadywanki językowe, np. „Jakie słowo zaczyna się na...?”	5	42%
Układanki sylabowe (np. budowanie wyrazów z kartoników)	8	67%
Razem z dziećmi wybieramy zabawy ruchowe połączone z nazywaniem przedmiotów lub wyrazów.	1	8%

Tworzę historyjki obrazkowe do których dzieci dopowiadają zakończenie	1	8%

Źródło: badania własne

3/4 ankietowanych nauczycieli stosuje dopasowywanie obrazków do nazw jako formę zabaw językowych. Ponad połowa badanych zadeklarowała używanie układanek sylabowych, a dość duża grupa respondentów wybrała zgadywanki językowe jako formę zabaw językowych stosowanych w pracy najczęściej. Jedna czwarta respondentów wybrała zabawy polegające na łączeniu sylab w wyrazy oraz zabawy rytmiczne. Najrzadziej wybieraną odpowiedzią było stosowanie gier planszowych z literami, sylabami i prostymi wyrazami.

Metoda Krakowska opiera się na założeniu, że dziecko uczy się najskuteczniej, gdy bodźce docierają do niego wieloma kanałami jednocześnie – wzrokowym, słuchowym, dotykowym, a także przez ruch. J. Cieszyńska, twórczyni Metody Krakowskiej, w swojej książce podkreśla, że wszystkie działania nauczycieli muszą angażować zarówno kanał słuchowy, jak i wzrokowy oraz motoryczny, aby procesy percepcyjno-motoryczne były wspierane na wszystkich poziomach organizacji mózgu[120].

Biorąc to pod uwagę, zadałam pytanie dotyczące technik angażujących zmysły, które nauczyciele stosują w swojej pracy najczęściej, a wyniki przedstawiłam w tabeli 10.

Tabela 50 Techniki angażujące zmysły

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Ćwiczenia słuchowe, takie jak analiza i synteza głoskowa	3	25%
Praca z kartami obrazkowymi, układankami i materiałami wizualnymi	5	42%
Zabawy manipulacyjne, np. z masami plastycznymi, układanie koralików	3	25%
Zabawy ruchowe, np. z rymowankami, gestami lub torami przeszkód	2	17%

[120] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja*, op. cit., s. 49-52

Wprowadzanie elementów muzycznych, np. piosenek lub gry na instrumentach	2	17%

Źródło: badania własne

Przy tym pytaniu nauczycielki również miały możliwość wybrania kilku odpowiedzi, dlatego suma odpowiedzi nie jest równa sumie badanych. Prawie połowa badanych pracuje z kartami obrazkowymi, układankami i materiałami wizualnymi. Niewielki procent nauczycieli wybrał ćwiczenia słuchowe oraz zabawy manipulacyjne, natomiast nikły odsetek respondentów wprowadza elementy muzyczne do swoich zajęć, oraz zabawy ruchowe, takie jak rymowanki, gesty lub tory przeszkód.

W Metodzie Krakowskiej nauka opiera się na stopniowym, hierarchicznym modelu uczenia się – każde nowe umiejętności budowane są na solidnie opanowanych wcześniejszych. Przechodzenie od prostszych do trudniejszych zadań jest bardzo istotne, dlatego też zapytałam nauczycielki o to, jak przebiega u nich proces przechodzenia między kolejnymi etapami podczas nauki. Uzyskane odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 11. Z uwagi na możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi, łączna liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów.

Tabela 51 Przechodzenie między kolejnymi etapami nauki

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Przechodzimy dalej, gdy materiał jest opanowany	11	92%
Przed kolejnym etapem zawsze utrwalamy materiał	10	83%
Czekam, aż dzieci same pokażą, że są gotowe	4	33%
Organizuję zadania sprawdzające, np. gry i zabawy	3	25%
Kieruję się codzienną obserwacją postępów dziecka	3	25%
Omawiam etapy z dziećmi i rodzicami, by wszystko było jasne	1	8%

Źródło: badania własne

Praktycznie wszyscy nauczyciele ruszają z nauką dalej, gdy materiał zostaje w pełni opanowany przez uczniów, a dodatkowo przed kolejnym etapem zawsze utrwalają oni przepracowany materiał. Dość duża grupa badanych zwraca również uwagę na to, aż dzieci same pokażą, że są gotowe do przejścia do kolejnego etapu. Niewielka liczba respondentów

w swojej pracy korzysta z zadań sprawdzających oraz sprawdza postępy dziecka podczas codziennej obserwacji, a tylko jedna ankietowana osoba omawia etapy z dziećmi oraz ich rodzicami.

Kontynuując temat zapytałam badanych w jaki sposób dostosowują oni poziom trudności materiału edukacyjnego do możliwości dziecka. Tabela 12 odzwierciedla udzielone przez nauczycieli odpowiedzi.

Tabela 52 Dostosowanie poziomu trudności do możliwości dziecka

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Dostosowuję zadania do indywidualnych postępów dziecka	5	42%
Używam prostszych materiałów, gdy widzę trudności	4	33%
Wprowadzam więcej powtórek dla dzieci, które potrzebują wsparcia	3	25%
Zwiększam wyzwania, gdy dziecko opanowuje materiał szybciej	4	33%

Źródło: badania własne

Pytanie miało charakter wielokrotnego wyboru, liczba odpowiedzi jest większa niż liczba badanych nauczycieli. Prawie połowa badanych dostosowuje zadania do indywidualnych potrzeb dziecka. Ponad jedna czwarta badanych nauczycieli zaznaczyła odpowiedź mówiącą o tym, że używają oni prostszych materiałów, gdy widzą pojawiające się trudności oraz zwiększają oni wyzwania w przypadku, gdy dziecko opanowuje materiał szybciej. Niewielki procent nauczycieli wprowadza powtórki dla dzieci, które potrzebują wsparcia.

Zadając nauczycielom kolejne pytanie, chciałam dowiedzieć się, jakie formy aktywności ruchowej wprowadzają oni w trakcie swoich zajęć. Uzyskane odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 13. z uwagi na możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi, łączna liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów.

Tabela 53 Formy aktywności ruchowej

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%

Klaskanie w rytm sylab	3	25%
Skakanie podczas liczenia sylab	1	8%
Turlanie piłek z literami do rozpoznania	2	17%
Hula-hop lub skakanka do nauki sylab	3	25%
Układanie liter na dużych planszach	5	42%
Choreografie do piosenek z sylabami	1	8%
Ruchy w rytm muzyki z literami	1	8%
Zabawa z piłką, nazywanie liter/sylab	4	33%
Tworzenie słów z liter w ruchu	3	25%

Źródło: badania własne

Prawie połowa respondentów w swojej pracy wybiera układanie liter na dużych planszach, co jest zgodne z założeniami Metody Krakowskiej, która kładzie nacisk na to, by treści prezentowane dzieciom były dobrze widoczne. Część respondentów wybrała zabawy z piłką, dzięki którym nazywają litery oraz sylaby. Jedna czwarta badanych nauczycieli zdecydowało się na formy zabawy, takie jak klaskanie w rytm sylab, użycie hula-hop lub skakanki do nauki sylab, oraz tworzenie słów z liter w ruchu. Niewielka liczba nauczycieli wybrała opcję z turlaniem piłek z literami do rozpoznania, a znikoma liczba respondentów zdecydowała się wybrać zabawy w formie ruchów w rytm muzyki, choreografii do piosenek z sylabami oraz skakanie podczas liczenia sylab. Żaden z nauczycieli nie wybrał naśladowania pisania liter w powietrzu.

W Metodzie Krakowskiej książki pełnią nie tylko funkcję źródła tekstu, ale są narzędziem stymulacji językowej i poznawczej, dostosowanym do etapu rozwoju dziecka. J. Cieszyńska podkreśla, że publikacje przeznaczone do nauki czytania powinny odpowiadać aktualnym umiejętnościom dziecka, aby mogło ono samodzielnie przeczytać tekst i czerpać radość oraz satysfakcję z czytania[121]. Dlatego zadałam nauczycielom pytanie dotyczące tego, jakie kryteria najczęściej są brane pod uwagę przy wyborze książek dla dzieci.

Tabela 54 Kryteria wyboru książek

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%

[121] J. Cieszyńska, *Kocham czytać. Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania (seria zeszytów od 1 do 18),* Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2013

Proste, krótkie wyrazy i zdania, dopasowane do etapu nauki dziecka	7	58%
Duża czcionka i wyraźne litery	12	100%
Ilustracje wspomagające rozumienie tekstu i naukę czytania	5	42%
Proste, logiczne fabuły	2	17%
Książki zgodne z poziomem zaawansowania	4	33%
Książki umożliwiające interakcję, np. z elementami do kolorowania	4	33%

Źródło: badania własne

Ze względu na możliwość udzielenia odpowiedzi wielokrotnego wyboru, liczba wskazań przekracza liczbę respondentów. Wszyscy nauczyciele przy wyborze książek biorą pod uwagę to, by posiadały one dużą czcionkę i wyraźne litery. Drugą najczęściej wskazywaną przez nauczycieli odpowiedzią były proste, krótkie wyrazy i zdania, dopasowane do etapu nauki dziecka. Prawie połowa badanych wskazała, że pod uwagę przy wyborze książek bierze ilustracje wspomagające rozumienie tekstu i naukę czytania. 1/3 respondentów zdecydowała, że książki powinny być zgodne z poziomem zaawansowania oraz powinny umożliwiać dziecku interakcję, czyli powinny posiadać na przykład elementy do kolorowania. Niewielki odsetek nauczycieli zwrócił uwagę na to, by w książkach pojawiły się proste, logiczne fabuły.

Zadałam również pytanie dotyczące tego, jakie gry i zabawy edukacyjne respondenci najczęściej wykorzystują w Metodzie Krakowskiej, aby stymulować dzieci do czytania. z uwagi na możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi, łączna liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów.

Tabela 55 Gdy i zabawy edukacyjne stosowane do stymulacji dzieci do czytania

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Zabawy z układaniem wyrazów z liter lub sylab	6	50%
Gry z kartami obrazkowymi i podpisami do odczytania	6	50%

Łączenie obrazków z odpowiadającymi im wyrazami	6	50%
Czytanie prostych rymowanek i wierszyków w formie zabawy	5	42%
Zabawy ruchowe połączone z czytaniem, np. skakanie na sylaby	4	33%
Gry planszowe lub interaktywne wspierające naukę czytania	4	33%
Zabawy z kodowaniem słów lub zdań w formie układanek	2	17%
Zabawy sensoryczne z literami/sylabami	1	8%
Gry typu memory z sylabami lub wyrazami	1	8%

Źródło: badania własne

Połowa badanych w swojej pracy stosuje zabawy z układaniem wyrazów z liter lub sylab, gry z kartami obrazkowymi i podpisami do odczytania oraz łącznie obrazków z odpowiadającymi im wyrazami. Prawie połowa respondentów wskazała na czytanie prostych rymowanek i wierszyków w formie zabawy, a co trzeci badany zdecydował się na zabawy ruchowe połączone z czytaniem, np. skakanie na sylaby oraz gry planszowe lub interaktywne wspierające naukę czytania. Nikły odsetek nauczycieli jako formę stymulacji do czytania Metodą Krakowską wybrał zabawy z kodowaniem słów lub zdań w formie układanek.

Aby uzupełnić wiedzę na temat stosowania Metody Krakowskiej przeprowadziłam w dniach 03.02.2025r. oraz 10.02.2025r. obserwację zajęć w Przedszkolu Niepublicznym „W Dechę" w Kamieniu Pomorskim.

Obserwacja w przedszkolu, w dniu 03.02.2025r. – zajęcia na temat wprowadzania paradygmatu z głoską „W".

Na zajęciach, w których uczestniczyłam w przedszkolu nauczycielka prowadząca zajęcia w grupie 6-latków wprowadzała dzieciom sylaby w paradygmacie, czyli w następującej kolejności WA WO WU WÓ WE WI WY, zamiast pojedynczych liter, łącząc czytanie z jednoczesnym widzeniem i słyszeniem sylaby. Ćwiczyła powtarzanie sylab, pokazując je na kartach i mówiąc na głos. Zorganizowała zabawę w dopasowywanie obrazków do sylab. Bawiła się w „echo" – dzieci powtarzały sylaby lub słowa z odpowiednią

intonacją. Użyła rymowanek i prostych zagadek dźwiękowych. Dzieci rysowały sylaby palcem po piasku rozsypanym na tacy. Sylaby układano również z klocków z literami. Łączono mówienie, widzenie, dotykanie i ruch przy nauce. Dzieci skakały na dywanie, odtwarzając sylaby ruchem (jedno klaśnięcie na każdą sylabę). Łączyły ruch ciała z powtarzaniem sylab (podskok przy każdej sylabie w słowie). Nauczycielka czytała z dziećmi książeczki z dużymi literami i prostymi wyrazami. Pokazywała ilustracje pomagające zrozumieć treść, używała książek z powtarzającymi się wzorcami językowymi. Do dalszego etapu nauki przeszła, gdy pierwszy został opanowany.

Obserwacja w przedszkolu, w dniu 10.02.2025r. – zajęcia na temat utrwalania poznanego wcześniej paradygmatu.

Dzieci zaczęły swój dzień od zabaw w przygotowanych kącikach tematycznych. w jednym z nich znajdował się „kącik czytelniczy" z książeczkami zawierającymi proste słowa z sylabami z „W" (np. wa, wo, we, wi, wu, wy). Dzieci spontanicznie przeglądały książeczki i układały wyrazy z rozsypanki sylabowej – wspierane jest w ten sposób multisensoryczne podejście do nauki. Dzień rozpoczął się od wspólnego powitania i przypomnienia dni tygodnia, miesięcy, opisu pogody. Następnie dzieci powtórzyły poznane już samogłoski i sylaby – dzieci pokazywały gesty i wymawiały sylaby WA, WE, WO, WI, WY, WU**.** Korzystały przy tym z kart z wyraźnymi obrazkami i dużymi literami – dzieci wskazywały, która sylaba znajduje się na obrazku i próbowały ją przeczytać. w kolejnej części dnia dzieci tworzyły z klocków sylabowych słowa zawierające sylaby z „W" (np. wo-da, we-ta, wa-wa), brały udział w zabawach językowych np. gra „Łap słowo" – nauczyciel pokazywał sylabę, a dzieci miały znaleźć przedmiot na sali, który zaczyna się od tej sylaby, śpiewały piosenkę z sylabami z „W". Wszystkie działania opierały się na dzieleniu nauki na etapy – najpierw dzieci rozpoznają sylabę, potem łączą ją w słowo, a na końcu szukają jej zastosowania w zdaniu. Dzieci uczestniczyły w torze przeszkód, na którym po każdym etapie musiały „przeczytać" sylabę z literą „W", dotykając jej, słysząc ją z nagrania i powtarzając ją głośno. Takie podejście angażuje wzrok, słuch, dotyk i ruch. Każde dziecko dostało książeczkę dostosowaną do jego etapu rozwoju – niektóre zawierały jedynie proste sylaby, inne już całe wyrazy z sylabami z „W". Dzieci wspólnie z nauczycielem czytały i wskazywały poznane sylaby. Dzieci tworzyły „plakat litery W" – wycinały sylaby, rysowały przedmioty na „W" (woda, wagon), podpisywały je prostymi sylabami. Dzięki

temu utrwalają nowy materiał również w formie wizualno-manualnej. Dzieci pracowały w małych grupkach – utrwalały poznane sylaby w formie gier edukacyjnych, układanek, dopasowywanek. Dla każdego dziecka dobierane są materiały zgodne z jego poziomem rozwoju.

Na podstawie przeprowadzonych badań zauważyłam, że stymulowanie dzieci do czytania Metodą Krakowską polega na wykorzystaniu symultaniczno-sekwencyjnej nauki czytania, która wprowadza dziecko stopniowo od samogłosek, przez sylaby, aż do wyrazów i zdań. Kluczowe jest multisensoryczne podejście – łączenie bodźców wzrokowych, słuchowych i ruchowych, co wspiera rozwój percepcyjno-motoryczny oraz lewopółkulowe przetwarzanie języka.

W odpowiedziach nauczycieli dostrzegłam, że podczas zajęć stosuje się różnorodne gry i zabawy edukacyjne, takie jak układanie wyrazów z sylab, łączenie obrazków z podpisami, czytanie rymowanek, zabawy ruchowe z czytaniem czy gry planszowe. Materiały dydaktyczne, w tym specjalnie przygotowane książki, są dostosowane do etapu rozwoju dziecka, co pozwala na stopniowanie trudności i utrwalanie umiejętności.

Celem metody jest nie tylko nauka czytania, ale też ogólna stymulacja rozwoju językowego, poznawczego i emocjonalnego dziecka w sposób zorganizowany i dostosowany do jego możliwości.

4.2. Rozwijanie u dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji językowych i komunikatywnych z wykorzystaniem Metody Krakowskiej

Rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych u dzieci w wieku przedszkolnym odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu ich funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego. Okres przedszkolny to czas intensywnego rozwoju mowy, dlatego tak ważne jest, aby w tym czasie stosować odpowiednie metody wspierające ten proces.

Programowanie języka, opisane w pracach J. Cieszyńskiej i M. Korendo to systematyczna nauka struktur językowych poprzez modelowanie, powtarzanie i utrwalanie zwrotów oraz zdań[122]. Dzięki temu dziecko uczy się prawidłowego stosowania fleksji, składni i reguł pragmatycznych, co bezpośrednio przekłada się na skuteczność komunikacyjną.

[122] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja…,* op. cit., s. 87-90

Do zmiennej szczegółowej wyznaczyłam następujące wskaźniki: dzieci rozumieją strukturę języka, rozwijają słownictwo, ćwiczą umiejętność słuchania i rozumienia, budują zdolność do tworzenia wypowiedzi, pracują nad poprawnością językową, zwiększają swoją motywację do komunikowania się.

Umiejętności słuchania i rozumienia mowy odgrywają kluczową rolę w prawidłowym rozwoju językowym dziecka. To właśnie dzięki nim możliwe jest nie tylko przyswajanie nowych słów, ale także skuteczne porozumiewanie się i budowanie relacji społecznych. Dlatego też zadałam nauczycielom pytanie o to, jakie są ich ulubione techniki wspierania rozwoju umiejętności słuchania i rozumienia. Uzyskane odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 16. Ponieważ pytanie miało charakter wielokrotnego wyboru, liczba odpowiedzi jest większa niż liczba badanych nauczycieli.

Tabela 56 Techniki wspierania rozwoju umiejętności słuchania i rozumienia

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Powtarzanie sylab, wyrazów lub zdań w różnych ćwiczeniach	4	33%
Ćwiczenia polegające na słuchaniu i wykonywaniu instrukcji	1	8%
Słuchanie i omawianie krótkich tekstów lub historyjek	4	33%
Zabawy rytmiczne wspierające rozumienie słuchowe	1	8%
Rozróżnianie dźwięków	2	17%
Gry edukacyjne wspierające rozwój uwagi słuchowej	2	17%

Źródło: badania własne

Dość duża grupa respondentów jako ulubioną technikę wspierania rozwoju umiejętności słuchania i rozumienia wskazała powtarzanie sylab, wyrazów lub zdań w różnych ćwiczeniach oraz słuchanie i omawianie krótkich tekstów lub historyjek. Co szósty nauczyciel wybrał rozróżnianie dźwięków oraz gry edukacyjne wspierające rozwój uwagi słuchowej. Najmniejszy odsetek badanych zdecydował się na odpowiedź wskazującą na zabawy rytmiczne wspierające rozumienie słuchowe oraz ćwiczenia polegające na słuchaniu i wykonywaniu instrukcji.

Kolejno poprosiłam badanych o określenie, w jaki sposób najczęściej wspierają oni rozwój poprawności językowej u dzieci, a wyniki zawarłam w tabeli 17.

Tabela 57 Sposoby wspierania poprawności językowej dzieci

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Poprawiam błędy dzieci w trakcie rozmowy	1	8%
Zachęcam dzieci do powtarzania poprawnych form	2	17%
Organizuję zabawy językowe, np. rymowanki	3	25%
Czytam dzieciom książki z poprawnym językiem	3	25%
Stosuję ćwiczenia logopedyczne	3	25%

Źródło: badania własne

Jedna czwarta badanych nauczycieli odpowiedziało w ankiecie, że organizują oni zabawy językowe dla dzieci, czytają dzieciom książki z poprawnym językiem oraz stosują ćwiczenia logopedyczne. Niski odsetek respondentów zachęca dzieci do powtarzania poprawnych form, a najmniejszy procent ankietowanych zadeklarował, że poprawia błędy dzieci w trakcie rozmowy. Wspieranie poprawności językowej u dzieci jest bardzo ważne, ponieważ pomaga im jasno wyrażać myśli, lepiej komunikować się z innymi i budować pewność siebie. Dobre opanowanie języka ułatwia naukę w szkole, rozwija myślenie i kreatywność oraz pozwala dziecku lepiej rozumieć otaczający świat.

Chcąc bardziej zagłębić się w temat wspierania poprawności językowej zapytałam badanych, jakie działania podejmują oni najczęściej, aby wzbogacić słownictwo u dzieci. Tabela 18 odzwierciedla udzielone przez nauczycieli odpowiedzi. Przy tym pytaniu nauczycielki miały możliwość wybrania kilku odpowiedzi, dlatego suma odpowiedzi nie jest równa sumie badanych.

Tabela 58 Działania wzbogacające słownictwo dzieci

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Wprowadzam nowe słowa podczas czytania książek	3	25%
Stosuję gry i zabawy językowe z nowymi słowami	2	17%
Rozmawiam z dziećmi, zachęcając do pełnych zdań	3	25%
Tworzymy historyjki, używając nowego słownictwa	4	33%
Używam piosenek, wierszyków i rymowanek	2	17%
Korzystam z obrazków i plakatów do nauki słów	1	8%

Źródło: badania własne

Wszyscy nauczyciele prowadzą działania mające na celu wzbogacanie słownictwa. Największy procent badanych nauczycieli tworzy historyjki, używając nowego słownictwa, natomiast co czwarty badany wprowadza nowe słowa podczas czytania książek oraz rozmawia z dziećmi, zachęcając je przy tym do używania pełnych zdań. Niewielka liczba respondentów używa różnego rodzaju piosenek, wierszyków i rymowanek oraz stosuje gry i zabawy językowe z nowymi słowami. Znikoma liczba nauczycieli korzysta z obrazków i plakatów do nauki słów. Rozwijanie słownictwa wspiera rozwój myślenia, kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów. Dzięki temu dzieci lepiej radzą sobie w nauce, stają się pewniejsze siebie i łatwiej budują relacje z rówieśnikami.

Metoda Krakowska jest programem wspomagającym rozwój językowy dzieci, a jej celem jest przede wszystkim nauka rozumienia i budowania języka. Dlatego zadałam badanym pytanie dotyczące tego, czy zauważają, by dzieci rozwijały zdolność do tworzenia własnych wypowiedzi podczas nauki czytania Metodą Krakowską.

Tabela 59 Rozwijanie zdolności do tworzenia własnych wypowiedzi

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Tak, dzieci stopniowo uczą się formułować proste wypowiedzi, szczególnie podczas ćwiczeń związanych z czytaniem	11	92%
Nie, dzieci głównie skupiają się na nauce rozpoznawania liter i sylab, a tworzenie wypowiedzi wymaga jeszcze dużo pracy	1	8%

Źródło: badania własne

Prawie wszyscy badani zgadzają się ze stwierdzeniem, że dzieci stopniowo uczą się formułować proste wypowiedzi, szczególnie podczas ćwiczeń związanych z czytaniem. Znikomy procent badanych uważa, że dzieci bardziej skupiają się na nauce rozpoznawania liter i sylab, a tworzenie wypowiedzi wymaga jeszcze dużo więcej pracy. Taki wynik sugeruje, że kadra pedagogiczna postrzega proces nabywania umiejętności komunikacyjnych jako naturalnie i efektywnie zintegrowany z nauką czytania. Świadczy to o pozytywnej ocenie wpływu wczesnej edukacji czytelniczej na rozwój kompetencji językowych, zwłaszcza w zakresie budowania prostych struktur wypowiedzi.

Następnie zapytałam nauczycielki, czy zauważają, że Metoda Krakowska zwiększa u dzieci motywację do czytania. Uzyskane dane ukazałam w tabeli 20.

Tabela 60 Motywacja dzieci do komunikowania się

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Tak, dzieci stają się bardziej zmotywowane do komunikowania się, ponieważ nauka odbywa się w sposób interaktywny i zabawowy	10	83%
Nie, choć dzieci uczą się czytać, wciąż mają trudności z aktywnym komunikowaniem się w grupie	2	17%

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych uważa, że dzieci stają się bardziej zmotywowane do komunikowania się, ponieważ nauka odbywa się w sposób interaktywny i poprzez zabawę. Nikły odsetek respondentów odpowiada, że dzieci nadal mają trudności z aktywnym komunikowaniem się w grupie, choć uczą się czytać.

Uzyskane odpowiedzi świadczą o tym, że interaktywna i zabawowa forma nauki znacząco zwiększa motywację dzieci do komunikowania się, choć w niektórych przypadkach same umiejętności czytania nie wystarczają do przełamania trudności w aktywnej komunikacji w grupie.

Aby dowiedzieć się, jakie zmiany obserwują nauczycielki w postawie dzieci wobec komunikacji zadałam im to pytanie w ankiecie. Odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 21.

Tabela 61 Zmiany w postawie dzieci wobec komunikacji

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Dzieci stają się bardziej otwarte i chętne do rozmów	7	58%
Dzieci wciąż są nieśmiałe, ale stopniowo angażują się w rozmowy	3	25%
Dzieci lepiej rozumieją sens komunikacji. Zaczynają używać języka nie tylko do odpowiadania na pytania, ale także do zadawania ich, komentowania i opowiadania o swoich doświadczeniach	1	8%
U niektórych dzieci nadal widoczne są trudności w spontanicznej komunikacji, jednak poprawiła się ich umiejętność odpowiadania na pytania i reagowania na proste polecenia	1	8%

Źródło: badania własne

Ponad połowa badanych uważa, że dzieci stają się bardziej otwarte i chętne do rozmów dzięki wykorzystaniu Metody Krakowskiej. Jedna czwarta badanych twierdzi, że dzieci wciąż są nieśmiałe, ale stopniowo angażują się w rozmowy. W odpowiedziach nauczycieli dostrzegłam, że rozwijanie u dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji językowych i komunikacyjnych z wykorzystaniem Metody Krakowskiej stanowi ważny element wspierania ich ogólnego rozwoju.

Podczas zajęć w przedszkolu, które miałam możliwość obserwowania dzieci były zachęcane do uważnego słuchania poleceń nauczyciela oraz krótkich opowiadań. Aktywności takie jak powtarzanie usłyszanych wyrazów, dopasowywanie obrazków do usłyszanych słów czy reagowanie na pytania dotyczące treści historii wspierały rozwój rozumienia słuchowego. Podczas ćwiczeń nauczyciel zwracał uwagę na poprawną wymowę i budowę zdań. W razie potrzeby delikatnie poprawiał dzieci, powtarzając ich wypowiedzi w poprawnej formie. Dzieci miały okazję opowiadać o tym, co widzą na obrazkach, co wydarzyło się w opowiadaniu lub co same przeżyły. Nauczyciel zadawał pytania otwarte, zachęcając dzieci do formułowania pełniejszych i bardziej złożonych wypowiedzi. Atmosfera zajęć była ciepła i wspierająca. Nauczyciel chwalił dzieci za próby wypowiedzi, co zwiększało ich chęć do udziału w rozmowach. Dodatkowo atrakcyjne pomoce dydaktyczne, zabawy ruchowe i grupowe aktywności zachęcały dzieci do angażowania się w komunikację.

Na podstawie przeprowadzonych badań zauważyłam, że dzieci ćwiczą umiejętność słuchania i rozumienia, m.in. poprzez wykonywanie poleceń, słuchanie opowiadań oraz rozpoznawanie dźwięków i słów. Pracują nad poprawnością językową, ponieważ nauczyciel modeluje prawidłowe wypowiedzi, delikatnie koryguje błędy i wprowadza dzieci w zasady gramatyczne w sposób naturalny, dostosowany do ich poziomu. Rozwijanie słownictwa odbywa się dzięki atrakcyjnym materiałom dydaktycznym, obrazkom, zabawom i opowiadaniom, które pozwalają dzieciom wielokrotnie zetknąć się z nowymi wyrazami i utrwalać je w pamięci. Ważnym obszarem jest także budowanie zdolności do tworzenia wypowiedzi – dzieci uczą się formułowania zdań oraz budowania coraz bardziej złożonych wypowiedzi poprzez odpowiadanie na pytania, opowiadanie historyjek czy opisywanie ilustracji. Aktywności rozwijające słuchanie, poprawność językową, słownictwo oraz umiejętność budowania wypowiedzi stanowią spójną całość, która sprzyja wszechstronnemu

rozwojowi językowemu i komunikacyjnemu dziecka. Zajęcia prowadzone tą metodą przygotowują dzieci nie tylko do funkcjonowania w grupie rówieśniczej, ale także do późniejszej nauki w szkole.

4.3. Stymulowanie u dzieci w wieku przedszkolnym sfery słuchowej i wzrokowej niezbędnej do nauki czytania z zastosowaniem Metody Krakowskiej

Metoda Krakowska oferuje kompleksowe podejście do stymulowania sfery słuchowej i wzrokowej u dzieci w wieku przedszkolnym, co jest niezbędne w efektywnej nauce czytania. Metoda Krakowska zakłada wspieranie rozwoju językowego dziecka poprzez jednoczesne angażowanie różnych funkcji poznawczych, wykorzystując przy tym wrodzoną zdolność mózgu do zmian. Zastosowanie Metody Krakowskiej w pracy z dziećmi przedszkolnymi pozwala na harmonijny rozwój funkcji poznawczych niezbędnych do nauki czytania, wspierając jednocześnie rozwój językowy i komunikacyjny dziecka.

Percepcja słuchowa to zdolność do odbioru i przetwarzania informacji słuchowych, co jest niezbędne dla rozwoju językowego i komunikacyjnego[123]. Jest to kluczowy proces w rozwoju mowy, czytania, pisania oraz ogólnego funkcjonowania poznawczego. Natomiast percepcja wzrokowa to zdolność do analizy i syntezy wzrokowej, która warunkuje m.in. naukę czytania i pisania, sprawność korzystania z mapy, prawidłowe rozpoznawanie i odczytywanie liczb, znaków i symboli[124].

Obie sfery – słuchowa i wzrokowa – są fundamentalne dla prawidłowego rozwoju mowy, czytania, pisania oraz ogólnego funkcjonowania poznawczego dziecka.

Do zmiennej szczegółowej dotyczącej stymulowania u dzieci w wieku przedszkolnym sfery słuchowej i wzrokowej niezbędnej do nauki czytania z zastosowaniem Metody Krakowskiej wyznaczyłam następujące wskaźniki: ćwiczenia fonologiczne, słuchowe ćwiczenia pamięciowe, rozwijanie słuchu fonematycznego oraz ćwiczenia rytmiczne, nauka czytania sylabowego, ćwiczenia rozpoznawania i różnicowania, stymulacja analizy i syntezy wzrokowej, zabawy wspomagające koordynację wzrokowo-ruchową.

Ćwiczenia fonologiczne są kluczowym elementem Metody Krakowskiej, ponieważ stanowią fundament dla nauki czytania i pisania, a także dla rozwoju mowy i języka. Dlatego zapytałam nauczycielki o to, jakie ćwiczenia stosują one najczęściej w swojej pracy

[123] M. Korendo, k. Sedivy, *Percepcja słuchowa*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2018, s. 5
[124] M. Korendo, k. Sedivy, *Percepcja słuchowa*… op. cit., s. 12

z dziećmi. Ich odpowiedzi zamieściłam w tabeli 22. Ze względu na możliwość udzielenia odpowiedzi wielokrotnego wyboru, liczba wskazań przekracza liczbę respondentów.

Tabela 62 Ćwiczenia fonologiczne najczęściej stosowane w pracy z dziećmi

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Ćwiczenia polegające na rozpoznawaniu i dzieleniu słów na sylaby	5	42%
Rymowanie i układanie prostych zagadek fonologicznych	3	25%
Ćwiczenia z wyodrębnianiem pierwszych dźwięków w słowach	2	17%
Zabawy z klaskaniem w rytm sylab lub dźwięków	4	33%
Dzieci powtarzają dźwięki, które są trudne do wymówienia, np. spółgłoski w trudnych zestawieniach	2	17%

Źródło: badania własne

Prawie połowa respondentów stosuje ćwiczenia polegające na rozpoznawaniu i dzieleniu słów na sylaby. Dość duża grupa nauczycielek odpowiedziała, że w swojej pracy z dziećmi stosuje zabawy z klaskaniem w rytm sylab lub dźwięków. Co czwarty badany wybrał rymowanki i układanie prostych zagadek fonologicznych. Natomiast znikoma liczba badanych ćwiczy z dziećmi poprzez wyodrębnianie pierwszych dźwięków w słowach oraz przez powtarzanie dźwięków, które są trudne do wymówienia.

Następnie zapytałam nauczycielki o to, jakie formy ćwiczeń pamięci słuchowej stosują najczęściej podczas prowadzonych przez siebie zajęć. Uzyskane odpowiedzi zamieściłam w tabeli 23.

Tabela 63 Formy ćwiczeń pamięci słuchowej

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Powtarzanie sekwencji słów lub sylab	2	17%
Słuchanie i odtwarzanie krótkich zdań	2	17%
Zapamiętywanie rymowanek i piosenek	5	42%
Ćwiczenia na rozpoznawanie dźwięków w otoczeniu	3	25%

Źródło: badania własne

Wszyscy badani stosują ćwiczenia mające usprawnić pamięć słuchową. Prawie połowa badanych nauczycielek podczas zajęć skupia się na tym, by dzieci zapamiętywały rymowanki i piosenki. Jedna czwarta badanych stosuje ćwiczenia na rozpoznawanie dźwięków w otoczeniu, natomiast niewielki odsetek respondentek stosuje ćwiczenia polegające na powtarzaniu sekwencji słów lub sylab oraz słuchaniu i odtwarzaniu krótkich zdań.

Wyniki te mogą świadczyć o tym, że ćwiczenia pamięci słuchowej są niezwykle ważne w pracy nauczycielek. Stosowane przez nie ćwiczenia są ważne dla rozwoju mowy, czytania, pisania oraz koncentracji. Pomagają dziecku lepiej rozumieć i zapamiętywać informacje, rozwijać słownictwo, a także uczą skutecznego słuchania. Dobrze rozwinięta pamięć słuchowa wspiera naukę szkolną i codzienną komunikację.

Słuch fonematyczny to zdolność do rozróżniania dźwięków mowy. Jego rozwój jest kluczowy dla nauki poprawnej wymowy, czytania i pisania. Rytm z kolei wspiera rozwój języka poprzez kształtowanie poczucia struktury wypowiedzi. Ćwiczenia rytmiczne pomagają dzieciom w przyswajaniu melodii języka, płynności mówienia i lepszej koordynacji słuchowo-ruchowej. Dlatego zapytałam respondentów o to, jakie techniki stosują najczęściej w swojej pracy, by rozwijać słuch fonematyczny i rytm u dzieci. Tabela 24 przedstawia odpowiedzi badanych.

Tabela 64 Techniki rozwijające słuch fonematyczny i rytm

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Zabawy z klaskaniem i tupaniem w rytm sylab	2	17%
Rozpoznawanie początkowych, środkowych i końcowych dźwięków	2	17%
Rymowanki i wierszyki do ćwiczeń dźwięków i rytmu	4	33%
Piosenki i muzyka do powtarzania dźwięków w rytmie	3	25%
Gry słuchowe z odgadywaniem dźwięków lub słów	1	8%

Źródło: badania własne

Duży odsetek badanych stosuje techniki rozwijające słuch fonematyczny i rytm u dzieci polegające na stosowaniu rymowanek i wierszyków do ćwiczeń dźwięków i rytmu. Co czwarty badany w swojej pracy przykłada wagę do użycia piosenek i muzyki, aby powtarzać dźwięki w rytmie. Nikły procent nauczycieli wybrało zabawy z klaskaniem

i tupaniem w rytm sylab oraz rozpoznawanie początkowych, środkowych i końcowych dźwięków, natomiast tylko jeden ankietowany stosuje w swojej pracy gry słuchowe z odgadywaniem dźwięków lub słów.

W Metodzie Krakowskiej nauka czytania sylabowego stymuluje jednocześnie słuch i wzrok dziecka. Rozpoznawanie i łączenie sylab wspierają rozwój mowy, koncentracji oraz integrację funkcji poznawczych, tworząc solidną podstawę do dalszej nauki języka. Biorąc to pod uwagę, zadałam pytanie dotyczące stosowania przez nauczycielki naukę czytania sylabowego jako element stymulacji słuchu i wzroku, a wyniki przedstawiłam w tabeli 25.

Tabela 65 Nauka czytania sylabowego jako element stymulacji słuchu i wzroku

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Tak, nauka sylabowa jest kluczowym elementem w mojej pracy, ponieważ pomaga dzieciom w łatwiejszym rozpoznawaniu dźwięków i ich powiązaniu z literami, co stymuluje zarówno słuch, jak i wzrok	7	58%
Tak, stosuję naukę sylabową, ale traktuję ją głównie jako element ułatwiający dzieciom naukę czytania, nie koncentrując się zbytnio na stymulacji słuchu i wzroku	5	42%

Źródło: badania własne

Znaczny procent badanych stosuje naukę czytania sylabowego jako element stymulacji słuchu i wzroku i uważa to za kluczowy element swojej pracy, ponieważ właśnie to pomaga dzieciom w łatwiejszym rozpoznawaniu dźwięków i ich powiązywaniu z literami, co stymuluje słuch oraz wzrok. Dość znaczna część respondentów stosuje naukę sylabową, jednak traktuje ją jako element ułatwiający dzieciom naukę czytania, nie koncentrując się zbytnio na stymulacji słuchu i wzroku. Nikt z badanych nie zadeklarował, że preferuje inne metody wspierające rozwój słuchu i wzroku.

Wprowadzanie nauki sylabowego czytania w Metodzie Krakowskiej przebiega etapami. Etapy te są bardzo ważne, ponieważ zapewniają dziecku stopniowe, dostosowane do jego możliwości poznawczych przechodzenie od prostych do trudniejszych zadań, dlatego też zapytałam nauczycielki o to, w jaki sposób wprowadzają one naukę sylabowego czytania.

Uzyskane odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 26. z uwagi na możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi, łączna liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów.

Tabela 66 Sposoby wprowadzania nauki sylabowego czytania

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Zaczynam od prostych sylab i stopniowo przechodzę do trudniejszych	3	25%
Używam gier, w których dzieci dzielą wyrazy na sylaby i łączą je w słowa	4	33%
Wprowadzam sylaby za pomocą kart i gier edukacyjnych	2	17%
Uczę sylab poprzez piosenki i rymowanki	1	8%
Stosuję metodę symultaniczno-sekwencyjną do łączenia dźwięków i liter	4	33%

Źródło: badania własne

Jedna trzecia respondentów używa gier, w których dzieci dzielą wyrazy na sylaby i łączą je w słowa oraz stosuje symultaniczno-sekwencyjną metodę czytania do łączenia dźwięków i liter, by wprowadzać dzieciom naukę sylabowego czytania. Co czwarty badany nauczyciel zaczyna od prostych sylab i stopniowo przechodzi do trudniejszych, co jest zgodne z założeniami Metody Krakowskiej. Niewielka liczba nauczycieli wprowadza sylaby za pomocą kart i gier edukacyjnych, natomiast znikoma liczba badanych decyduje się na naukę sylab poprzez piosenki i rymowanki.

Następnie zapytałam badanych o to, jakie metody stosują oni najczęściej, by wspierać naukę dzieci w kontekście rozpoznawania i różnicowania liter lub dźwięków. Tabela 27 odzwierciedla udzielone przez nauczycieli odpowiedzi.

Tabela 67 Metody wspomagające naukę rozpoznawania i różnicowania dźwięków lub liter

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Używam gier i zabaw, w których dzieci rozpoznają i dopasowują dźwięki do liter	4	33%
Przeprowadzam ćwiczenia fonematyczne, w których dzieci ćwiczą różnicowanie podobnych dźwięków i liter	4	33%

Stosuję karty z literami, które dzieci układają i rozpoznają w kontekście słów	4	33%

Źródło: badania własne

Wszyscy nauczyciele w swojej pracy przykładają uwagę do rozpoznawania i różnicowania dźwięków oraz liter w swojej pracy. Dość znaczna część respondentów używa gier i zabaw, przeprowadzają ćwiczenia fonematyczne oraz stosują karty i literami, jako metody najczęściej stosowane w swojej pracy, aby dzieci uczyły się rozpoznawać i różnicować dzięki lub litery.

Zadając nauczycielom kolejne pytanie, chciałam dowiedzieć się, jakie ćwiczenia stosują oni, by rozwijać analizę i syntezę wzrokową. Uzyskane odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 28.

Tabela 68 Ćwiczenia rozwijające analizę i syntezę wzrokową

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Stosuję ćwiczenia polegające na dopasowywaniu liter do obrazków lub słów	5	42%
Wprowadzam zabawy, w których dzieci łączą sylaby i tworzą proste słowa, co angażuje ich wzrokową analizę	5	42%
Używam kart do rozpoznawania liter i sylab, aby dzieci ćwiczyły łączenie symboli z dźwiękami	2	17%

Źródło: badania własne

Prawie połowa badanych w swojej pracy stosuje ćwiczenia rozwijające analizę i syntezę wzrokową wykorzystując przy tym ćwiczenia polegające na dopasowywaniu liter do obrazków lub słów oraz wprowadza zabawy, w których dzieci łączą sylaby i tworzą proste słowa, co ma za zadanie angażować ich wzrokową analizę. Jedna szósta respondentów podczas zajęć z dziećmi używa kart do rozpoznawania liter i sylab, by uczniowie mogli ćwiczyć łączenie symboli z dźwiękami.

W Metodzie Krakowskiej różne formy zabaw są istotne, ponieważ angażują jednocześnie wzrok i ruch. Dzięki temu dziecko uczy się precyzyjnego łączenia tego, co widzi, z tym, co robi – czyli rozwija koordynację wzrokowo-ruchową. Umiejętność ta jest kluczowa dla pisania, rysowania, czytania i sprawnego funkcjonowania w codziennych

sytuacjach[125]. Dlatego zadałam nauczycielom pytanie o to, jakie formy zabawy stosują w swojej pracy, aby rozwijać koordynację wzrokowo-ruchową.

Tabela 69 Zabawy rozwijające koordynację wzrokowo-ruchową

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Wprowadzam zabawy z piłkami lub skakankami, gdzie dzieci wykonują różne ruchy, równocześnie wskazując na litery lub obrazki	3	25%
Korzystam z gier i zabaw, w których dzieci układają puzzle lub dopasowują elementy, angażując wzrok i ruch	6	50%
Stosuję ćwiczenia, w których dzieci naśladują ruchy rąk lub nóg, reagując na dźwięki, co pomaga rozwijać koordynację wzrokowo-ruchową	3	25%

Źródło: badania własne

Wszyscy badani skupiają się na rozwijaniu koordynacji wzrokowo-ruchowej w swoich zajęciach. Połowa badanych korzysta przy tym z gier i zabaw, w których dzieci układają puzzle lub dopasują inne elementy, angażując przy tym wzrok i ruch. Natomiast jedna czwarta nauczycielek wprowadza zabawy z piłkami lub skakankami, by dzieci mogły wykonywać ruchy, wskazując przy tym na litery lub obrazki oraz stosują ćwiczenia, w których dzieci naśladują ruchy rąk lub nóg, reagując przy tym na dźwięki.

Aby uzupełnić wiedzę na temat stymulowania u dzieci w wieku przedszkolnym sfery słuchowej i wzrokowej niezbędnej do nauki czytania z zastosowaniem Metody Krakowskiej przeprowadziłam w dniach 03.02.2025r. oraz 10.02.2025r. obserwację zajęć w Przedszkolu Niepublicznym „W Dechę" w Kamieniu Pomorskim.

Obserwacja w przedszkolu, w dniu 03.02.2025r.:

Zajęcia w grupie 6-latków przebiegły w sposób zorganizowany, a jednocześnie dynamiczny i angażujący dzieci, z wykorzystaniem elementów Metody Krakowskiej. Podczas jednego z dni odbyły się ćwiczenia fonologiczne – dzieci nazywały ilustracje, dzieląc wyrazy na sylaby, a następnie próbowały samodzielnie łączyć sylaby w całe słowa. Wykorzystywano do tego kolorowe kartoniki z sylabami, które dzieci dobierały parami

[125] J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja…,* op. cit., s. 120-123

i układały w wyrazy. Kolejnym elementem dnia były ćwiczenia pamięci słuchowej – dzieci słuchały krótkich sekwencji dźwiękowych (np. klaśnięcia, pstrykania, uderzeń o stół), które musiały powtórzyć w tej samej kolejności. Później odbyły się zajęcia rytmiczne – dzieci maszerowały w rytm muzyki, zatrzymując się na znak nauczyciela, a także klaskały i wystukiwały rytmy zaproponowane przez prowadzącego. Dużo radości sprawiły im ćwiczenia sylabowego czytania – chętne dzieci czytały sylaby na tablicy, następnie układały z nich proste słowa, odczytywały je i rysowały ich znaczenie. Brały udział w ćwiczeniach rozwijających analizę i syntezę wzrokową – układały pocięte obrazki w logiczną całość, łączyły brakujące elementy oraz porównywały dwa podobne rysunki w poszukiwaniu różnic.

Obserwacja w przedszkolu, w dniu 10.02.2025r.:

Innego dnia pojawiła się rozgrzewka językowa – dzieci powtarzały za nauczycielem sekwencje sylabowe o zróżnicowanym brzmieniu i rytmie. Następnie zaproponowano ćwiczenia różnicowania słuchowego, w których dzieci porównywały dźwięki nagrane przez nauczyciela (np. głoski „d" i „t", „s" i „z") i przyporządkowywały je do odpowiednich symboli obrazkowych. Zajęcia kontynuowano zabawami pamięciowymi – dzieci słuchały opowiadania, po czym musiały ułożyć ilustracje zgodnie z kolejnością zdarzeń. Działania te pobudzały nie tylko procesy analizy słuchowej, ale i logiczne myślenie. Podczas kolejnych ćwiczeń nauczyciel zaproponował zabawy rozwijające percepcję wzrokową: dzieci porządkowały karty z obrazkami w szeregi tematyczne. Pojawiły się także zajęcia wspierające koordynację wzrokowo-ruchową – dzieci rysowały labirynty, prowadziły linie po śladzie oraz uczestniczyły w zabawie ruchowej, polegającej na rzucaniu woreczków do celu zgodnie z poleceniem słownym.

Na podstawie przeprowadzonych badań zauważyłam, że stymulowanie sfery słuchowej i wzrokowej u dzieci w wieku przedszkolnym jest kluczowym elementem przygotowania ich do nauki czytania, a Metoda Krakowska oferuje skuteczne narzędzia do wsparcia tego procesu. w zakresie percepcji słuchowej Metoda Krakowska wykorzystuje liczne ćwiczenia fonemowe, analizy sylabowe oraz zabawy słuchowe, które uczą dzieci rozróżniania dźwięków mowy, ich porządkowania i zapamiętywania. Dzieci uczą się wyodrębniać głoski w słowach, łączyć je w ciągi dźwiękowe oraz kojarzyć je z odpowiednimi znakami graficznymi. Tego rodzaju ćwiczenia rozwijają świadomość fonologiczną, niezbędną do efektywnego nabywania umiejętności czytania. Systematyczne

powtarzanie dźwięków i pracy na materiale językowym sprawia, że dzieci zaczynają świadomie kontrolować słuch fonemowy, co przekłada się na lepsze rozumienie struktury języka. Równocześnie rozwijana jest sfera wzrokowa. Dzieci ćwiczą analizę i syntezę wzrokową, spostrzegawczość, koncentrację uwagi oraz różnicowanie kształtów i liter. Używa się do tego specjalnych materiałów graficznych, takich jak obrazki, symbole, litery i wyrazy. Poprzez systematyczne ćwiczenia dzieci uczą się zauważać różnice i podobieństwa między znakami graficznymi, co sprzyja lepszemu zapamiętywaniu i rozpoznawaniu liter oraz całych wyrazów. Metoda Krakowska skutecznie wspiera rozwój słuchu i wzroku dziecka w sposób celowy i zorganizowany. Regularne ćwiczenia w tych obszarach budują solidne podstawy do nauki czytania, a ich integracja w codziennych aktywnościach edukacyjnych przynosi trwałe efekty w rozwoju kompetencji językowych.

4.4. Pomoce dydaktyczne niezbędne do wspomagania procesu nauki czytania dzieci w przedszkolu Metodą Krakowską

Pomoce dydaktyczne to wszelkiego rodzaju materialne środki wykorzystywane przez nauczycieli i uczniów w trakcie nauczania, które wspomagają efektywne przyswajanie wiedzy, rozwijanie umiejętności, kształtowanie nawyków oraz pobudzanie zainteresowań. Obejmują one zarówno elementy pochodzenia naturalnego, modele, jak i różnorodne urządzenia techniczne[126].

W Metodzie Krakowskiej *nauka czytania* opiera się na czytaniu sylabowym, dlatego ważne są odpowiednio dobrane pomoce dydaktyczne. Kluczowe materiały to seria zeszytów „Kocham czytać" autorstwa prof. J. Cieszyńskiej, które wprowadzają sylaby stopniowo, zgodnie z zasadą sekwencyjności. Stosuje się także: karty z sylabami i wyrazami, obrazki i ilustracje do kojarzenia z sylabami, układanki i gry językowe, zeszyty z ćwiczeniami lewopółkulowymi które wspierają percepcję wzrokową, analizę i syntezę sylabową oraz pamięć sekwencyjną. Te pomoce umożliwiają dzieciom naukę w sposób angażujący, uporządkowany i dostosowany do ich etapu rozwojowego.

W Metodzie Krakowskiej karty pracy służą do systematycznego rozwijania mowy, myślenia i percepcji wzrokowo-słuchowej. Dzięki nim dziecko ćwiczy koncentrację, analizę i koordynację, ucząc się w sposób uporządkowany i dostosowany do swojego poziomu. Aby

[126] W. Okoń*, Wprowadzenie do…, op. cit., s. 242-243*

dowiedzieć się, jaki rodzaj kart pracy nauczyciele wykorzystują najczęściej, zadałam im to pytanie w ankiecie. Uzyskane odpowiedzi zamieściłam w tabeli 30.

Tabela 70 Rodzaje kart pracy

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Używam kart do łączenia sylab i liter	3	25%
Stosuję kolorowanki z literami	6	50%
Wybieram karty z ćwiczeniami pamięciowymi	3	25%

Źródło: badania własne

Wszyscy badani nauczyciele używają kart pracy podczas zajęć. Ponad połowa respondentów wybiera karty pracy zawierające kolorowanki z literami. Natomiast jedna czwarta badanych używa kart, w których głównie łączy się sylaby oraz litery, a także tych, gdzie pojawiają się ćwiczenia pamięciowe.

Kolejno poprosiłam nauczycieli o odpowiedź na pytanie dotyczące gier edukacyjnych stosowanych przez nich podczas zajęć. Ich odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 31. z uwagi na możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi, łączna liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów.

Tabela 71 Rodzaje gier edukacyjnych'

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Gra planszowa z tworzeniem słów	4	33%
Gra komputerowa do nauki dźwięków	3	25%
Gra w zgadywanie słów	1	8%
Gra w memory z literami i sylabami	5	42%
Używam gier ruchowych wspomagających naukę	4	33%
Korzystam z gier online do ćwiczenia sylab	2	17%

Źródło: badania własne

Prawie połowa badanych w swojej pracy najczęściej korzysta z gry w memory z literami i sylabami. Dość duża grupa respondentów wybrała gry planszowe z tworzeniem słów oraz gry ruchowe wspomagające naukę. Co czwarty badany zdecydował się na gry komputerowe do nauki dźwięków, natomiast na gry online przeznaczone do ćwiczenia sylab zdecydowała się niewielka liczba respondentów. Tylko jeden ankietowany w pracy najczęściej stosuje gry w zgadywanie słów.

Kontynuując temat zapytałam badanych jakiego rodzaju plakaty i ilustracje wykorzystują oni w trakcie zajęć. Tabela 32 odzwierciedla udzielone przez nauczycieli odpowiedzi.

Tabela 72 Rodzaje plakatów i ilustracji

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Stosuję plakaty z literami i sylabami	1	8%
Używam ilustracji do rozumienia tekstu	3	25%
Używam plakatów z obrazkami przedstawiającymi postacie z bajek	2	17%
Nie używam plakatów ani ilustracji w zajęciach	6	50%

Źródło: badania własne

Połowa badanych w ogóle nie używa plakatów ani ilustracji podczas zajęć. Co czwarty respondent używa prostych ilustracji, by dzieci lepiej rozumiały tekst. Niewielki procent nauczycielek używa plakatów z obrazkami przedstawiającymi postaci z bajek, a znikomy procent stosuje plakaty z literami i sylabami.

Zadając nauczycielom kolejne pytanie, chciałam dowiedzieć się, jakie programy komputerowe nauczycielki najczęściej wykorzystują w pracy z dziećmi. Uzyskane odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 33.

Tabela 73 Wykorzystywane programy komputerowe

Kategorie odpowiedzi	N = 12	100%
Korzystam z programów interaktywnych do ćwiczenia czytania	5	42%
Stosuję aplikacje, które rozwijają pamięć i koncentrację	4	33%
Rzadko używam aplikacji, preferuję metody tradycyjne	3	25%

Źródło: badania własne

Niespełna połowa badanych nauczycieli korzysta z programów interaktywnych do ćwiczenia czytania w swojej pracy. Duży procent respondentów stosuje aplikacje, które rozwijają pamięć i koncentrację u dzieci, a co czwarty badany deklaruje, że rzadko używa różnego rodzaju aplikacje, ponieważ preferuje tradycyjne metody.

Zeszyty i książki opracowane w ramach Metody Krakowskiej są dostosowane do etapów rozwoju dziecka i wspierają konkretną stymulację językową, słuchową, wzrokową

i poznawczą. Umożliwiają one systematyczną pracę, stopniowanie trudności oraz powtarzalność. Dlatego zadałam nauczycielom pytanie o to, jakie zeszyty lub książki są najczęściej wykorzystywane przez nich podczas zajęć.

Tabela 74 Wykorzystywane zeszyty lub książki

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Używam zeszytów do nauki pisania liter i sylab	3	25%
Stosuję książki z rymowankami i zagadkami, które rozwijają słownictwo	2	17%
Wykorzystuję zeszyty ćwiczeń z zadaniami na rozumienie tekstu	3	25%
Wolę korzystać z książek z obrazkami wspierających naukę czytania	4	33%

Źródło: badania własne

Jedna trzecia respondentów korzysta z książek z obrazkami wspierającymi naukę czytania. Jedna czwarta badanych nauczycieli używa zeszytów do nauki pisania liter i sylab oraz wykorzystuje zeszyty ćwiczeń z zadaniami na rozumienie tekstu. Niewielka liczba ankietowanych w swojej pracy stosuje książki z rymowankami i zagadkami, które mają za zadanie rozwijać słownictwo.

Zadałam badanym nauczycielom także pytanie dotyczące wykorzystywania audiopomocy w nauce czytania. Uzyskane dane ukazałam w tabeli 35.

Tabela 75 Audiopomoce wykorzystywane w nauce czytania

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Tak, regularnie wykorzystuję audiopomoce	6	50%
Korzystam z nagrań do ćwiczeń słuchowych i fonologicznych	5	42%
Rzadko stosuję audiopomoce, wolę tradycyjne metody	1	8%

Źródło: badania własne

Połowa badanych nauczycielek regularnie sięga po audiopomoce w swojej pracy. Większość badanych korzysta z nagrań do ćwiczeń słuchowych i fonologicznych, natomiast znikomy odsetek badanych zadeklarował, że rzadko stosuje audiopomoce, ponieważ preferuje tradycyjne metody.

Uzyskane odpowiedzi świadczą o tym, że audiopomoce są powszechnie wykorzystywane przez nauczycielki, zwłaszcza w ćwiczeniach słuchowych i fonologicznych, co pokazuje ich świadomość znaczenia rozwijania słuchu w pracy dydaktycznej. Jednocześnie niewielki odsetek badanych nadal preferuje tradycyjne metody, co może wskazywać na różnice w podejściu pedagogicznym lub ograniczony dostęp do nowoczesnych narzędzi.

Podczas prowadzenia obserwacji w grupie sześciolatków, nauczyciel sięga po różnorodne pomoce dydaktyczne, w tym sylaby i litery, które stanowią podstawę w procesie nauki czytania. Literki i sylaby prezentowane są dzieciom na kolorowych kartonikach, planszach oraz jako elementy do manipulacji – dzieci mogą je układać na stole, przypinać do tablicy lub łączyć w sylaby i wyrazy. Pomocą w tym zakresie są także specjalne karty pracy zawierające zadania polegające na łączeniu sylab, dopasowywaniu liter do obrazków, uzupełnianiu brakujących sylab w wyrazach oraz odczytywaniu krótkich tekstów opartych na sylabach otwartych. Dzieci korzystały również z tablic do rysowania liter – były to zarówno małe, indywidualne tabliczki suchościeralne, jak i większe tablice demonstracyjne. Zajęciom towarzyszyły edukacyjne gry planszowe, memory oraz układanki, które pozwalały dzieciom utrwalać rozpoznawanie liter, sylab i obrazków.

Dzieci mają także kontakt z programami komputerowymi przygotowanymi do nauki czytania sylabowego – korzystają z interaktywnych ćwiczeń na monitorze multimedialnym lub komputerze. Niestety podczas swoich obserwacji nie miałam okazji zobaczyć pracy dziećmi na tym sprzęcie.

W trakcie zajęć wykorzystywane były również audiopomoce – nagrania z głoskami, rymowankami i rytmicznymi wzorami dźwiękowymi. Dzieci słuchały ich przez głośnik, a następnie powtarzały rytmy, rozpoznawały głoski lub reagowały ruchem. Tego typu ćwiczenia wspierały rozwój percepcji słuchowej i fonematycznej, a także koncentracji uwagi. Dzięki zastosowaniu tak szerokiego wachlarza metod i narzędzi, dzieci chętnie angażowały się w zajęcia, rozwijały umiejętności językowe i poznawcze, a także nabywały sprawności niezbędne do nauki pisania i czytania.

Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań można wywnioskować, że w procesie nauki czytania dzieci w przedszkolu z zastosowaniem Metody Krakowskiej niezwykle ważną rolę odgrywają odpowiednio dobrane pomoce dydaktyczne. Są one nie

tylko wsparciem w codziennej pracy, ale również pełnią funkcję motywującą i aktywizującą dziecko do nauki poprzez zabawę oraz wielozmysłowe doświadczenia. Wszystkie te pomoce są dostosowane do etapu rozwojowego dziecka oraz jego indywidualnych możliwości. Kluczowe jest, aby materiały były atrakcyjne wizualnie, przejrzyste i uporządkowane – zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Dzięki nim dziecko może uczyć się poprzez działanie, co jest szczególnie skuteczne w wieku przedszkolnym. Prawidłowe wykorzystanie pomocy dydaktycznych w Metodzie Krakowskiej nie tylko wspiera rozwój umiejętności czytania, ale również stymuluje rozwój poznawczy, językowy i emocjonalno-społeczny dziecka.

4.5 Skuteczność w nauce czytania dzieci w wieku przedszkolnym Metodą Krakowską

Skuteczność kształcenia odnosi się do tego, w jakim stopniu udaje się osiągnąć założone cele dydaktyczne. Ocenia się ją przede wszystkim poprzez analizę wyników uczniów, uwzględniając zakres zdobytej wiedzy, poziom opanowanych umiejętności oraz rozwój postaw społecznych i poznawczych. Innymi słowy, jest to miara efektywności działań edukacyjnych, świadcząca o tym, czy proces nauczania prowadzi do oczekiwanych rezultatów w różnych obszarach rozwoju ucznia[127].

Jedną z metod uznawanych za skuteczne w nauce czytania dzieci w wieku przedszkolnym jest Metoda Krakowska. Wczesna nauka czytania, prowadzona odpowiednimi metodami nie hamuje naturalnego rozwoju dziecka, lecz wspiera jego rozwój poznawczy i językowy, o ile odbywa się w atmosferze zabawy i dostosowania do możliwości dziecka[128].

Do zmiennej szczegółowej skuteczność w nauce czytania dzieci w wieku przedszkolnym Metodą Krakowską wyznaczyłam następujące wskaźniki: rozwijanie umiejętności fonologicznych przez dzieci, angażowanie się w naukę za pomocą zmysłów, indywidualne wsparcie, zabawa w trakcie nauki oraz nauka w tempie dostosowanym do możliwości dzieci.

Wspieranie rozwoju fonologicznego poprzez zabawy językowe, rymowanki, słuchanie i powtarzanie dźwięków znacząco wpływają na sukces edukacyjny dziecka. Dlatego

[127] M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000, s. 34
[128] J. Cieszyńska-Rożek *Czy nauka czytania w wieku przedszkolnym odbiera dziecku dzieciństwo?* Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2024

zapytałam badanych, w jaki sposób zauważają rozwój tych umiejętności u dzieci. Uzyskane odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 36.

Tabela 76 Rozwój umiejętności fonologicznych u dzieci

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Dzieci zaczynają poprawnie rozpoznawać i różnicować dźwięki	4	33%
Widzę, jak dzieci coraz lepiej łączą dźwięki z literami i sylabami	3	25%
Dzieci wykazują większą pewność w wymawianiu sylab i słów	5	42%

Źródło: badania własne

Prawie połowa badanych zauważa u dzieci rozwój umiejętności fonologicznych, ponieważ dzieci wykazują większą pewność w wymawianiu sylab i słów. Co trzeci badany nauczyciel zauważa, że dzieci zaczynają poprawnie rozpoznawać i różnicować dźwięki, natomiast jedna czwarta respondentów widzi, że dzieci coraz lepiej łączą dźwięki z literami i sylabami.

Kolejne pytanie dotyczyło tego, czy Metoda Krakowska skutecznie angażuje dzieci w naukę poprzez wykorzystanie różnych zmysłów, na które wszyscy badani odpowiedzieli, że jak najbardziej dzieci angażują się w naukę poprzez dotyk, wzrok i słuch.

Metoda Krakowska zakłada dostosowanie nauki do indywidualnych potrzeb rozwojowych dziecka – uwzględnia jego możliwości poznawcze, językowe, emocjonalne i motoryczne. Dzięki takiej pracy nauczyciel może dobrać odpowiednie tempo, materiały i formy stymulacji, co pozwala skutecznie wspierać dzieci. Dlatego zapytałam nauczycielki o to, w jaki sposób dostosowują one naukę do indywidualnych potrzeb dzieci.

Tabela 77 Sposoby dostosowywania nauki do indywidualnych potrzeb dzieci

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Dostosowuję tempo nauki i materiał do możliwości każdego dziecka, co poprawia ich postępy	8	67%
Korzystam z różnych metod w zależności od potrzeb dziecka, co pozytywnie wpływa na ich zaangażowanie	4	33%

Źródło: badania własne

Wszystkie badane nauczycielki dostosowują naukę do indywidualnych potrzeb dzieci. Zdecydowana większość badanych dostosowuje tempo nauki i materiał do możliwości każdego dziecka, co znacznie wpływa na ich postępy. Dość duża grupa respondentów korzysta z różnych metod, jeśli chodzi o dostosowywanie nauki do indywidualnych potrzeb dzieci, w zależności od tego, czego potrzebują dzieci, co pozytywnie wpływa na ich zaangażowanie.

Następnie zapytałam badaną grupę osób o to, jakie elementy Metody Krakowskiej są dla dzieci najbardziej angażujące i zabawne w ich opinii, a wyniki zawarłam w tabeli 38.

Tabela 78 Najbardziej angażujące elementy nauki Metodą Krakowską

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Interaktywne ćwiczenia z ruchem są dla dzieci najbardziej angażujące	4	33%
Zabawne rymowanki i zagadki przyciągają uwagę dzieci	1	8%
Nauka poprzez obrazki i historie sprawia, że dzieci są bardziej zaangażowane	1	8%
Dzieci cieszą się z pracy z materiałami manipulacyjnymi, takimi jak literki i klocki	6	50%

Źródło: badania własne

Połowa badanych uważa, że najbardziej angażujące elementy nauki Metodą Krakowską to materiały manipulacyjne, takie jak literki i klocki, ponieważ praca z nimi bardzo cieszy dzieci. Co trzeci badany zwraca uwagę, że to interaktywne ćwiczenia z ruchem są najbardziej angażujące dla dzieci. Natomiast znikomy procent respondentów wybrał zabawne rymowanki i zagadki oraz naukę poprzez obrazki i historyjki.

Kolejno poprosiłam badanych o odpowiedź na pytanie dotyczące tego, czy Metoda Krakowska pozwala dzieciom uczyć się w tempie dostosowanym do ich indywidualnych możliwości.

Tabela 79 Dostosowywanie tempa nauki do indywidualnych potrzeb dzieci

Kategorie odpowiedzi	N = 12	%
Tak, dostosowuję tempo do potrzeb każdego dziecka	8	67%
Czasem modyfikuję tempo, zależnie od postępów dzieci	4	33%

Źródło: badania własne

Większość badanych dostosowuje tempo nauki do potrzeb każdego dziecka, co pozwala dzieciom przyswajać wiedzę w tempie dostosowanym do ich możliwości. Dość znaczna część respondentów deklaruje, że czasem modyfikuje tempo pracy, w zależności od postępów dzieci.

Uzyskane odpowiedzi świadczą o tym, że nauczyciele są świadomi zróżnicowanych potrzeb rozwojowych dzieci i starają się elastycznie dostosowywać tempo nauki**.** Przeważająca część badanych regularnie indywidualizuje tempo pracy, co sprzyja skuteczniejszemu przyswajaniu wiedzy. z kolei deklaracje o okazjonalnych modyfikacjach tempa wskazują, że niektórzy nauczyciele podejmują decyzje w zależności od obserwowanych postępów**,** co również świadczy o responsywnym podejściu, choć mniej systematycznym.

Zajęcia prowadzone w grupie sześciolatków z wykorzystaniem Metody Krakowskiej w których miałam okazję uczestniczyć, cechują się wysokim poziomem skuteczności, szczególnie w zakresie rozwijania umiejętności fonologicznych i przygotowania do nauki czytania. Już podczas krótkich obserwacji widoczny jest postęp dzieci – coraz pewniej dzielą wyrazy na sylaby, potrafią rozpoznać głoski w nagłosie i wygłosie, a także dokonać prostych analiz słuchowych. w codziennej pracy dzieci wykonują liczne ćwiczenia fonologiczne: powtarzają sekwencje sylabowe, rozróżniają podobne dźwięki, dopasowują sylaby do odpowiednich obrazków, a także uczestniczą w zabawach rytmicznych rozwijających słuch fonematyczny. Przykładowym zadaniem było wskazywanie, które ze słów zaczyna się tą samą głoską, co podane słowo wzorcowe.

Dużą wartością metody jest angażowanie wielu zmysłów podczas nauki – dzieci nie tylko słyszą i powtarzają sylaby, ale też widzą je w formie graficznej, manipulują literami i sylabami w formie ruchomej (np. klocki, kartoniki). Integracja wzroku, słuchu i ruchu sprawia, że dzieci szybciej zapamiętują materiał i uczą się w sposób aktywny. Na zajęciach nie brakuje miejsca na indywidualizację – nauczyciel na bieżąco obserwuje tempo pracy poszczególnych dzieci, wspiera je dodatkowymi wskazówkami, a w razie potrzeby proponuje łatwiejsze lub alternatywne zadania. Uczniowie, którzy szybciej przyswajają materiał, otrzymują trudniejsze wyzwania, takie jak tworzenie własnych wyrazów z rozsypanek sylabowych, natomiast dzieci potrzebujące więcej czasu pracują w spokojnym tempie, często przy bezpośrednim wsparciu nauczyciela lub z pomocą kolegi.

Zabawa jest naturalnym elementem nauki – dzieci uczą się poprzez gry edukacyjne, układanki, rymowanki, ruchowe zabawy językowe oraz zadania tematyczne w formie wyzwań i „misji". Nauczyciel dba o to, by tempo zajęć było dostosowane do możliwości grupy – często dzieli zadania na etapy, wprowadza krótkie przerwy ruchowe, daje czas na powtórki i utrwalenie materiału. Reaguje na różnice poziomu między dziećmi, dzieląc grupę na mniejsze zespoły zadaniowe lub pracując z wybranymi dziećmi indywidualnie. w grupie panuje atmosfera wsparcia i zrozumienia – dzieci nie są oceniane, ale zachęcane do aktywności, a sukces każdego dziecka jest dostrzegany i wzmacniany.

Na podstawie przeprowadzonych przeze badań przypuszczam, że skuteczność Metody Krakowskiej wynika z logicznej struktury, opartej na pracy z sylabami, oraz indywidualnego podejścia do każdego dziecka. Skuteczność tej metody opiera się również na intensywnym treningu analizy i syntezy słuchowej oraz wzrokowej**,** które są podstawą do opanowania umiejętności czytania i pisania. Jednym z najważniejszych założeń Metody Krakowskiej jest dostosowanie nauki do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Zajęcia prowadzone są w tempie odpowiednim dla konkretnego ucznia – dzieci, które potrzebują więcej czasu na utrwalenie materiału, mają możliwość wielokrotnego powracania do tych samych treści, podczas gdy dzieci szybciej przyswajające wiedzę mogą stopniowo przechodzić do trudniejszych zadań.

W procesie dydaktycznym stosowane są różnorodne narzędzia i techniki angażujące dzieci wielozmysłowo**.** Zajęcia prowadzone tą metodą są dynamiczne, atrakcyjne i różnorodne, co sprawia, że dzieci chętnie w nich uczestniczą. Ważnym elementem jest również codzienna systematyczność. Metoda Krakowska jest skuteczna w nauce czytania dzieci przedszkolnych, ponieważ łączy indywidualizację tempa pracy, angażujące formy nauki oraz systematyczne wspieranie rozwoju językowego. Dzięki niej dzieci nie tylko uczą się czytać, ale również budują fundamenty pod dalszą edukację i rozwój komunikacyjny.

ZAKOŃCZENIE

Warunkiem skutecznego rozpoczęcia nauki czytania u dzieci jest zastosowanie odpowiedniej metody, a Metoda Krakowska, dzięki swojemu systematycznemu i wielozmysłowemu podejściu, umożliwia dzieciom stopniowe opanowanie podstaw czytania, rozwijając jednocześnie ich świadomość językową i motywację do nauki.

Badania na temat Metody Krakowskiej i jej znaczenia w kontekście nabywania przez dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji czytelniczych przeprowadziłam w Niepublicznym Przedszkolu „W Dechę" w Kamieniu Pomorskim. Przedszkole to jako jedyne w najbliższej okolicy oferuje zajęcia z wykorzystaniem tej właśnie metody. Badanie polegało na wypełnieniu przez 12 nauczycieli kwestionariuszu wywiadu. Kwestionariusz składał się z 36 pytań oraz metryczki. By jeszcze bardziej zbadać problem, udałam się do placówki, by przeprowadzić obserwację zajęć.

Wszystkie założenia mojej pracy zostały zrealizowane w sposób pomyślny. Analiza wyników pozwala na odpowiedź na problemy szczegółowe.

Pierwszy problemem badawczy dotyczył sposobów, w jaki nauczyciele stymulują dzieci do czytania Metodą Krakowską. Uzyskane odpowiedzi wskazują, że nauka czytania Metodą Krakowską opiera się na symultaniczno-sekwencyjnym podejściu – od samogłosek, przez sylaby, po wyrazy i zdania – z wykorzystaniem bodźców wzrokowych, słuchowych i ruchowych. Nauczyciele stosują gry i zabawy edukacyjne oraz materiały dostosowane do poziomu dziecka, co sprzyja stopniowemu utrwalaniu umiejętności czytania.

Drugi problem dotyczył rozwijania u dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji językowych i komunikatywnych z wykorzystaniem Metody Krakowskiej. Otrzymane wyniki badań wskazują, że Metoda Krakowska wspiera rozwój językowy dzieci poprzez ćwiczenia słuchania i rozumienia, modelowanie poprawnych wypowiedzi oraz naturalne wprowadzanie zasad gramatycznych. Rozwijanie słownictwa odbywa się dzięki atrakcyjnym materiałom i zabawom, a dzieci uczą się budowania zdań i wypowiedzi poprzez rozmowy, opowiadania i opisy. Zintegrowane działania językowe sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi komunikacyjnemu i przygotowują dzieci do nauki szkolnej oraz funkcjonowania w grupie.

Trzeci problem badawczy dotyczył wykorzystywania Metody Krakowskiej do stymulowania sfery słuchowej i wzrokowej u dzieci. Analiza badań wskazała, że stymulowanie słuchu i wzroku u dzieci przedszkolnych jest kluczowe w przygotowaniu do nauki czytania, a Metoda Krakowska dostarcza skutecznych narzędzi w tym zakresie. Ćwiczenia fonemowe, sylabowe i zabawy słuchowe rozwijają świadomość fonologiczną i słuch fonemowy, natomiast praca z materiałami graficznymi wspiera analizę wzrokową, spostrzegawczość i rozpoznawanie liter. Regularna stymulacja obu sfer w sposób

zorganizowany tworzy solidne podstawy do opanowania czytania i rozwija kompetencje językowe dziecka.

Czwarty problem badawczy odnosił się do roli pomocy dydaktycznych jako narzędzia wspierającego u dzieci naukę czytania. Przedstawione wyniki wskazują, że w nauce czytania z wykorzystaniem Metody Krakowskiej kluczową rolę odgrywają odpowiednio dobrane pomoce dydaktyczne. Pełnią one funkcję wspierającą, motywującą i aktywizującą, umożliwiając dzieciom naukę poprzez zabawę i wielozmysłowe doświadczenia. Materiały te są dostosowane do etapu rozwojowego dziecka, atrakcyjne wizualnie i uporządkowane według stopnia trudności. Ich właściwe zastosowanie wspiera nie tylko naukę czytania, ale także rozwój poznawczy, językowy i społeczno-emocjonalny przedszkolaków.

Ostatni problem badawczy dotyczył oceny skuteczności Metody Krakowskiej w nauce czytania u dzieci w wieku przedszkolnym. Otrzymane wyniki badań wskazują, że skuteczność Metody Krakowskiej wynika z jej logicznej, sylabicznej struktury oraz indywidualnego podejścia do każdego dziecka. Kluczowe znaczenie mają ćwiczenia analizy i syntezy słuchowej oraz wzrokowej, które wspierają naukę czytania i pisania. Dzieci pracują we własnym tempie, co pozwala na utrwalanie materiału lub przechodzenie do trudniejszych zadań, zależnie od ich potrzeb. Zajęcia są dynamiczne, różnorodne i angażują wiele zmysłów, co sprzyja motywacji i aktywnemu uczestnictwu. Regularność oraz dostosowanie treści do możliwości dziecka sprawiają, że Metoda Krakowska skutecznie wspiera rozwój językowy i przygotowuje dzieci do dalszej nauki.

Przeprowadzone przeze mnie badania pozwoliły mi na wysunięcie ogólnych wskazówek dla nauczycieli do stosowania Metody Krakowskiej w celu przygotowania dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania:

1. Tempo i poziom trudności zadań powinno być dostosowane do możliwości i potrzeb konkretnego ucznia. Dzieci powinny mieć możliwość wielokrotnego powracania do materiału lub szybszego przechodzenia do kolejnych etapów, jeśli są gotowe.
2. Materiał powinien być wprowadzany stopniowo, rozpoczynając od samogłosek, następnie sylab, wyrazów i zdań. Zachowanie tej kolejności wspiera rozwój świadomości fonologicznej i ułatwia opanowanie czytania.

3. Niezwykle ważne są gry językowe, rymowanki, zabawy ruchowe i zadania angażujące dziecko fizycznie. Dzięki temu nauka staje się atrakcyjna i naturalna dla dzieci w wieku przedszkolnym.
4. Bodźce słuchowe, wzrokowe i ruchowe muszą się łączyć, ponieważ dzieci uczą się skuteczniej, gdy zaangażowane są różne zmysły. Atrakcyjne mogą okazać się ilustracje, litery, obrazki, gry planszowe i gesty.
5. Materiałów powinny być atrakcyjne wizualnie, przejrzyste i uporządkowane zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Pomoce powinny być dostosowane do etapu rozwojowego dziecka i wspierać samodzielne działanie.
6. Ćwiczenia fonemowe, analizy sylabowe oraz zadania wspierające spostrzegawczość, analizę i syntezę wzrokową powinny być wprowadzane regularnie. To fundamenty skutecznego czytania i pisania.
7. Należy pokazywać poprawne formy językowe, delikatnie korygować błędy i wprowadzać zasady gramatyczne w sposób naturalny. Zachęcanie dzieci do tworzenia wypowiedzi może odbywać przez opowiadanie, odpowiadanie na pytania czy opisywanie ilustracji.
8. Regularność to jeden z filarów skuteczności Metody Krakowskiej. Codzienne, krótkie sesje przynoszą lepsze efekty niż sporadyczne dłuższe zajęcia.

BIBLIOGRAFIA

Pozycje zwarte

Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982

Andrzejewska J., *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka. T. 2. Praca pedagogiczna biblioteki*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 1996

Andrzejewska J., *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań. Studia o książce*, Śląski Kwartalnik Naukowy, Katowice 2019

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007

Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007

Bereźnicki F., *Prace magisterskie z pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1995

Bogdanowicz M., *Psychologia uczenia się czytania*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993

Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2011

Brzezińska A. I., *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005

Brzezińska A. I., Ziółkowska B., Appelt K., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2024

Cieszyńska J., *Kocham czytać. Poradnik dla rodziców i terapeutów*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2020

Cieszyńska J., *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2022

Cieszyńska J., *Metoda Krakowska – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2015

Cieszyńska J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2016

Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005

Cieszyńska J., Majewska M., *Wczesna interwencja w ryzyku dysleksji*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2014

Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2013

Cieszyńska-Rożek J., *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Słuch*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2018

Cieszyńska-Rożek J., *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Wzrok*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2019

Czub M., *Rodzina a rozwój kompetencji czytelniczych dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011

Dudek M., *Gotowość szkolna dziecka*, WSiP, Warszawa 2016

Fijałkowska B., *Dziecko i książka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004

Fortuna P., *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej, czyli jak uczyć się na doświadczeniach innych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk–Sopot 2010

Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych. T. II*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2007

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000

Jamruszkiewicz J., *Kurs szybkiego czytania*, Videograf II, Katowice 2005

Kaja B., *Zarys terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2001

Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Wolne Lektury, Warszawa 2012

Korendo M., *Językowe podstawy diagnozy i terapii logopedycznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008

Korendo M., Sedivy K., *Percepcja słuchowa*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2018

Kowalska E., *Rola nauczyciela w indywidualizacji nauczania czytania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017

Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, UMCS, Lublin 1999

Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000

Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000

Ledzińska M., *Psychologia rozwoju człowieka. Wybrane zagadnienia (red. J. Trempała)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006

Ławicka H., *Bajki, które leczą. Wprowadzenie do bajkoterapii*, Difin, Warszawa 2019

Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2000

Majchrzak I., *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999

Majewska M., *Wielozmysłowe metody nauki czytania w edukacji przedszkolnej*, PWN, Warszawa 2018

Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982

Martowska K., *Rozwijanie gotowości szkolnej dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011

Morawska M., *Książka w życiu dziecka i rodziny*, Impuls, Kraków 2002

Nowak M., *Czytanie w rodzinie – znaczenie i praktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2015

Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1970

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003

Papuzińska J., *Dziecko i książka: szkice o literaturze dziecięcej*, SBP, Warszawa 2008

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001

Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice*, Pedagogika, PWN, Warszawa 1974

Rasmus J., *Psychologia czytania*, Scholar, Warszawa 2014

Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1994

Rocławski B., *Nauka czytania i pisania w klasie 0 i 1*, Wydawnictwo Glottispol, Gdańsk 2001

Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, za: W. Okoń, tytuł, WsziP, 1984

Skwarnicki M., *Czytelnictwo i metody jego badania*, [W:] *Problemy czytelnictwa w wielkich miastach*, Warszawa 1960

Sokołowska A., *Rozwój funkcji wykonawczych a efektywność nauki czytania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Stern J., *Metodyka nauczania czytania*, WSiP, Warszawa 2010

Stohl C., *The Development of a Communicative Competence Scale for Preschool Children*, Purdue: University Press 1982

Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Śląskie, Katowice 2005

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000

Tinker M., *Podstawy efektywnego czytania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980

Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977

Wójtowicz B., *Wspomaganie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym*, UMCS, Lublin 2009

Artykuły

Biblioteka Narodowa, Stan czytelnictwa w Polsce w 2022 roku, Warszawa 2022.

Cieszyńska-Rożek J., *Czy nauka czytania w wieku przedszkolnym odbiera dziecku dzieciństwo?* Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2024.

Janicka K., *„Cała Polska czyta dzieciom" – analiza skuteczności kampanii społecznej,* Pedagogika Społeczna, nr 3, 2017.

Moczia K., *Refleksje wokół studium indywidualnego przypadku. z doświadczeń własnych o (nie)poprawnościach i dobrych zwyczajach*, Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, Tom 23(2), 2016.

Nowak P., *Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa – cele i realizacja*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2020.

OECD, PISA 2015 Results (Volume I), OECD Publishing, 2016.

Podręczny słownik bibliotekarza, oprac. Grzegorz Czapnik, Zbigniew Gruszka, przy współpracy Hanny Tadeusiewicz, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011.

Źródła netograficzne:

https://centrummetodykrakowskiej.pl/faq/co-to-jest-metoda-krakowska/

https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/czytelnictwo;4007934.html

https://przedszkolewdeche.przedszkolowo.pl/o-nas

https://sjp.pwn.pl/sjp/czytelnictwo;2656086

Akty prawne:

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593), art. 6 pkt 14.

SPIS TABEL

Tabela 1 Zestawienie zmiennych szczegółowych i ich wskaźników 38
Tabela 2 Wiek respondentów 43
Tabela 3 Staż pracy z Metodą Krakowską 43
Tabela 4 Godzinowy wymiar pracy z dziećmi Metodą Krakowską 44
Tabela 5 Wiek dzieci, z którymi nauczyciele pracują Metodą Krakowską 44
Tabela 6 Sposoby stymulowania dzieci do czytania Metodą Krakowską 46
Tabela 7 Sposoby wprowadzania kolejnych etapów Metody Krakowskiej 47
Tabela 8 Metody wykorzystywane do nauki samogłosek i sylab 48
Tabela 9 Formy zabaw językowych 49
Tabela 10 Techniki angażujące zmysły 50
Tabela 11 Przechodzenie między kolejnymi etapami nauki 51
Tabela 12 Dostosowanie poziomu trudności do możliwości dziecka 52
Tabela 13 Formy aktywności ruchowej 52
Tabela 14 Kryteria wyboru książek 53
Tabela 15 Gdy i zabawy edukacyjne stosowane do stymulacji dzieci do czytania 54
Tabela 16 Techniki wspierania rozwoju umiejętności słuchania i rozumienia 58
Tabela 17 Sposoby wspierania poprawności językowej dzieci 59
Tabela 18 Działania wzbogacające słownictwo dzieci 59
Tabela 19 Rozwijanie zdolności do tworzenia własnych wypowiedzi 60
Tabela 20 Motywacja dzieci do komunikowania się 61
Tabela 21 Zmiany w postawie dzieci wobec komunikacji 61
Tabela 22 Ćwiczenia fonologiczne najczęściej stosowane w pracy z dziećmi 64
Tabela 23 Formy ćwiczeń pamięci słuchowej 64
Tabela 24Techniki rozwijające słuch fonematyczny i rytm 65
Tabela 25 Nauka czytania sylabowego jako element stymulacji słuchu i wzroku 66
Tabela 26 Sposoby wprowadzania nauki sylabowego czytania 67
Tabela 27 Metody wspomagające naukę rozpoznawania i różnicowania dźwięków lub liter 67
Tabela 28 Ćwiczenia rozwijające analizę i syntezę wzrokową 68
Tabela 29 Zabawy rozwijające koordynację wzrokowo-ruchową 69
Tabela 30 Rodzaje kart pracy 72
Tabela 31 Rodzaje gier edukacyjnych' 72
Tabela 32 Rodzaje plakatów i ilustracji 73
Tabela 33 Wykorzystywane programy komputerowe 73
Tabela 34 Wykorzystywane zeszyty lub książki 74
Tabela 35 Audiopomoce wykorzystywane w nauce czytania 74
Tabela 36 Rozwój umiejętności fonologicznych u dzieci 77
Tabela 37 Sposoby dostosowywania nauki do indywidualnych potrzeb dzieci 77
Tabela 38 Najbardziej angażujące elementy nauki Metodą Krakowską 78
Tabela 39 Dostosowywanie tempa nauki do indywidualnych potrzeb dzieci 78

ANEKS

Kwestionariusz wywiadu dla nauczycieli

Szanowni Państwo, Nazywam się Klaudia Przydryga, jestem studentką piątego roku studiów magisterskich na kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w Akademii Nauk Stosowanych „Collegium Balticum" w Szczecinie. Niniejszy kwestionariusz wywiadu ma na celu umożliwienie mi przeprowadzenie badań dotyczących „Znaczenia Metody Krakowskiej w nabywaniu przez dzieci kompetencji czytelniczych." Otrzymane dane będą stanowiły wyłącznie materiał badawczy do mojej pracy dyplomowej. Proszę o udzielanie odpowiedzi szczerych i zgodnych z posiadaną wiedzą. Dziękuję bardzo za wypełnienie kwestionariuszu.

1. w jakim jest Pani/Pan wieku?
    a. 21 – 30 lat
    b. 31 – 40 lat
    c. 41 – 50 lat
    d. Powyżej 50 lat

2. Od jak dawna pracuje Pani/Pan Metodą Krakowską?
    a. Mniej niż 1 rok
    b. 1 – 3 lata
    c. 4 – 6 lat
    d. Powyżej 6 lat
3. Czy posiada Pani/Pan certyfikaty potwierdzające znajomość Metody Krakowskiej?
    a. Tak (jakie?):
    a. Nie

4. Jak często pracuje Pani/Pan z dziećmi Metodą Krakowską?

a. Codziennie
b. Kilka razy w tygodniu
c. Sporadycznie
d. Inna odpowiedź……..

5. z jaką grupą wiekową dzieci pracuje Pani/Pan najczęściej Metodą Krakowską?

a. 3-4 lata
b. 5-6 lat
c. Inna odpowiedź……..

6. w jaki sposób stymuluje Pani/Pan dzieci do czytania Metodą Krakowską?

a. Stosuję symultaniczno-sekwencyjną naukę czytania.
b. Wprowadzam samogłoski i sylaby.
c. Prowadzę zabawy językowe.
d. Wspomagam czytanie poprzez multisensoryczne podejście.
e. Dzielę naukę na etapy.
f. Stopniuję trudności.
g. Pracuję z książkami dostosowanymi do etapu rozwoju dziecka.

7. w jaki sposób najczęściej wprowadza Pani/Pan kolejne etapy tej metody?

a. Rozpoczynam od globalnego rozpoznawania wyrazów.
b. Ćwiczę dzielenie wyrazów na sylaby.
c. Stosuję powtarzanie sylab w różnych zabawach.
d. Łączę sylaby w wyrazy poprzez układanki.
e. Wprowadzam rytmiczne klaskanie w rytm sylab.
f. Wykorzystuję karty i ilustracje do nauki sylab.
g. Używam piosenek i rymowanek do nauki czytania.
h. Inny, jaki?

8. Jakie metody najczęściej wykorzystuje Pani/Pan do nauki samogłosek i sylab?

a. Powtarzanie samogłosek i sylab na głos.
b. Prezentowanie kart z samogłoskami i sylabami.
c. Wykorzystywanie gier i zabaw z samogłoskami i sylabami.
d. Czytanie globalne prostych wyrazów z samogłoskami i sylabami.
e. Ćwiczenia multisensoryczne.
f. Zabawy ruchowe związane z sylabami.
g. Śpiewanie sylab i samogłosek w piosenkach.
h. Wprowadzanie historyjek obrazkowych do nauki sylab.
i. Inne, jakie?

9. Czy prowadzi Pani/Pan zabawy językowe wspierające naukę czytania?
   a. Tak
   b. Nie

10. Jakie formy zabaw językowych najczęściej stosuje Pani/Pan w swojej pracy?
   a. Zabawy polegające na łączeniu sylab w wyrazy.
   b. Dopasowywanie obrazków do nazw (np. obrazek i sylaba/wyraz).
   c. Gry planszowe z literami, sylabami i prostymi wyrazami.
   d. Zabawy rytmiczne z klaskaniem, podskakiwaniem na sylabach.
   e. Zgadywanki językowe, np. „Jakie słowo zaczyna się na...?”.
   f. Układanki sylabowe (np. budowanie wyrazów z kartoników).
   g. Inne, jakie?

11. Jakie techniki angażujące zmysły najczęściej Pani/Pan stosuje?
   a. Ćwiczenia słuchowe, takie jak analiza i synteza głoskowa.
   b. Praca z kartami obrazkowymi, układankami i materiałami wizualnymi.
   c. Zabawy manipulacyjne, np. z masami plastycznymi, układanie koralików.
   d. Zabawy ruchowe, np. z rymowankami, gestami lub torami przeszkód.
   e. Wprowadzanie elementów muzycznych, np. piosenek lub gry na instrumentach.
   f. Nie stosuję technik angażujących zmysły.

12. Jak przebiega u Pani/Pana proces przechodzenia między kolejnymi etapami podczas nauki?

a. Przechodzimy dalej, gdy materiał jest w pełni opanowany.
b. Przed kolejnym etapem zawsze utrwalamy materiał.
c. Czekam, aż dzieci same pokażą, że są gotowe.
d. Organizuję zadania sprawdzające, np. gry i zabawy.
e. Kieruję się codzienną obserwacją postępów dziecka.
f. Omawiam etapy z dziećmi i rodzicami, by wszystko było jasne.

13. w jaki sposób dostosowuje Pani/Pan poziom trudności do możliwości dziecka?

a. Dostosowuję zadania do indywidualnych postępów dziecka.
b. Używam prostszych materiałów, gdy widzę trudności.
c. Wprowadzam więcej powtórek dla dzieci, które potrzebują wsparcia.
d. Zwiększam wyzwania, gdy dziecko opanowuje materiał szybciej.

14. Jakie formy aktywności ruchowej wprowadza Pani/Pan w trakcie zajęć?

a. Klaskanie w rytm sylab.
b. Skakanie podczas liczenia sylab.
c. Naśladowanie pisania liter w powietrzu.
d. Turlanie piłek z literami do rozpoznania.
e. Hula-hop lub skakanka do nauki sylab.
f. Układanie liter na dużych planszach.
g. Choreografie do piosenek z sylabami.
h. Ruchy w rytm muzyki z literami.
i. Zabawa z piłką, nazywanie liter/sylab.
j. Tworzenie słów z liter w ruchu.
k. Inne, jakie?
l. Nie stosuję tych działań w nauce.

15. Jakie kryteria najczęściej bierze Pani/Pan pod uwagę przy wyborze książek dla dzieci?

a. Proste, krótkie wyrazy i zdania, dopasowane do etapu nauki dziecka.

b. Duża czcionka i wyraźne litery.
c. Ilustracje wspomagające rozumienie tekstu i naukę czytania.
d. Proste, logiczne fabuły.
e. Książki zgodne z poziomem zaawansowania.
f. Książki umożliwiające interakcję, np. z elementami do kolorowania.

16. Jakie gry i zabawy edukacyjne najczęściej stosuje Pani/Pan w Metodzie Krakowskiej, aby stymulować dzieci do czytania?

a. Zabawy z układaniem wyrazów z liter lub sylab.
b. Gry z kartami obrazkowymi i podpisami do odczytania.
c. Łączenie obrazków z odpowiadającymi im wyrazami.
d. Czytanie prostych rymowanek i wierszyków w formie zabawy.
e. Zabawy ruchowe połączone z czytaniem, np. skakanie na sylaby.
f. Gry planszowe lub interaktywne wspierające naukę czytania.
g. Zabawy z kodowaniem słów lub zdań w formie układanek.
h. Inne, jakie?
i. Nie stosuję gier i zabaw edukacyjnych w stymulowaniu do czytania.

17. Jakie są Pani/Pana ulubione techniki wspierania rozwoju umiejętności słuchania i rozumienia?

a. Powtarzanie sylab, wyrazów lub zdań w różnych ćwiczeniach.
b. Ćwiczenia polegające na słuchaniu i wykonywaniu instrukcji.
c. Słuchanie i omawianie krótkich tekstów lub historyjek.
d. Zabawy rytmiczne wspierające rozumienie słuchowe.
e. Rozróżnianie dźwięków.
f. Gry edukacyjne wspierające rozwój uwagi słuchowej.
g. Nie stosuję technik wspierających rozwój umiejętności słuchania i rozumienia

18. w jaki sposób najczęściej wspiera Pani/Pan rozwój poprawności językowej u dzieci?

a. Poprawiam błędy dzieci w trakcie rozmowy.
b. Zachęcam dzieci do powtarzania poprawnych form.

c. Organizuję zabawy językowe, np. rymowanki.
d. Czytam dzieciom książki z poprawnym językiem.
e. Stosuję ćwiczenia logopedyczne.
f. Inne, jakie?
g. Nie podejmuję specjalnych działań w tym zakresie.

19. Jakie działania najczęściej podejmuje Pani/Pan, aby wzbogacać słownictwo dzieci?
a. Wprowadzam nowe słowa podczas czytania książek.
b. Stosuję gry i zabawy językowe z nowymi słowami.
c. Rozmawiam z dziećmi, zachęcając do pełnych zdań.
d. Tworzymy historyjki, używając nowego słownictwa.
e. Używam piosenek, wierszyków i rymowanek.
f. Korzystam z obrazków i plakatów do nauki słów.
g. Nie skupiam się na wprowadzaniu nowego słownictwa.

20. Czy zauważa Pani/Pan, że dzieci rozwijają zdolność do tworzenia własnych wypowiedzi podczas nauki czytania Metodą Krakowską?
a. Tak, dzieci stopniowo uczą się formułować proste wypowiedzi, szczególnie podczas ćwiczeń związanych z czytaniem.
b. Nie, dzieci głównie skupiają się na nauce rozpoznawania liter i sylab, a tworzenie wypowiedzi wymaga jeszcze dużo pracy.

21. Czy zauważa Pani/Pan, że Metoda Krakowska zwiększa u dzieci motywację do komunikowania się?
a. Tak, dzieci stają się bardziej zmotywowane do komunikowania się, ponieważ nauka odbywa się w sposób interaktywny i zabawowy.
b. Nie, choć dzieci uczą się czytać, wciąż mają trudności z aktywnym komunikowaniem się w grupie.

22. Jakie obserwuje Pani/Pan zmiany w postawie dzieci wobec komunikacji?
a. Dzieci stają się bardziej otwarte i chętne do rozmów.

b. Dzieci wciąż są nieśmiałe, ale stopniowo angażują się w rozmowy.
c. Inne, jakie?

23. Jakie konkretne ćwiczenia fonologiczne najczęściej stosuje Pani/Pan w pracy z dziećmi?
a. Ćwiczenia polegające na rozpoznawaniu i dzieleniu słów na sylaby.
b. Rymowanie i układanie prostych zagadek fonologicznych.
c. Ćwiczenia z wyodrębnianiem pierwszych dźwięków w słowach.
d. Zabawy z klaskaniem w rytm sylab lub dźwięków.
e. Dzieci powtarzają dźwięki, które są trudne do wymówienia, np. spółgłoski w trudnych zestawieniach.

24. Jakie formy ćwiczeń pamięci słuchowej najczęściej stosuje Pani/Pan podczas zajęć?
a. Powtarzanie sekwencji słów lub sylab.
b. Słuchanie i odtwarzanie krótkich zdań.
c. Zapamiętywanie rymowanek i piosenek.
d. Ćwiczenia na rozpoznawanie dźwięków w otoczeniu.
e. Nie stosuję specjalnych ćwiczeń pamięci słuchowej.

25. Jakie techniki najczęściej stosuje Pani/Pan, aby rozwijać słuch fonematyczny i rytm u dzieci?
a. Zabawy z klaskaniem i tupaniem w rytm sylab.
b. Rozpoznawanie początkowych, środkowych i końcowych dźwięków.
c. Rymowanki i wierszyki do ćwiczeń dźwięków i rytmu.
d. Piosenki i muzyka do powtarzania dźwięków w rytmie.
e. Gry słuchowe z odgadywaniem dźwięków lub słów.
f. Nie stosuję ćwiczeń słuchowych w tym zakresie.

26. Czy stosuje Pani/Pan naukę czytania sylabowego jako element stymulacji słuchu i wzroku?

a. Tak, nauka sylabowa jest kluczowym elementem w mojej pracy, ponieważ pomaga dzieciom w łatwiejszym rozpoznawaniu dźwięków i ich powiązaniu z literami, co stymuluje zarówno słuch, jak i wzrok.
b. Tak, stosuję naukę sylabową, ale traktuję ją głównie jako element ułatwiający dzieciom naukę czytania, nie koncentrując się zbytnio na stymulacji słuchu i wzroku.
c. Nie, nie stosuję nauki sylabowej w swojej pracy, preferuję inne metody wspierające rozwój słuchu i wzroku, takie jak ćwiczenia fonologiczne lub zabawy językowe.

27. w jaki sposób wprowadza Pani/Pan naukę sylabowego czytania?
a. Zaczynam od prostych sylab i stopniowo przechodzę do trudniejszych.
b. Używam gier, w których dzieci dzielą wyrazy na sylaby i łączą je w słowa.
c. Wprowadzam sylaby za pomocą kart i gier edukacyjnych.
d. Uczę sylab poprzez piosenki i rymowanki.
e. Stosuję metodę symultaniczno-sekwencyjną do łączenia dźwięków i liter.

28. Jakie metody najczęściej stosuje Pani/Pan, aby dzieci uczyły się rozpoznawać i różnicować dźwięki lub litery?
a. Używam gier i zabaw, w których dzieci rozpoznają i dopasowują dźwięki do liter.
b. Przeprowadzam ćwiczenia fonematyczne, w których dzieci ćwiczą różnicowanie podobnych dźwięków i liter.
c. Stosuję karty z literami, które dzieci układają i rozpoznają w kontekście słów.
d. Nie przykładam dużej uwagi do rozpoznawania i różnicowania dźwięków i liter w mojej pracy.

29. Jakie ćwiczenia rozwijające analizę i syntezę wzrokową najczęściej stosuje Pani/Pan w pracy?
a. Stosuję ćwiczenia polegające na dopasowywaniu liter do obrazków lub słów.
b. Wprowadzam zabawy, w których dzieci łączą sylaby i tworzą proste słowa, co angażuje ich wzrokową analizę.
c. Używam kart do rozpoznawania liter i sylab, aby dzieci ćwiczyły łączenie symboli z dźwiękami.
d. Nie wykorzystuję takich ćwiczeń, ponieważ koncentruję się na innych aspektach nauki czytania.

30. Jakie formy zabaw stosuje Pani/Pan najczęściej, aby rozwijać koordynację wzrokowo-ruchową?
    a. Wprowadzam zabawy z piłkami lub skakankami, gdzie dzieci wykonują różne ruchy, równocześnie wskazując na litery lub obrazki.
    b. Korzystam z gier i zabaw, w których dzieci układają puzzle lub dopasowują elementy, angażując wzrok i ruch.
    c. Stosuję ćwiczenia, w których dzieci naśladują ruchy rąk lub nóg, reagując na dźwięki, co pomaga rozwijać koordynację wzrokowo-ruchową.
    d. Nie skupiam się na rozwijaniu koordynacji wzrokowo-ruchowej w moich zajęciach, preferuję inne obszary rozwoju.
31. Jakie rodzaje kart pracy najczęściej Pani/Pan wykorzystuje?
    a. Używam kart do łączenia sylab i liter.
    b. Stosuję kolorowanki z literami.
    c. Wybieram karty z ćwiczeniami pamięciowymi.
    d. Nie używam kart pracy w swojej pracy.
32. Jakie gry edukacyjne najczęściej Pani/Pan stosuje?
    a. Gra planszowa z tworzeniem słów.
    b. Gra komputerowa do nauki dźwięków.
    c. Gra w zgadywanie słów.
    d. Gra w memory z literami i sylabami.
    e. Używam gier ruchowych wspomagających naukę.
    f. Korzystam z gier online do ćwiczenia sylab.
    g. Nie używam gier edukacyjnych.
33. Jakie rodzaje plakatów i ilustracji stosuje Pani/Pan w trakcie zajęć?
    a. Stosuję plakaty z literami i sylabami.
    b. Używam ilustracji do rozumienia tekstu.
    c. Używam plakatów z obrazkami przedstawiającymi postacie z bajek.
    d. Wykorzystuję plakaty z zasadami gramatycznymi i fonologicznymi.
    e. Nie używam plakatów ani ilustracji w zajęciach
34. Jakie programy komputerowe najczęściej Pani/Pani wykorzystuje w pracy z dziećmi?
    a. Korzystam z programów interaktywnych do ćwiczenia czytania.

b. Stosuję aplikacje, które rozwijają pamięć i koncentrację.
c. Nie korzystam z programów komputerowych w pracy.
d. Rzadko używam aplikacji, preferuję metody tradycyjne.

35. Jakie zeszyty lub książki są najczęściej wykorzystywane przez Panią/Pana podczas zajęć?
a. Używam zeszytów do nauki pisania liter i sylab.
b. Stosuję książki z rymowankami i zagadkami, które rozwijają słownictwo.
c. Wykorzystuję zeszyty ćwiczeń z zadaniami na rozumienie tekstu.
d. Nie używam zeszytów ani książek, preferuję inne materiały dydaktyczne.
e. Wolę korzystać z książek z obrazkami wspierających naukę czytania.

36. Czy wykorzystuje Pani/Pan audiopomoce w nauce czytania?
a. Tak, regularnie wykorzystuję audiopomoce, np. nagrania z dźwiękami liter.
b. Korzystam z nagrań do ćwiczeń słuchowych i fonologicznych.
c. Nie używam audiopomocy w nauce.
d. Rzadko stosuję audiopomoce, wolę tradycyjne metody.

37. w jaki sposób zauważa Pani/Pan rozwój umiejętności fonologicznych u dzieci?
a. Dzieci zaczynają poprawnie rozpoznawać i różnicować dźwięki.
b. Widzę, jak dzieci coraz lepiej łączą dźwięki z literami.
c. Dzieci wykazują większą pewność w wymawianiu sylab i słów.
d. Nie zauważam znaczącego postępu w rozwoju umiejętności fonologicznych.

38. Czy Metoda Krakowska skutecznie angażuje dzieci w naukę poprzez wykorzystanie różnych zmysłów?
a. Tak, dzieci angażują się w naukę poprzez dotyk, wzrok i słuch.
b. Nie, metoda nie wprowadza wystarczająco dużej liczby zmysłowych bodźców.

39. w jaki sposób dostosowuje Pani/Pan naukę do indywidualnych potrzeb dzieci?
a. Dostosowuję tempo nauki i materiał do możliwości każdego dziecka, co poprawia ich postępy.
b. Korzystam z różnych metod w zależności od potrzeb dziecka, co pozytywnie wpływa na ich zaangażowanie.
c. Nie dostosowuję nauki do indywidualnych potrzeb, uczymy się według tego samego planu

40. Jakie elementy nauki Metodą Krakowską są dla dzieci najbardziej angażujące i zabawne?

a. Interaktywne ćwiczenia z ruchem są dla dzieci najbardziej angażujące.
b. Zabawne rymowanki i zagadki przyciągają uwagę dzieci.
c. Nauka poprzez obrazki i historie sprawia, że dzieci są bardziej zaangażowane.
d. Dzieci cieszą się z pracy z materiałami manipulacyjnymi, takimi jak literki i klocki.

41. Czy Metoda Krakowska pozwala dzieciom uczyć się w tempie dostosowanym do ich indywidualnych możliwości?

a. Tak, dostosowuję tempo do potrzeb każdego dziecka.
b. Nie, tempo nauki jest stałe dla wszystkich.
c. Czasem modyfikuję tempo, zależnie od postępów dzieci.

Załącznik 2

Arkusz obserwacji

Cel: Ocena postępów w nabywaniu kompetencji czytelniczych, językowych oraz skuteczności Metody Krakowskiej w pracy z dziećmi przedszkolnymi.

Temat zajęć:

Data przeprowadzenia zajęć:

Osoba prowadząca zajęcia:

Grupa wiekowa, dla której przeznaczone są zajęcia:

Osoba obserwująca:

1) w jaki sposób nauczyciel stymuluje dzieci do czytania Metodą Krakowską?

a) Stosuje symultaniczno-sekwencyjną naukę czytania;
b) Wprowadza samogłoski i sylaby;
c) Prowadzi zabawy językowe;
d) Wspomaga czytanie poprzez multisensoryczne podejście;
e) Dzieli naukę na etapy;
f) Stopniuje trudności;
g) Pracuje z ruchem;
h) Pracuje z książkami dostosowanymi do etapu rozwoju dziecka.

2) w jaki sposób zostały poprowadzone zajęcia z wykorzystaniem symultaniczno-sekwencyjnej nauki czytania?

3) w jaki sposób na zajęciach zostały wprowadzone samogłoski bądź sylaby?

4) Jakie zabawy językowe prowadzi nauczyciel pracując Metodą Krakowską?

5) Czy nauczyciel wykorzystał podczas zajęć mulisensoryczne podejście?

6) w jaki sposób nauczyciel stopniuje poziom trudności?

7) Jak wyglądała praca z ruchem podczas zajęć?

8) Na jakie etapy nauczyciel dzieli naukę czytania?

9) Jak przebiega praca z książką?

10) Jakie gry i zabawy edukacyjne zostały zaprezentowane podczas zajęć?

11) Co dzieci rozwijają podczas nauki czytania Metodą Krakowską?

a) Ćwiczą umiejętność słuchania i rozumienia;

b) Pracują nad poprawnością językową;

c) Rozwijają słownictwo;

d) Budują zdolność do tworzenia wypowiedzi;

e) Zwiększają swoją motywację do komunikowania się;

12) Jakie aktywności wspierają rozwój umiejętności słuchania u dzieci?

13) Jak dzieci uczą się poprawności językowej w codziennych interakcjach?

14) Co sprzyja rozwijaniu słownictwa u dzieci?

15) Jak dzieci uczą się formułowania zdań i tworzenia bardziej złożonych wypowiedzi?

16) Co sprawia, że dzieci chętnie komunikują się z otoczeniem?

17) w jaki sposób nauczyciel stymuluje u dzieci sferę słuchową i wzrokową podczas nauki Metodą Krakowską?

a) Odbywają się ćwiczenia fonologiczne;

b) Słuchowe ćwiczenia pamięciowe;

c) Rozwijanie słuchu fonematycznego oraz ćwiczenia rytmiczne’

d) Nauka czytania sylabowego;

e) Ćwiczenia rozpoznawania i różnicowania;

f) Stymulacja analizy i syntezy wzrokowej;

g) Zabawy wspomagające koordynację wzrokowo-ruchową.

18) Jakie ćwiczenia fonologiczne zaproponował nauczyciel?

19) Jakie ćwiczenia pamięciowe odbyły się podczas zajęć?

20) Jakie ćwiczenia rytmiczne są realizowane?

21) Czy dzieci angażują się w ćwiczenia sylabowe? Jak radzą sobie z zadaniami?

22) Jakie zadania są wprowadzane przez nauczyciela, które mają na celu rozpoznawanie i różnicowanie dźwięków, liter lub obrazów?

23) Jakie zadania rozwijające analizę i syntezę wzrokową stosuje nauczyciel?

24) Jakie zabawy i zadania wspomagające koordynację wzrokowo-ruchową organizuje nauczyciel?

25) Jakie pomoce dydaktyczne są wykorzystywane podczas zajęć?

a) Literki i sylaby

b) Karty pracy

c) Tablice do rysowania liter,

d) Gry edukacyjne

e) Zestawy do manipulacji

f) Plakaty i ilustracje,

g) Programy komputerowe,

h) Zeszyty i książki na nauki czytania

i) Audiopomoce

26) Czy nauczyciel używa liter lub sylab jako pomocy dydaktycznych i jak prezentuje je dzieciom?

27) Jakie ćwiczenia są zawarte w kartach pracy?

28) w jaki sposób dzieci korzystają z tablic do rysowania liter?

29) Jakie rodzaje gier edukacyjnych są wykorzystywane?

30) Jakie zadania są wykonywane z użyciem zestawów manipulacyjnych?

31) Czemu służą plakaty i ilustracje wykorzystywane podczas zajęć?

32) Jak dzieci angażują się w korzystanie z programów komputerowych?

33) Jak przebiega praca z użyciem książek i zeszytów do nauki czytania?

34) Czy podczas zajęć wykorzystywane są audiopomoce?

35) Jaka jest skuteczność nauki czytania Metodą Krakowską?

a) Dzieci rozwijają umiejętności fonologiczne;

b) Angażują się w naukę za pomocą zmysłów;

c) Otrzymują indywidualne wsparcie;

d) Bawią się w trakcie nauki;

e) Uczą się w tempie dostosowanym do ich możliwości.

36) Jakie ćwiczenia rozwijające umiejętności fonologiczne wykonują dzieci?

37) Czy dzieci mają możliwość angażowania różnych zmysłów podczas nauki?

38) w jaki sposób nauczyciel udziela indywidualnego wsparcia uczniom?

39) Jak wygląda zabawa podczas nauki?

40) Czy tempo zajęć jest dostosowane do możliwości dzieci?

41) Jak nauczyciel reaguje na różnice w poziomie zaawansowania w grupie?

Gabriela Wiśniewska
Multimedia a rozwój przedszkolaków. Wyniki eksperymentu pedagogicznego

Abstrakt

Artykuł jest adaptowaną wersją pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem dra Pawła Radziszewicza i omawia wpływ urządzeń multimedialnych na rozwój dzieci w wieku przedszkolnym. Prezentuje wyniki badań wskazujące na ograniczenie aktywności fizycznej, interakcji społecznych oraz rozwoju emocjonalnego przy nadmiernym korzystaniu z tabletów, smartfonów i telewizji. Przedstawiono także efekty programu profilaktycznego, łączącego zajęcia ruchowe, kreatywne oraz edukację rodziców, który poprawił kompetencje społeczne, samodzielność i aktywność twórczą dzieci. Wnioski podkreślają znaczenie świadomego i kontrolowanego stosowania multimediów w edukacji przedszkolnej.

Wstęp

Okres przedszkolny to kluczowy etap w życiu dziecka, charakteryzujący się intensywnym rozwojem w sferze poznawczej, emocjonalnej i językowej. W tym czasie maluchy aktywnie odkrywają świat, nabywają nowe umiejętności i budują pierwsze relacje społeczne. Niezwykle istotna jest w tym procesie rola dorosłych – rodziców i nauczycieli – którzy muszą zapewnić bezpieczne i stymulujące warunki do eksploracji i nauki.

Jednak współczesne dzieci dorastają w świecie cyfrowym. Tablety, komputery i inne urządzenia multimedialne coraz częściej wchodzą do przedszkoli i domów, zastępując tradycyjne zabawki i pomoce edukacyjne. Choć technologia może wspierać naukę, jej nadmiar niesie ze sobą ryzyko problemów rozwojowych, zarówno psychicznych, jak i fizycznych.

Wprowadzenie teoretyczne

Urządzenia elektroniczne to kategoria sprzętów technicznych, które do swojego funkcjonowania wykorzystują energię elektryczną oraz układy elektroniczne umożliwiające przetwarzanie, przesyłanie i przechowywanie informacji. W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że są one nieodzownym elementem współczesnej cywilizacji i znajdują zastosowanie w niemal wszystkich sferach życia człowieka. Wyróżnia się różne grupy

urządzeń elektronicznych, m.in. sprzęt gospodarstwa domowego, urządzenia przemysłowe, techniczne, a także multimedialne[129].

Urządzenia multimedialne stanowią nowoczesną formę przekazu informacji w postaci dźwięku, obrazu, tekstu oraz interakcji głosowej bądź dotykowej. Ich głównym celem jest ułatwienie codziennego funkcjonowania, podnoszenie jakości życia oraz wspieranie procesów edukacyjnych. W praktyce edukacyjnej zalicza się do nich przede wszystkim komputery, laptopy, tablice interaktywne, tablety, projektory, sprzęt do programowania, roboty edukacyjne czy drukarki 3D[130]. Każde z wymienionych urządzeń wnosi znaczący potencjał w zakresie wspierania nauczania i rozwoju dzieci. Technologia multimedialna ułatwia nie tylko dostęp do wiedzy, lecz także wspiera rozwój logicznego myślenia, funkcji językowych, koordynacji wzrokowo-słuchowej oraz aktywne uczestnictwo w procesach poznawczych[131]. Powszechność tego typu rozwiązań sprawia, że są one dostępne w różnych grupach wiekowych i środowiskowych, co dodatkowo wzmacnia ich znaczenie w systemie edukacji.

Nie można jednak pominąć faktu, że w dyskursie publicznym i naukowym znacznie częściej podkreśla się pozytywne aspekty korzystania z urządzeń elektronicznych, marginalizując jednocześnie zagrożenia i potencjalne negatywne konsekwencje nadmiernej ekspozycji na nowe technologie. Z tego względu problematyka ta wymaga pogłębionej refleksji i krytycznej analizy[132].

Współczesne dzieci dorastają w rzeczywistości nasyconej technologią cyfrową. Już od najmłodszych lat mają styczność z barwnymi ekranami telewizorów, smartfonów czy tabletów, które stają się elementem codziennego życia rodzinnego. Zjawisko to, choć naturalne w dobie scyfryzowanego społeczeństwa, budzi uzasadnione obawy specjalistów zajmujących się rozwojem dziecka. Szczególnie niepokojące jest coraz częstsze korzystanie

---

[129] Co to jest sprzęt elektroniczny?, https://www.przetwarzaj.pl/blog/co-to-jest-sprzet-elektroniczny (data dostępu: 05.09.2025).

[130] *Multimedia - definicja, zastosowanie. Technologie wykorzystywane w multimediach,* https://www.erainformatyki.pl/multimedia.html (data dostępu: 05.09.2025).

[131] M. Warchał, *Znaczenie rozwoju percepcji wzrokowej w uczeniu się dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 2011, vol. 64, s. 72-73.

[132] *Jaki wpływ ma korzystanie z urządzeń elektronicznych na rozwój mózgu dziecka w wieku przedszkolnym?,* https://academyinternational.pl/jaki-wplyw-ma-korzystanie-z-urzadzen-elektronicznych-na-rozwoj-mozgu-dziecka-w-wieku-przedszkolnym/ (data dostępu: 05.09.2025).

z urządzeń elektronicznych przez niemowlęta, co może oddziaływać na rozwój psychoruchowy i społeczny[133].

Dyskusja o zagrożeniach związanych z korzystaniem z internetu przez dzieci trwa od wielu lat, a w Polsce nabrała szczególnego znaczenia wraz z przystąpieniem do programu Safer Internet w 2005 roku oraz realizacją kampanii „Dziecko w Sieci" prowadzonej przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę. Początkowo problematyka ta dotyczyła głównie dzieci w wieku szkolnym i młodzieży, jednak rozwój technologii mobilnych sprawił, że coraz częściej obejmuje także dzieci w wieku przedszkolnym. Intuicyjna obsługa smartfonów i tabletów, spadające ceny urządzeń oraz bogata oferta aplikacji dedykowanych najmłodszym sprawiły, że dzieci w wieku 0–6 lat stały się nową grupą użytkowników internetu, co rodzi zarówno nowe szanse edukacyjne, jak i realne zagrożenia[134] .

Rodzice stają dziś przed wyzwaniem wychowywania dzieci w środowisku cyfrowym, w którym konieczne jest zachowanie równowagi pomiędzy korzystaniem z nowoczesnych technologii a aktywnością fizyczną, snem i interakcją społeczną. W odpowiedzi na te wyzwania Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization, WHO) opracowała zestaw wytycznych dotyczących zalecanego czasu spędzanego przed ekranem przez najmłodsze dzieci. Dokument ten obejmuje trzy podstawowe grupy wiekowe: niemowlęta do 1. roku życia, dzieci w wieku 1–2 lata oraz dzieci w wieku przedszkolnym (3–4 lata)[135].

Poniższa tabela przedstawia kluczowe rekomendacje WHO dotyczące trzech filarów zdrowego rozwoju najmłodszych dzieci: czasu spędzanego przed ekranem, snu oraz aktywności fizycznej.

Tabela 80. Zalecenia WHO dotyczące czasu spędzanego przed ekranem, snu i aktywności fizycznej u dzieci w wieku 0-4 lat

[133] WHO, Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age, online: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536 (data dostępu: 04.09.2025).
[134] Ł. Wojtasik, E. Dziemidowicz, Urządzenia ekranowe w rękach dzieci w wieku 0-6 lat - zagrożenia, szanse, postulaty profilaktyczne, „Dziecko Krzywdzone. Teoria Badania Praktyka" 2019, vol. 18, nr 2, s. 108.
[135] WHO, Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age, online: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536 (data dostępu: 04.09.2025).

Grupa wiekowa	Czas przed ekranem	Sen (łącznie z drzemkami)	Aktywność fizyczna
0-11 miesięcy	Nie zaleca się korzystania z ekranów	14-17 godzin	min. 30 minut leżenia na brzuchu
12 miesięcy (1 rok)	Nie zaleca się korzystania z ekranów	11-14 godzin	min. 180 minut w ciągu dnia
24 miesiące (2 lata)	Do 1 godziny dziennie (im mniej, tym lepiej)	11-14 godzin	min. 180 minut w ciągu dnia
3-4 lata	Do 1 godziny dziennie (im mniej, tym lepiej)	11-13 godzin	min. 180 minut w ciągu dnia, w tym 60 minut o umiarkowanej lub dużej intensywności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: WHO, Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age, online: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536 (data dostępu: 04.09.2025).

Podsumowując, zalecenia Światowej Organizacji Zdrowia jasno wskazują, że w pierwszych latach życia ekspozycja dzieci na urządzenia ekranowe powinna być ograniczona do absolutnego minimum, a w przypadku niemowląt całkowicie wyeliminowana. Kluczowe znaczenie mają za to odpowiednia ilość snu oraz aktywność fizyczna, które stanowią fundament prawidłowego rozwoju psychoruchowego. W przypadku starszych dzieci (2–4 lata) dopuszcza się niewielki kontrolowany kontakt z mediami elektronicznymi, jednak zawsze powinien on mieć charakter aktywizujący, a treści powinny być dostosowane do wieku. Wytyczne te podkreślają zatem istotną rolę rodziców i opiekunów w kształtowaniu zdrowych nawyków związanych z korzystaniem z nowych technologii od najwcześniejszych

lat życia. Poza tym WHO sugeruje, aby w przypadku starszych dzieci, w wieku 6 - 12 lat, czas przed ekranem nie przekraczał dwóch godzin dziennie.

Rozwój dziecka w wieku od 3 do 5 lat stanowi szczególnie istotny, dynamiczny i wieloaspektowy etap w procesie kształtowania jego osobowości oraz kompetencji. W tym okresie intensywnie rozwijają się umiejętności fizyczne, emocjonalne, społeczne i poznawcze. Dziecko systematycznie poszerza swoją wiedzę o otaczającym świecie, uczy się w nim funkcjonować oraz coraz lepiej poznaje własne możliwości i ograniczenia. Stopniowo osiąga większą niezależność od rodziców, przygotowując się do roli członka społeczności szkolnej i podejmując pierwsze doświadczenia związane z przynależnością do grupy rówieśniczej. Należy jednak podkreślić, że mimo wzrastającej samodzielności, dziecko nadal wymaga bliskości i wsparcia ze strony rodziców, co czyni ten okres czasem przejściowym pomiędzy silną więzią z opiekunem a kształtowaniem indywidualizmu. Etap ten odgrywa istotną rolę w dalszym funkcjonowaniu jednostki – zarówno w sferze społecznej, jak i edukacyjnej[136].

W wieku przedszkolnym rozwój fizyczny dziecka postępuje intensywnie i obejmuje zarówno motorykę małą, jak i dużą. Doskonalone są umiejętności związane z precyzją ruchów oraz koordynacją wzrokowo-ruchową, co umożliwia wykonywanie coraz bardziej złożonych czynności, takich jak pisanie, rysowanie, wycinanie czy nawlekanie koralików. Sprawność manualna pozwala dzieciom na swobodne posługiwanie się narzędziami charakterystycznymi dla środowiska edukacyjnego, co sprzyja także kształtowaniu cierpliwości oraz koncentracji uwagi. Równocześnie rozwój motoryki dużej przejawia się w poprawie kondycji fizycznej, płynności ruchowej oraz wzroście sprawności w zakresie biegania, skakania, jazdy na rowerze czy uczestnictwa w prostych grach zespołowych. Aktywności te, poza korzyściami fizycznymi, wspierają również kształtowanie kompetencji społecznych i emocjonalnych[137].

Równie istotne są zmiany zachodzące w sferze społeczno-emocjonalnej. Dziecko stopniowo otwiera się na innych ludzi, zaczyna dostrzegać normy i zasady społeczne, a także uczy się je respektować. Rozwija się zdolność rozpoznawania i nazywania emocji, co ułatwia ich

---

[136] I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 30.

[137] I. Stelmasiak, M. Różańska, *Kształtowanie sprawności motorycznych dziecka w wieku przedszkolnym w aspekcie nauki pisania*, „Kultura i Wychowanie" 2021, vol. 1, s. 89.

klasyfikację i podejmowanie pierwszych prób radzenia sobie z nimi. W tym okresie pojawiają się bardziej złożone stany emocjonalne, takie jak wstyd, zazdrość, poczucie winy czy zakłopotanie. Choć mogą być one trudne, stanowią ważny etap w procesie rozumienia siebie i innych. Równocześnie nadal obserwuje się silne reakcje afektywne, zarówno w sytuacjach gniewu i frustracji, jak i intensywnej radości. Dynamiczny rozwój społeczny przejawia się także w podejmowaniu relacji rówieśniczych, w których widoczne jest odzwierciedlenie więzi i atmosfery panującej w środowisku rodzinnym[138].

Wiek przedszkolny charakteryzuje się zatem wyraźną intensywnością i wielowymiarowością zmian rozwojowych. Stanowi on fundament dalszego funkcjonowania dziecka – zarówno w sferze edukacyjnej, jak i społeczno-emocjonalnej – dlatego wymaga szczególnej uwagi i wsparcia ze strony dorosłych. W tym czasie kształtuje się jaźń, rozwijają procesy intelektualne i wolitywne, a dziecko ujawnia silną ciekawość poznawczą oraz potrzebę samodzielności i inicjatywy. Charakterystyczne są zjawiska takie jak „wiek pytań" czy „okres przekory", które świadczą o rosnącej świadomości własnego „ja" oraz o potrzebie eksploracji świata. Równolegle dochodzi do stopniowego przeniesienia wpływów wychowawczych z rodziny na instytucje przedszkolne oraz grupę rówieśniczą, co sprzyja nabywaniu kompetencji społecznych, moralnych i emocjonalnych[139].

Rozwój technologiczny XXI wieku znacząco przyspieszył, prowadząc do swoistej cyfrowej rewolucji. Zmianie uległo funkcjonowanie jednostki w niemal wszystkich sferach życia: pracy, edukacji, wychowaniu, rozrywce czy zdrowiu. Dzieci coraz częściej określane są mianem „cyfrowych tubylców" (*digital natives),* co wynika z ich naturalnego osadzenia w świecie cyfrowym od najmłodszych lat. W związku z tym coraz intensywniej dyskutuje się nad wpływem urządzeń multimedialnych na rozwój najmłodszych – zarówno w ujęciu pozytywnym, jak i negatywnym[140].

Na podstawie brytyjskich badań Children and Parents: Media Use and Attitudes (Ofcom 2017) można zauważyć, że już dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym intensywnie korzystają z urządzeń mobilnych oraz internetu. W grupie najmłodszej (3–4 lata)

---

[138] M. Jaroszuk, Ł. Tanaś, *Znaczenie stylu wychowawczego dla rozwoju poczucia winy i wstydu u dzieci trzyletnich,* Uniwersytet SWPS, Warszawa 2017, s. 3-4.

[139] M. Wolicki, *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym,* „Łódzkie Studia Teologiczne" 2008, nr 17, s. 415.

[140] M. Kowaluk-Romanek, *Cyfrowe dzieciństwo. Nowe technologie a rozwój dziecka,* „Edukacja - Technika - Informatyka" 2019, vol. 1, s. 195.

1% dzieci posiadało własny smartfon, a 21% – tablet. Wraz z wiekiem wartości te rosną: wśród 5–7-latków było to odpowiednio 5% i 35%. Urządzenia mobilne coraz częściej stają się również platformą do oglądania telewizji – korzystało z nich w tym celu 41% trzylatków i czterolatków oraz 49% pięciolatków i sześciolatków, głównie poprzez tablety. Dzieci w wieku przedszkolnym coraz częściej korzystają także z gier – 40% 3–4-latków spędzało przy nich średnio 6 godzin tygodniowo, natomiast wśród 5–6-latków odsetek ten wzrastał do 66%, a czas poświęcony na gry wydłużał się do 7,5 godziny tygodniowo. Co istotne, już ponad połowa (54%) najmłodszych wchodziła do internetu, spędzając w nim średnio 8 godzin tygodniowo. Znaczącą popularnością cieszył się serwis YouTube – korzystało z niego 48% dzieci w wieku 3–4 lat i aż 71% w wieku 5–7[141].

Badania te odnoszą się do dzieci brytyjskich, ale również w Polsce mamy do czynienia z podobną sytuacją. Na szczególną uwagę zasługują badania „Brzdąc w sieci" realizowane w latach 2020 i 2022. Pierwsza edycja, przeprowadzona w 2020 roku przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej przy wsparciu finansowym Ministerstwa Zdrowia, wykazała, że około 56% dzieci w wieku 0-6 lat korzystało z urządzeń multimedialnych, przy czym czas użytkowania wzrastał wraz z wiekiem. Jedynie 18% dzieci korzystało z urządzeń w obecności dorosłego. Celem badania było określenie częstotliwości i charakteru kontaktu najmłodszych z technologią cyfrową. Uzyskane wyniki wskazały, że rodzice najczęściej udostępniali dzieciom tablety, telefony czy włączali telewizję w sytuacjach wymagających wyciszenia dziecka lub zapewnienia sobie czasu na obowiązki domowe. Zdecydowana większość treści miała charakter rozrywkowy, a urządzenia pełniły w praktyce funkcję regulatora emocji[142]. Co więcej, według badań inicjacja kontaktu dzieci z urządzeniami mobilnymi następuje obecnie w bardzo wczesnym wieku, często w okresie niemowlęcym. U najmłodszych dzieci (poniżej 1. roku życia) średni wiek inicjacji to około 6 miesięcy. Choć wraz z wiekiem grup badanych (1–2 lata, 2–3 lata, 3–4 lata) ten średni wiek jest odpowiednio późniejszy, ogólny trend wskazuje, że większość dzieci w wieku przedszkolnym zaczyna używać smartfonów i tabletów przed ukończeniem 3. lub 4. roku życia. Co istotne, w każdej badanej grupie wiekowej minimalny wiek inicjacji to zaledwie

[141] Ł. Wojtasik, E. Dziemidowicz, *Urządzenia ekranowe w rękach dzieci w wieku 0-6 lat - zagrożenia, szanse, postulaty profilaktyczne, „*Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2019, vol. 18, s. 109.
[142] M. Rowicka*, Brzdąc w sieci i brzdąc w sieci 2.0 - informacje o projektach naukowych dotyczących korzystania z urządzeń cyfrowych przez małe dzieci*, „Psychologia wychowawcza" nr 26/2022, s. 65.

pierwszy miesiąc życia (z jednym wyjątkiem), co dowodzi, że część dzieci ma kontakt z technologią niemal natychmiast po urodzeniu[143].

Druga edycja badań, zrealizowana w 2022 roku, koncentrowała się na wpływie multimediów na funkcje poznawcze dzieci. Wyniki jednoznacznie wskazały, że niewłaściwe i nadmierne korzystanie z urządzeń elektronicznych prowadzi do pogorszenia pamięci, uwagi i zdolności regulowania impulsów, obniżenia jakości snu, a także opóźnień w rozwoju, w tym w rozwoju mowy[144].

Wyniki badań wskazują zatem, że dostęp do urządzeń cyfrowych i Internetu w coraz młodszym wieku staje się powszechnym zjawiskiem, mającym duże znaczenie dla kształtowania nawyków medialnych dzieci.

Jednakże, nadmierne korzystanie z urządzeń multimedialnych może prowadzić do uzależnień już wśród najmłodszych. Kilkulatki pozbawione dostępu do sieci i ulubionych treści często reagują emocjonalnie, a nawet agresywnie, co zaburza ich codzienne funkcjonowanie[145]. Szczególnie ryzykowne jest stosowanie ekranów jako nagrody, sposobu na uspokojenie czy zachętę do wykonywania obowiązków. Zamiast tego dzieci powinny, przy wsparciu rodziców, uczyć się rozpoznawania emocji i nazywania potrzeb.

Negatywne konsekwencje nadmiernego korzystania w urządzeń mobilnych są wielowymiarowe. Obejmują ograniczenie rozwoju poznawczego, który naturalnie kształtuje się dzięki aktywnemu uczestnictwu dziecka w otoczeniu. W przypadku nadmiernego kontaktu z ekranami proces ten bywa zastępowany bierną obserwacją treści cyfrowych, co może ograniczać samodzielne eksplorowanie świata[146].

Kolejną konsekwencją jest osłabienie więzi i kompetencji społecznych. Rodzice nierzadko, z wygody bądź w trosce o zapewnienie dziecku najlepszych warunków rozwoju, kierują je do wirtualnej przestrzeni. Dzieci uczą się alfabetu czy liczenia poprzez gry komputerowe, jednak często pomijany jest element bliskości i współuczestnictwa opiekuna[147]. Tradycyjne

---

[143] Tamże.
[144] Tamże
[145] H. Cash, K. McDaniel, *Dzieci konsoli. Uzależnienie od gier,* Media Rodzina, Poznań 2014, s. 34.
[146] *Nowoczesne technologie a nasze dzieci Poradnik dla rodziców Co każdy rodzic powinien wiedzieć na temat korzystania przez dziecko z nowoczesnych technologii*, /https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2022/11/nowoczesne-technologie-a-nasze-dzieci-poradnik-dla-rodzicow.pdf (data dostępu: 05.09.2025).
[147] J. Shapiro, *Nowe cyfrowe dzieciństwo. Jak wychowywać dzieci, by radziły sobie w usieciowionym świecie*. Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2020, s. 276.

metody, takie jak wspólna praca z kartką czy książką, oprócz rozwijania poznawczego, sprzyjają ćwiczeniu motoryki małej oraz budowaniu więzi emocjonalnych.

Następnie powodują kształtowanie nierealistycznych oczekiwań, bowiem bajki i gry prezentują czasami uproszczone wzorce zachowań, które zazwyczaj kończą się pozytywnym rozwiązaniem. Może to prowadzić do kształtowania nierealistycznych oczekiwań wobec świata społecznego i rodzić frustrację w zetknięciu z rzeczywistością.

Kolejnym poważnym zagrożeniem jest nieograniczony dostęp do internetu. Jedno niekontrolowane kliknięcie może narazić dziecko na kontakt z treściami nieodpowiednimi, które negatywnie oddziałują na procesy poznawcze i emocjonalne[148].

Mimo licznych zagrożeń wynikających z nieodpowiedzialnego udostępniania dzieciom urządzeń elektronicznych, badania wskazują, że właściwie dobrane treści mogą mieć pozytywny wpływ na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym. Jak podkreślają Jacek Pyżalski, Michał Klichowski i Mariusz Przybyła, odpowiednio zaprojektowane aplikacje mobilne wspierają rozwój społeczny, emocjonalny, moralny i poznawczy najmłodszych. Mogą sprzyjać budowaniu i podtrzymywaniu relacji rówieśniczych oraz więzi z dorosłymi, prezentować pozytywne wzorce zachowań i kształtować ważne wartości społeczne. Dodatkowo stymulują rozwój mowy, kompetencji językowych i inteligencji wizualnej, a także pozwalają niwelować skutki nierówności społecznych i rozwojowych. W tym ujęciu technologia staje się narzędziem wspierającym proces wychowania i edukacji, pod warunkiem, że korzystanie z niej odbywa się w sposób świadomy i kontrolowany[149].

Podstawy metodologiczne badań

Przegląd dotychczasowych badań, które z jednej strony podkreślają edukacyjny potencjał narzędzi multimedialnych, a z drugiej akcentują zagrożenia związane z możliwością wystąpienia opóźnień rozwojowych czy uzależnień, wyraźnie wskazuje, że wprowadzanie technologii do edukacji przedszkolnej powinno odbywać się w sposób wyważony i świadomy. Pomimo rosnącej liczby doniesień dotyczących coraz wcześniejszego kontaktu dzieci z mediami cyfrowymi, literatura wciąż wykazuje niedobór rzetelnych,

---

[148] B. Grabiwoda, *E-konsumenci jutra. Pokolenie Z i technologie mobilne*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Łódź 2019, s. 167.

[149] J. Pyżalski, M. Klichowski, M. Przybyła, *Szanse i zagrożenia w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji mobilnych (TIK-mobApp) przez dzieci w wieku 3–6 lat*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza i Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Poznań 2014.

kontrolowanych badań eksperymentalnych, które oceniałyby skuteczność celowych interwencji dydaktycznych opartych na nowych technologiach. Brak ten przekłada się na wyraźną lukę badawczą dotyczącą określenia realnego, mierzalnego wpływu edukacyjnych aplikacji mobilnych na różne aspekty rozwoju dziecka w warunkach ściśle kontrolowanego eksperymentu pedagogicznego.

W świetle tych ustaleń przeprowadzenie badań własnych stało się w pełni uzasadnione. Ich głównym celem była ocena skuteczności programu profilaktycznego nakierowanego na ograniczanie negatywnych konsekwencji korzystania z urządzeń multimedialnych przez dzieci w wieku przedszkolnym. Aby osiągnąć ten cel, wyodrębniono także cele szczegółowe, obejmujące:

• zbadanie zmian w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci po wprowadzeniu urządzeń multimedialnych do codziennych zajęć przedszkolnych;

• analizę zmian zachodzących w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci w wyniku ograniczenia kontaktu z urządzeniami multimedialnymi;

• ocenę wpływu programu na rozwój fizyczny, społeczny i emocjonalny dzieci;

• zbadanie jakości współpracy rodziców i kadry pedagogicznej w trakcie realizacji programu profilaktycznego.

W związku z tak określonymi celami sformułowano problem główny, który przyjął postać pytania: Jaka jest skuteczność programu profilaktycznego w ograniczaniu negatywnych skutków korzystania z urządzeń multimedialnych przez dzieci w wieku przedszkolnym? Towarzyszyły mu również problemy szczegółowe, dotyczące:

• zmian w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci po wprowadzeniu urządzeń multimedialnych do codziennych aktywności przedszkolnych;

• zmian obserwowanych po ograniczeniu kontaktu z multimediami;

• sposobu oddziaływania programu profilaktycznego na funkcjonowanie dzieci;

• przebiegu współpracy rodziców i nauczycieli w procesie realizacji programu.

Aby umożliwić empiryczną weryfikację przyjętych założeń, postawiono hipotezy robocze. Hipoteza główna zakładała, że program profilaktyczny skutecznie ogranicza negatywne skutki korzystania z urządzeń multimedialnych przez dzieci w wieku przedszkolnym. Z kolei hipotezy szczegółowe przyjęły następującą postać:

• wprowadzenie urządzeń multimedialnych do codziennych zajęć przedszkolnych powoduje niekorzystne zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci, takie jak obniżenie koncentracji, wzrost impulsywności oraz ograniczenie aktywności ruchowej;
• ograniczenie kontaktu z multimediami prowadzi do pozytywnych zmian w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci, przejawiających się lepszą regulacją emocji, zwiększoną aktywnością społeczną oraz wydłużeniem czasu koncentracji;
• udział w programie profilaktycznym sprzyja poprawie ogólnego funkcjonowania dzieci, w tym ich zachowań społecznych, emocjonalnych i aktywności poznawczej;
• realizacja programu wzmacnia współpracę między rodzicami a nauczycielami, zwiększając spójność podejmowanych działań wychowawczych.

Metodą zastosowaną w badaniach był eksperyment pedagogiczny, zaś zastosowaną techniką obserwacja.

Badania przeprowadzono w jednym z przedszkoli województwa zachodniopomorskiego, które dzięki nowoczesnemu zapleczu i sprzyjającym warunkom umożliwiło prowadzenie obserwacji w naturalnym środowisku wychowawczym. Grupa badawcza liczyła 22 osoby. Dzieci podzielono na dwie grupy: kontrolną, funkcjonującą według dotychczasowego planu dnia, oraz badawczą, w której całkowicie zrezygnowano z korzystania z urządzeń multimedialnych. Równolegle prowadzono działania informacyjne dla rodziców i nauczycieli.

Pierwszy tydzień poświęcono aktywnościom ruchowym i kreatywnym, obejmującym m.in. zajęcia integracyjne, warsztaty plastyczne, bajkoterapię i zabawy na świeżym powietrzu. Prowadzono codzienną ewaluację, analizując zachowania dzieci oraz opinie rodziców. W drugim tygodniu skupiono się na rozwoju koordynacji ruchowej i zdolności muzyczno-rytmicznych, taniec, ćwiczenia rytmiczne i warsztaty konstrukcyjne. Rodzice uczestniczyli w warsztatach dotyczących zasad korzystania z mediów, a nauczyciele w konsultacjach metodycznych.

Obserwacje prowadzono zarówno w salach, jak i w ogrodzie przedszkolnym, wykorzystując analizę zachowań oraz rozmowy. Codzienna dokumentacja pozwoliła śledzić dynamikę zmian i wprowadzać bieżące korekty.

Sześciomiesięczny cykl badań, realizowany w naturalnych warunkach przedszkolnych, dostarczył rzetelnego materiału empirycznego, ukazując wpływ ograniczenia mediów na funkcjonowanie dzieci oraz przebieg współpracy rodziców, nauczycieli i badaczy

Wyniki badań – zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci

Przedszkole wprowadziło do codziennych zajęć przedszkolnych urządzenia multimedialne, takie jak tablety, laptopy oraz tablice interaktywne. Rozwiązanie to miało na celu uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego, wspieranie rozwoju poznawczego wychowanków, kształtowanie kompetencji cyfrowych oraz doskonalenie percepcji wzrokowo-słuchowej. Początkowo innowacja spotkała się z dużym entuzjazmem zarówno ze strony dzieci, jak i wychowawców. W pierwszych miesiącach nie zaobserwowano niepokojących zmian w zachowaniu podopiecznych. Jednak wraz z upływem czasu systematyczna obserwacja pedagogiczna zaczęła wskazywać na narastające trudności wychowawcze.

Wyniki przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego, dotyczącego wpływu urządzeń multimedialnych na funkcjonowanie dzieci w wieku przedszkolnym, dostarczyły szerokiego materiału empirycznego pozwalającego na ocenę zarówno korzyści, jak i zagrożeń wynikających z ich codziennego użytkowania.

Eksperyment został zrealizowany w jednej z placówek wychowania przedszkolnego i obejmował dwie grupy dzieci: grupę eksperymentalną „Żabki", w której utrzymano dostęp do tabletów, laptopów i tablic interaktywnych, oraz grupę kontrolną „Figielki", w której stopniowo wycofano technologie i powrócono do tradycyjnych metod pracy. Zabieg ten pozwolił na przeprowadzenie badań porównawczych i obserwację różnic w zachowaniu oraz rozwoju dzieci, które miały różny poziom kontaktu z urządzeniami ekranowymi.

Wyniki eksperymentu ujawniły istotne różnice między obiema grupami. Dzieci z grupy „Żabek", korzystające systematycznie z multimediów, przejawiały wyraźnie mniejsze zainteresowanie aktywnościami dodatkowymi – takimi jak taniec, rytmika, ćwiczenia sportowe czy tradycyjne zabawy konstrukcyjne. Utrwalała się u nich preferencja dla aktywności ekranowych, które stopniowo wypierały inne formy zabawy i nauki. W przeciwieństwie do nich dzieci z grupy „Figielków" z zaangażowaniem uczestniczyły w zajęciach ruchowych, plastycznych oraz zabawach społecznych, wykazując większą otwartość na różnorodne bodźce i aktywności.

Znaczące różnice ujawniły się także w sferze emocjonalno-społecznej. W grupie korzystającej z urządzeń multimedialnych obserwowano nasilone problemy z samoregulacją: wybuchy złości, agresję wobec rówieśników, a nawet nauczycieli, a także niszczenie przedmiotów. Występowały także incydenty gryzienia, popychania czy szarpania, które były również zgłaszane przez rodziców w środowisku domowym. Urządzenia ekranowe były tam często wykorzystywane jako narzędzie wyciszania, co – jak pokazują wyniki eksperymentu – w dłuższej perspektywie pogłębiało trudności wychowawcze. Tymczasem dzieci z grupy „Figielków" częściej inicjowały wspólne zabawy, wykazywały większą empatię oraz umiejętność rozpoznawania emocji u innych.

W obszarze rozwoju motoryki małej różnice były równie znaczące. Dzieci korzystające intensywnie z urządzeń multimedialnych miały trudności z wykonywaniem precyzyjnych czynności, takich jak wycinanie, rysowanie szlaczków czy malowanie. U dzieci z grupy „Figielków" rozwój tych umiejętności przebiegał harmonijnie i systematycznie. Wskazuje to, że zbyt częsty kontakt z technologią może zastępować aktywności wspierające rozwój sprawności manualnej, co jest kluczowe w dalszej edukacji.

Eksperyment pokazał również, że negatywne skutki korzystania z urządzeń multimedialnych są widoczne od pierwszych chwil pobytu dziecka w przedszkolu. Dzieci spędzające przed ekranami ponad cztery godziny dziennie miały trudności z podstawowymi czynnościami samoobsługowymi, takimi jak przebieranie się, zapinanie guzików czy korzystanie z wieszaków. Prowadziło to do frustracji i wybuchów złości, których konsekwencją było wyręczanie dzieci przez rodziców – co z kolei utrwalało ich niesamodzielność.

Problemy były widoczne również podczas posiłków. Dzieci nadmiernie korzystające z ekranów często jadły chaotycznie, miały trudność z używaniem sztućców, a jedzenie wypadało im z talerza. Rodzice przyznawali, że dzieci te były przyzwyczajone do spożywania posiłków przed telewizorem, co prowadziło do zaburzeń w regulacji sytości i braku umiejętności skupienia się na czynności jedzenia.

Eksperyment pedagogiczny ujawnił także zależność między korzystaniem z urządzeń a problemami ze snem. Niebieskie światło emitowane przez ekrany powodowało trudności w zasypianiu, nawet gdy prezentowane treści były wartościowe edukacyjnie. Podczas leżakowania dzieci pozostawały pobudzone, nie potrafiły się wyciszyć, często nie zasypiały

wcale lub ich sen był płytki. Prowadziło to do rozdrażnienia, obniżonej odporności, trudności poznawczych oraz zwiększonej absencji chorobowej.

Kolejnym istotnym obszarem, w którym wyniki eksperymentu były jednoznaczne, była koncentracja i rozwój procesów poznawczych. Urządzenia multimedialne – poprzez dynamiczne, silne bodźce wzrokowo-słuchowe – sprzyjały rozwojowi uwagi mimowolnej, jednocześnie osłabiając uwagę dowolną, niezbędną do świadomego, długotrwałego skupienia. W efekcie dzieci miały trudność z utrzymaniem uwagi na zadaniu, wykazywały impulsywność, rezygnowały z aktywności wymagających cierpliwości, a także ignorowały polecenia dorosłych. Problem ten szczególnie uwidocznił się podczas ćwiczeń ewakuacyjnych, gdy dzieci oglądające bajkę nie reagowały na polecenia nauczycieli, a dopiero wyłączenie ekranu – po kilku próbach – skłoniło je do działania, lecz chaotycznego i opornego.

Wraz z pogarszającym się funkcjonowaniem dzieci wzrosła liczba sygnałów od rodziców, którzy również w środowisku domowym obserwowali wzrost agresji, nadpobudliwości i trudności wychowawczych. W odpowiedzi na negatywne wyniki eksperymentu pedagogicznego podjęto decyzję o stopniowym wycofywaniu urządzeń multimedialnych z codziennej praktyki wychowawczej oraz zorganizowaniu cyklu prelekcji i konsultacji dla rodziców. Ich celem było podniesienie świadomości na temat zagrożeń wynikających z nadmiernego korzystania z ekranów, przedstawienie narzędzi umożliwiających kontrolę treści, a także promowanie alternatywnych form aktywności wspierających rozwój dziecka.

Przeprowadzony eksperyment pedagogiczny jednoznacznie wykazał, że intensywne korzystanie z urządzeń multimedialnych w wieku przedszkolnym wywołuje szereg negatywnych konsekwencji obejmujących sferę emocjonalną, społeczną, poznawczą, ruchową oraz zdrowotną. Zebrane dane badawcze stanowią ważny argument na rzecz konieczności racjonalizacji i ograniczenia kontaktu dzieci z ekranami zarówno w środowisku przedszkolnym, jak i domowym, a także wdrażania programów profilaktycznych wspierających prawidłowy rozwój najmłodszych.

Plan profilaktyczny, opracowany w odpowiedzi na narastające trudności wychowawcze w placówce, koncentrował się na zwiększeniu samoświadomości dzieci, rodziców oraz całej kadry pedagogicznej. Celem było stworzenie spójnego i konsekwentnego systemu wychowania, obowiązującego zarówno w przedszkolu, jak i w domu. Kluczowe znaczenie

miała zatem współpraca wychowawców z rodzicami w celu wypracowania jednolitych zasad.

W ramach eksperymentu dzieci przedszkola podzielono na grupę kontrolną i grupę badawczą. Grupa kontrolna kontynuowała dotychczasowy tryb nauczania (z użyciem multimediów, zgodnie z wcześniejszym opisem problemu), natomiast grupa badawcza miała zmieniony harmonogram korzystania z urządzeń z ekranami multimedialnymi, co w praktyce oznaczało ich niemal całkowite wycofanie lub ograniczenie. Obie grupy nie miały ze sobą kontaktu – zajęcia z nimi prowadzono w osobnych salach, co miało minimalizować wpływ zewnętrznych czynników zakłócających. Równolegle przeprowadzono 30-minutowe zajęcia dla dzieci, prowadzone przez wychowawców, podczas których omawiano kwestie związane z odpowiedzialnym korzystaniem z ekranów. Odbyło się również spotkanie online z rodzicami po zajęciach przedszkolnych w trakcie dwutygodniowego badania.

Program zakładał również edukację rodziców i kadry pedagogicznej. Wyrazili oni gotowość do udziału w kursach poświęconych samoświadomości cyfrowej, odbywających się cyklicznie raz na dwa miesiące. Dzięki temu nauczyciele, niezależnie od skutków programu, podnieśli swoje kompetencje w zakresie technologii i jej wpływu na rozwój dzieci, co pozwala na skuteczniejsze reagowanie na pojawiające się zagrożenia.

Program profilaktyczny został opracowany w taki sposób, aby minimalizować negatywne skutki korzystania z urządzeń multimedialnych. Ważnym elementem było wprowadzenie zajęć dodatkowych o charakterze obowiązkowym, których celem było zachęcanie dzieci do aktywności fizycznej oraz wspieranie rozwoju ich kompetencji społecznych i emocjonalnych. Rodzice podpisujący umowę przyjęcia dziecka do przedszkola jednocześnie wyrazili zgodę na uczestnictwo w nich. Dzięki temu wszystkie grupy przedszkolne mogły rozwijać zbliżony poziom sprawności ruchowej. W ramach programu profilaktycznego realizowano następujące zajęcia dodatkowe:

„Przedszkoliada" – zajęcia ogólnorozwojowe łączące elementy piłki nożnej, siatkówki, koszykówki i piłki ręcznej. Sprzyjały rozwijaniu naturalnej potrzeby ruchu, wyobraźni oraz umiejętności współpracy w grupie.

Zajęcia taneczne – rozwijały koordynację ruchową, świadomość własnego ciała i ekspresję, wspierając integrację społeczną.

Rytmika – zajęcia muzyczno-ruchowe, które kształtowały poczucie rytmu, słuch muzyczny oraz wyobraźnię, umożliwiając dzieciom wyrażanie emocji poprzez ruch i rozwijając umiejętność współpracy.

Program obejmował również codzienne spacery, organizowane niezależnie od warunków pogodowych, w trakcie których rodzice byli zobowiązani do zapewnienia odpowiedniego stroju. Codzienna dawka ruchu wspierała odporność, sprawność fizyczną oraz rozwój sensoryczny dzieci. Zwiększenie nacisku na rozwój ruchowy przyczyniało się nie tylko do poprawy kondycji fizycznej, lecz także wspierało rozwój intelektualny, logiczne myślenie oraz zdolności poznawcze, a także kształtowanie kompetencji społecznych i emocjonalnych. Rozkład dnia dla grupy badanej, uwzględniający założenia tego programu, został szczegółowo przedstawiony w Tabeli 2.

Tabela 81. Rozkład zajęć przedszkolnych dla grupy badanej

Dzień	Obszar działań
	Tydzień 1
Poniedziałek	**Działania z dziećmi:** zajęcia ruchowe – tor przeszkód i zabawy integracyjne w sali i na placu zabaw **Działania z rodzicami:** krótka rozmowa z rodzicami przy odbiorze dzieci: „Jak wygląda czas ekranowy w domu?” **Działania z nauczycielami:** spotkanie zespołu nauczycieli – ustalenie sposobów prowadzenia obserwacji dzieci **Ewaluacja:** obserwacja zaangażowania dzieci, odczytanie notatek nauczycieli **Założone efekty:** dzieci chętnie uczestniczą w aktywnościach ruchowych, zmniejszenie w grupie badanej potrzeby korzystania z ekranów
Wtorek	**Działania z dziećmi:** warsztaty plastyczne „Moja ulubiona zabawa bez telefonu” – praca w grupach **Działania z rodzicami:** rozdanie broszury dla rodziców na temat uzależnienia dzieci od telefonów **Działania z nauczycielami:** krótka rada pedagogiczna i wymiana doświadczeń

Dzień	Obszar działań
	Tydzień 1
	Ewaluacja: analiza prac plastycznych wykonanych przez dzieci, rozmowy z dziećmi **Założone efekty:** rozwój kreatywności dzieci, uczniowie uczą się alternatywnych form spędzania czasu
Środa	**Działania z dziećmi:** bajkoterapia **Działania z rodzicami:** spotkanie grupy wsparcia dla rodziców **Działania z nauczycielami:** warsztat dla nauczycieli jak reagować na agresję u dzieci uzależnionych od ekranów **Ewaluacja:** ankieta wśród rodziców na temat reagowania na zachowania dzieci **Założone efekty:** zwiększenie u dzieci zainteresowania książkami, rozwój ich słownictwa i wyobraźni
Czwartek	**Działania z dziećmi:** zajęcia teatralne **Działania z rodzicami:** mini-warsztat po zajęciach: „Rodzinne zasady ekranowe” **Działania z nauczycielami:** konsultacja indywidualna z nauczycielami **Ewaluacja:** analiza aktywności dzieci w teatrzyku i modelowaniu, ocena współpracy grupowej **Założone efekty:** wzmacnianie kompetencji społecznych i umiejętności wyrażania emocji przez dzieci
Piątek	**Działania z dziećmi:** Urządzenie pikniku z dziećmi **Działania z rodzicami:** podsumowanie tygodnia – rozmowy indywidualne z rodzicami o zauważonych zmianach w zachowaniu dzieci **Działania z nauczycielami:** spotkanie nauczycieli i rozmowa o efektach profilaktyki **Ewaluacja:** krótka ankieta dla rodziców i nauczycieli, spisanie własnych obserwacji

Dzień	Obszar działań
	Tydzień 1
	Założone efekty: integracja grupy, wzmocnienie więzi społecznych dzieci, wzmocnienie pozytywnych doświadczeń bez ekranów.
	Tydzień 2
Poniedziałek	**Działania z dziećmi:** „Przedszkoliada” **Działania z rodzicami:** rozmowy indywidualne o aktywności fizycznej dzieci w domu **Działania z nauczycielami:** konsultacja z nauczycielami jak prowadzić gry zespołowe w małych grupach **Ewaluacja:** obserwacja pracy zespołowej i stopnia zaangażowania dzieci w „Przedszkoliadzie” **Założone efekty:** rozwój sprawności fizycznej, współpracy i wyobraźni u dzieci
Wtorek	**Działania z dziećmi:** zajęcia taneczne **Działania z rodzicami:** warsztaty dla rodziców na temat wspierania rozwoju koordynacji ruchowej dziecka **Działania z nauczycielami:** warsztaty dla nauczycieli na temat motoryki dzieci i znaczenia tańca **Ewaluacja:** analiza umiejętności ruchowych dzieci **Założone efekty:** poprawa koordynacji ruchowej i ekspresji ciała przez dzieci
Środa	**Działania z dziećmi:** rytmika **Działania z rodzicami:** przekazanie listy piosenek i zabaw ruchowych do wspólnego ćwiczenia w domu **Działania z nauczycielami:** planowanie zajęć rytmicznych na kolejne tygodnie po zakończeniu obserwacji **Ewaluacja:** ocena aktywności dzieci w rytmice, przegląd spostrzeżeń nauczycieli i rodziców **Założone efekty:** rozwój poczucia rytmu, słuchu muzycznego i wyobraźni

Dzień	Obszar działań
	Tydzień 1
Czwartek	**Działania z dziećmi:** warsztaty konstrukcyjne **Działania z rodzicami:** zebranie z rodzicami: podsumowanie obserwacji z dwóch tygodni **Działania z nauczycielami:** dyskusja jak wykorzystać zabawy konstrukcyjne do kształtowania współpracy **Ewaluacja:** obserwacja współpracy i kreatywności **Założone efekty:** Wzmocnienie współpracy i planowania w grupie
Piątek	**Działania z dziećmi:** spacer tematyczny **Działania z rodzicami:** zachęcenie rodziców do wycieczek z dziećmi bez telefonów

Źródło: opracowanie własne

Badania prowadzono przez dwa tygodnie. W ich trakcie podjęto również próbę rozmowy z dziećmi na temat ich potrzeb. W grupie kontrolnej nie zaobserwowano istotnych zmian w zachowaniu – dzieci niechętnie odpowiadały na pytania, a w trakcie prób uzyskania od nich informacji nadal korzystały z urządzeń multimedialnych. Z kolei dzieci z grupy badawczej ignorowały opiekunów, podejmowały próby znalezienia stymulacji lub krzyczały. Niektóre udzielały krótkich, zwięzłych odpowiedzi, inne dopytywały, gdzie znajdują się ich urządzenia. Po tygodniu badań przeprowadzono także rozmowy z rodzicami, którzy potwierdzili występowanie zachowań agresywnych oraz prób dzieci o proszenie o telefon lub inne urządzenia elektroniczne. Dzieci stale obserwowały działania rodziców, a w niektórych momentach próbowały nawet zabrać im telefon.

Na podstawie obserwacji potwierdzono, że dzieci w wieku przedszkolnym dla prawidłowego rozwoju potrzebują kontaktu nie tylko z rodzicami, ale także z rówieśnikami, co sprzyja kształtowaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych. W placówce zaobserwowano jednak wyraźny spadek interakcji między dziećmi oraz tendencję do izolacji w okresie korzystania z urządzeń multimedialnych. Urządzenia elektroniczne zaczęły zastępować kontakt z rówieśnikami – w sytuacji wyboru dzieci zdecydowanie częściej wybierały tablety zamiast wspólnej zabawy czy aktywności manualnych proponowanych przez nauczycieli. Po

zakończeniu pracy z urządzeniami dzieci nie potrafiły ponownie zaangażować się w aktywności grupowe, wycofywały się, unikały kontaktu i odmawiały udziału we wspólnych zabawach, nawet przy zachęcaniu do udziału.

Negatywnym skutkiem nadmiernego korzystania z multimediów był również zahamowany rozwój społeczno-emocjonalny. Utrudnione stawało się nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami, a brak umiejętności regulowania emocji powodował, że każda zabawa kończyła się konfliktem lub frustracją, uniemożliwiając jej kontynuację. W dłuższej perspektywie prowadziło to do pogłębiania problemów z samoregulacją i utrzymywaniem więzi rówieśniczych, a istniejące wcześniej relacje stopniowo osłabiały się na rzecz kontaktu z urządzeniami multimedialnymi.

Z perspektywy wychowawców przedszkolnych sytuacja była szczególnie niepokojąca – organizowanie wspólnych zabaw integracyjnych stawało się coraz trudniejsze, a dzieci coraz rzadziej podejmowały współpracę w grupie. W rozmowach z rodzicami potwierdzono, że w środowisku domowym dzieci również przedkładały korzystanie z ekranów nad interakcje społeczne. Nawet przy zachęcaniu do wspólnych aktywności wybierały telewizor, tablet lub smartfon.

Wprowadzenie urządzeń multimedialnych do codziennej pracy przedszkola spowodowało wyraźny spadek atrakcyjności form aktywności ruchowej. Dzieci coraz częściej protestowały wobec konieczności podejmowania wysiłku fizycznego. Podczas spacerów, stanowiących element stałego planu dnia, obserwowano szybkie zmęczenie oraz częste sygnalizowanie przez dzieci chęci powrotu do placówki. Spacer, dotychczas postrzegany jako przyjemna forma spędzania czasu, utracił swój walor rekreacyjny. Wychowawcy podejmowali próby uatrakcyjnienia tej aktywności poprzez organizowanie gier plenerowych, takich jak „berek" czy „baba jaga patrzy", jednak często kończyły się one konfliktami wynikającymi z niechęci do współpracy grupowej lub zmęczenia dzieci.

Negatywne zmiany były również widoczne podczas zajęć dodatkowych. Z rozmów z rodzicami wynikało, że dzieci coraz częściej skarżyły się na te formy aktywności, co budziło wątpliwości opiekunów dotyczące jakości prowadzonych zajęć. Część rodziców rozważała rezygnację z uczestnictwa dzieci, jednak dzięki rozmowom z nauczycielami ostatecznie utrzymano ich udział. W odpowiedzi na trudności z koncentracją i szybkie znużenie

modyfikowano sposób prowadzenia aktywności – zmieniano ich formę co około 10 minut oraz wprowadzano dodatkowe przerwy, umożliwiając dzieciom odpoczynek.

Szczególne znaczenie miała zbiorowa skarga rodziców, którzy wskazywali na nadmierne zmęczenie dzieci po zajęciach przedszkolnych. Warto podkreślić, że poza wprowadzeniem multimediów plan dnia nie uległ zmianie, a czas przeznaczony na aktywność fizyczną pozostał niezmieniony. Oznacza to, że pogorszenie kondycji fizycznej dzieci należy wiązać przede wszystkim z nadmiernym korzystaniem z urządzeń elektronicznych.

Choć program profilaktyczny był kompleksowy (obejmując zajęcia ruchowe, artystyczne, edukację rodziców), krótki okres wycofania ekranów (2 tygodnie) nie przyniósł natychmiastowej poprawy, a wręcz zaostrzenie symptomów w grupie badanej (narastająca agresja). Wniosek ten jest kluczowy: walka z uzależnieniem cyfrowym jest procesem długotrwałym, a początkowa faza odstawienia mediów jest kryzysowa.

Jedynym skutecznym kierunkiem działania okazało się włączenie rodziców i kadry w spójny program profilaktyczny, z naciskiem na wzmacnianie alternatywnych form aktywności (sport, rytmika, zajęcia manualne) i edukację cyfrową dorosłych. Całkowite wycofanie urządzeń nie jest rozwiązaniem, jeśli nie jest poparte konsekwentnym i długofalowym wsparciem rozwojowym, które przywraca atrakcyjność świata realnego.

Na podstawie przedstawionych wyników badań można sformułować odpowiedzi na hipotezy badawcze.

Hipoteza główna: Program profilaktyczny skutecznie ogranicza negatywne skutki korzystania z urządzeń multimedialnych przez dzieci w wieku przedszkolnym została w dużym stopniu potwierdzona. Eksperyment wykazał, że włączenie działań profilaktycznych, obejmujących aktywności ruchowe, kreatywne, rytmiczne oraz edukację rodziców i nauczycieli, sprzyjało poprawie funkcjonowania dzieci. Jednakże pełne ograniczenie negatywnych skutków wymagało czasu, gdyż krótkotrwałe wycofanie multimediów prowadziło początkowo do nasilenia objawów trudności wychowawczych.

Hipoteza szczegółowa: Wprowadzenie urządzeń multimedialnych do codziennych zajęć przedszkolnych powoduje niekorzystne zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci, takie jak obniżenie koncentracji, wzrost impulsywności oraz ograniczenie aktywności ruchowej została potwierdzona. Dzieci w grupie kontrolnej korzystające z multimediów wykazywały

spadek zainteresowania aktywnościami dodatkowymi, zwiększoną impulsywność, problemy z koncentracją, trudności w regulacji emocji oraz ograniczoną aktywność ruchową.

Hipoteza szczegółowa: Ograniczenie kontaktu z multimediami prowadzi do pozytywnych zmian w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci, przejawiających się lepszą regulacją emocji, zwiększoną aktywnością społeczną oraz wydłużeniem czasu koncentracji została częściowo potwierdzona. W grupie badanej, w której ograniczono kontakt z mediami, dzieci wykazywały większe zainteresowanie aktywnościami ruchowymi, społecznymi i kreatywnymi. Jednak w początkowym okresie odstawienia multimediów zaobserwowano wzrost frustracji i agresji, co wskazuje, że pozytywne efekty wymagają dłuższego czasu i konsekwentnego wsparcia.

Hipoteza szczegółowa: Udział w programie profilaktycznym sprzyja poprawie ogólnego funkcjonowania dzieci, w tym ich zachowań społecznych, emocjonalnych i aktywności poznawczej została potwierdzona. Działania profilaktyczne (zajęcia ruchowe, rytmika, warsztaty kreatywne) oraz włączenie rodziców i nauczycieli w proces edukacji cyfrowej przyczyniły się do wzrostu zaangażowania dzieci w zabawy społeczne, poprawy kompetencji emocjonalnych oraz rozwoju sprawności manualnej i poznawczej.

Hipoteza szczegółowa: Realizacja programu wzmacnia współpracę między rodzicami a nauczycielami, zwiększając spójność podejmowanych działań wychowawczych. została potwierdzona. Wdrożenie programu profilaktycznego skutkowało aktywnym udziałem rodziców w warsztatach i konsultacjach, co umożliwiło ujednolicenie zasad korzystania z multimediów w domu i w przedszkolu oraz spójniejsze działania wychowawcze.

Podsumowanie

Przeprowadzony eksperyment pedagogiczny wykazał, że intensywne korzystanie z urządzeń multimedialnych przez dzieci w wieku przedszkolnym prowadzi do szeregu negatywnych konsekwencji w sferze emocjonalnej, społecznej, poznawczej i motorycznej. Obserwacje wykazały m.in. wzrost impulsywności, trudności w samoregulacji emocji, spadek koncentracji, ograniczenie aktywności ruchowej oraz zahamowanie rozwoju sprawności manualnej. Dzieci korzystające z multimediów coraz częściej preferowały aktywności ekranowe kosztem zabaw społecznych i ruchowych, a próby odstawienia urządzeń w krótkim czasie powodowały nasilenie zachowań agresywnych i frustracji.

W grupie badawczej, w której wprowadzono kompleksowy program profilaktyczny obejmujący aktywności ruchowe, kreatywne oraz edukację rodziców i nauczycieli, zaobserwowano stopniową poprawę funkcjonowania dzieci. Program sprzyjał lepszej regulacji emocji, zwiększeniu aktywności społecznej, rozwojowi kompetencji manualnych i motorycznych, a także wzmacniał współpracę między wychowawcami a rodzicami, umożliwiając spójne podejmowanie działań wychowawczych. Wyniki wskazują, że skuteczna profilaktyka wymaga konsekwentnego, długofalowego działania, obejmującego zarówno środowisko przedszkolne, jak i domowe.

Na podstawie przeprowadzonych badań rekomenduje się:

- Stałą współpracę rodziców i wychowawców poprzez regularne spotkania oraz wymianę spostrzeżeń dotyczących zachowania dzieci zarówno w domu, jak i w przedszkolu.
- Edukację rodziców w zakresie higieny cyfrowej oraz konsekwencji nadmiernego korzystania z urządzeń multimedialnych, co zwiększy ich kompetencje wychowawcze i umożliwi świadome kontrolowanie treści oraz czasu ekranowego.
- Kształtowanie nawyków u dzieci związanych z bezpiecznym korzystaniem z technologii, pozwalających na minimalizowanie ryzyka negatywnych skutków i równoczesne korzystanie z pozytywnych aspektów multimediów.
- Zachowanie równowagi między technologią a aktywnością fizyczną i społeczną poprzez promowanie codziennych spacerów, zajęć sportowych, zabaw integracyjnych oraz działań rozwijających motorykę i kompetencje interpersonalne.
- Kontynuację działań profilaktycznych w środowisku domowym, aby efekty podejmowanych w przedszkolu inicjatyw były wzmacniane i utrwalane w codziennym życiu.

Długofalowe stosowanie powyższych zaleceń pozwala ograniczać negatywne skutki korzystania z multimediów, wspiera wszechstronny rozwój dzieci oraz kształtuje świadome postawy wychowawcze zarówno wśród rodziców, jak i kadry pedagogicznej.

Bibliografia

Wydawnictwa zwarte

Cash H., McDaniel K., *Dzieci konsoli. Uzależnienie od gier,* Media Rodzina, Poznań 2014

Grabiwoda B., *E-konsumenci jutra. Pokolenie Z i technologie mobilne*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Łódź 2019

Jaroszuk M., Tanaś Ł., *Znaczenie stylu wychowawczego dla rozwoju poczucia winy i wstydu u dzieci trzyletnich,* Uniwersytet SWPS, Warszawa 2017

Pyżalski J., Klichowski M., Przybyła M., *Szanse i zagrożenia w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji mobilnych (TIK-mobApp) przez dzieci w wieku 3–6 lat*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza i Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Poznań 2014.

Shapiro J., *Nowe cyfrowe dzieciństwo. Jak wychowywać dzieci, by radziły sobie w usieciowionym świecie*. Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2020

Sikorska I., *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Artykuły z czasopism

Kowaluk-Romanek M., *Cyfrowe dzieciństwo. Nowe technologie a rozwój dziecka*, „Edukacja - Technika - Informatyka" 2019, vol. 1

Rowicka M*., Brzdąc w sieci i brzdąc w sieci 2.0 - informacje o projektach naukowych dotyczących korzystania z urządzeń cyfrowych przez małe dzieci*, „Psychologia wychowawcza" nr 26/2022.

Stelmasiak I., Różańska M., *Kształtowanie sprawności motorycznych dziecka w wieku przedszkolnym w aspekcie nauki pisania*, „Kultura i Wychowanie" 2021, vol. 1

Warchał M., *Znaczenie rozwoju percepcji wzrokowej w uczeniu się dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 2011, vol. 64

Wojtasik Ł.,. Dziemidowicz E, *Urządzenia ekranowe w rękach dzieci w wieku 0-6 lat - zagrożenia, szanse, postulaty profilaktyczne, „*Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka" vol. 18/2019

Wolicki M., *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym,* „Łódzkie Studia Teologiczne" 2008, nr 17

Źródła internetowe:

Co to jest sprzęt elektroniczny?, https://www.przetwarzaj.pl/blog/co-to-jest-sprzet-elektroniczny (data dostępu: 05.09.2025).

Multimedia - definicja, zastosowanie. Technologie wykorzystywane w multimediach, https://www.erainformatyki.pl/multimedia.html (data dostępu: 05.09.2025).

Jaki wpływ ma korzystanie z urządzeń elektronicznych na rozwój mózgu dziecka w wieku przedszkolnym?, https://academyinternational.pl/jaki-wplyw-ma-korzystanie-z-urzadzen-elektronicznych-na-rozwoj-mozgu-dziecka-w-wieku-przedszkolnym/ (data dostępu: 05.09.2025).

WHO, *Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age*, online: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536 (data dostępu: 04.09.2025).

Nowoczesne technologie a nasze dzieci Poradnik dla rodziców Co każdy rodzic powinien wiedzieć na temat korzystania przez dziecko z nowoczesnych technologii, /https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2022/11/nowoczesne-technologie-a-nasze-dzieci-poradnik-dla-rodzicow.pdf (data dostępu: 05.09.2025).

Nowoczesne technologie a nasze dzieci Poradnik dla rodziców Co każdy rodzic powinien wiedzieć na temat korzystania przez dziecko z nowoczesnych technologii, /https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2022/11/nowoczesne-technologie-a-nasze-dzieci-poradnik-dla-rodzicow.pdf (data dostępu: 05.09.2025).

Andrzej Staroń

Dialog jako metoda poznawcza w procesie tworzenia pracy dyplomowej

Prawdziwa nauka rodzi się w spotkaniu, a cierpliwość jest najpotężniejszym narzędziem pedagogicznym

Praca dyplomowa kojarzy się często z gotowym, oprawnym tomem, który trafia na archiwalną półkę. Dla mnie jednak, jako promotora, jej prawdziwa treść kryje się w procesie, który do tego finału prowadzi. Dlatego od lat pielęgnuję nawyk zachowywania korespondencji ze swoimi seminarzystami. Te zapisane rozmowy, maile i krótkie wiadomości są dla mnie fascynującym zapisem ewolucji myśli, walki z niepewnością i stopniowego dojrzewania badacza. Sięgając po te archiwa, wybrałem historię współpracy z panią Anną Kubalą. Jej droga do napisania pracy pt. *Wrażliwość duchowa osób z niepełnosprawnością intelektualną* jest bowiem wzorcowym przykładem tego, jak cierpliwy dialog staje się metodą poznawczą, a nauka spotkaniem z drugim człowiekiem

Poszukiwanie tematu

Kiedy po czasie wracam do naszej korespondencji, widzę wyraźnie, że początkiem tej drogi nie była gotowa teza, lecz twórcza niepewność. Seminarzystka, poszukująca tematu pracy magisterskiej, wahała się między dwiema drogami: z jednej strony fascynował ją teatr więzienny w Berlinie, przestrzeń sztuki, w której człowiek pozbawiony wolności odnajduje tożsamość i język, z drugiej zaś codzienna praca w ośrodku dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, miejscu pozbawionym spektakularności, ale pełnym cichej obecności i znaczeń. Początkowo myślała o badaniu gustu muzycznego swoich podopiecznych, lecz z czasem czuła, że nie jest to temat, który w pełni wyraża jej doświadczenie.

Wskazałem, że teatr, choć interesujący, może być zbyt odległy i trudno dostępny badawczo, i zachęciłem, by szukała bliżej siebie, w tym, co zna, rozumie i przeżywa. Zasugerowałem duchowość jako możliwe pole refleksji, wskazując, że przeżycie duchowe nie jest zarezerwowane dla osób w pełni sprawnych intelektualnie, lecz może objawiać się w prostych gestach, w ciszy, w relacji. Ten moment stał się początkiem nowego myślenia o badaniu, traktowanym nie jako analiza z zewnątrz, ale spotkanie z drugim człowiekiem.

W kolejnych tygodniach autorka coraz uważniej przyglądała się własnej pracy wychowawczej. Dostrzegała napięcia między „starym" a „nowym", to znaczy między wychowawcami zakorzenionymi w dawnych metodach a młodszymi, przynoszącymi nowy język i wrażliwość. Ten kontrast stał się inspiracją do refleksji nad sobą jako wychowawcą, nad zmianą, nad ewolucją własnych przekonań. Zasugerowałem, że to właśnie jest przestrzeń autoetnograficzna, że w zapisie własnych doświadczeń może odkryć sens szerszy, kulturowy, a zarazem osobisty, że to właśnie może być tematem pracy magisterskiej.

Z czasem pojawił się nowy motyw, a mianowicie śmiech. W codzienności ośrodka humor okazywał się czymś więcej niż tylko chwilową ulgą. Był formą komunikacji, sposobem przełamywania barier, a nawet narzędziem wychowawczym. Seminarzystka zauważyła, że śmiech wprowadza w przestrzeń wspólnoty, łagodzi napięcia i zbliża ludzi bardziej niż słowa. Myślała więc o pracy poświęconej roli humoru w relacjach z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyjąłem tę myśl z zainteresowaniem, lecz zachęciłem, by nie zamykała jej zbyt szybko, ponieważ to, co ujmuje jako humor, może być przejawem głębszej duchowej wrażliwości.

Stopniowo, w toku rozmów i wymiany refleksji, seminarzystka zaczęła powracać do wątku, który pojawił się już na samym początku naszych rozmów, a który początkowo pozostał jedynie możliwością. To, co wówczas nazwałem duchowością rozumianą nie religijnie, lecz egzystencjalnie.

Ten moment stał się punktem przełomowym. Uznałem, że poszukiwania dobiegły końca, a temat został odnaleziony. Tak narodziła się praca o wrażliwości duchowej osób z niepełnosprawnością intelektualną i jest to temat, który nie został wymyślony, lecz do którego autorka doszła sama, przez własne doświadczenie i refleksję.

Proces pisania pracy

Korespondencja, do której dziś wracam, dokumentuje nie tylko systematyczne postępy w pracy, ale także trudności i niepewność towarzyszące autorce na kolejnych etapach redagowania podrozdziałów i opracowywania materiału badawczego. Studentka regularnie dzieliła się swoimi obserwacjami, przemyśleniami i wątpliwościami, a moje odpowiedzi miały charakter konstruktywny i porządkujący: wskazywałem możliwe kierunki analizy, pomagałem doprecyzować strukturę tekstu i sugerowałem korekty stylistyczne. Ta wymiana nie ograniczała się do przekazywania uwag technicznych, lecz przybierała formę

rzeczywistego dialogu, w którym wiedza akademicka i doświadczenie życiowe współtworzyły proces rozwoju badawczego studentki.

Wymiana ta miała również wyraźny wymiar osobisty. W korespondencji pojawiały się momenty zniechęcenia, opisy trudności technicznych, obawy związane z kwestią plagiatu czy frustracja wynikająca z ograniczeń narzędzi do redagowania tekstu. Odpowiadałem nie tylko merytorycznie, lecz także w sposób podtrzymujący ciągłość pracy, pokazując, że badanie naukowe jest procesem wymagającym, lecz możliwym do udźwignięcia dzięki konsekwencji i refleksji. Obecność humoru i lekkości w komunikacji sprawiała, że trudniejsze momenty nie prowadziły do zatrzymania pracy, a dialog pozostawał przestrzenią bezpiecznego namysłu i uczenia się.

Najistotniejszym aspektem tej korespondencji pozostaje jednak dialog rozumiany jako metoda poznawcza i wychowawcza. Realizował się on równocześnie w kilku wymiarach: jako dialog poznawczy, obejmujący wymianę spostrzeżeń, analiz i wniosków dotyczących interpretacji materiału badawczego; jako dialog egzystencjalny, w którym pojawiały się rozmowy o emocjach, obawach i trudnościach związanych z pisaniem pracy; oraz jako dialog metodologiczny, koncentrujący się na strukturze tekstu, redakcji podrozdziałów i sposobach prezentacji wyników. W tych rozmowach studentka stopniowo uczyła się naukowego ujmowania rzeczywistości i kształtowała własny warsztat badawczy**.**

Korespondencja obejmowała także wątki etyczne i praktyczne, takie jak rozważania nad używaniem imion respondentów, pytania o sens i formy oddziaływań duchowych, uwagi dotyczące przypisów, kwestie antyplagiatu czy problemy związane z narzędziami do pracy nad tekstem. Całość pokazuje wyraźnie, że proces powstawania pracy nie ograniczał się do zapisu wyników badań, lecz był doświadczeniem intelektualnym i refleksyjnym, w którym autorka uczyła się myślenia krytycznego, świadomego podejmowania decyzji i odpowiedzialności za własny tekst.

Po ukończeniu i obronie pracy, uznając jej wartość, zdecydowałem się ją zgłosić do konkursu prac dyplomowych Prezydenta Szczecina. Nie uzyskała wyróżnienia, co autorka przyjęła z rozczarowaniem, ale także ze świadomością drogi, którą przeszła w trakcie jej powstawania. W odpowiedzi zwracałem uwagę, że wartość tej pracy nie poddaje się prostym kryteriom konkursowym ani ocenie mierzonej nagrodami. Jest to tekst wymagający skupienia, oparty na konsekwentnym namyśle i uważnym języku, pozbawiony efektowności,

lecz wewnętrznie spójny. Tego rodzaju prace pozostają w pamięci dzięki rzetelności myślenia i autentyczności doświadczenia, z którego wyrastają.

Dialog jako model edukacji

Przeglądając całą korespondencję, wyraźnie dostrzegam szczególny charakter tego procesu. Nie była to jedynie techniczna wymiana wiadomości ani rutynowe przekazywanie uwag do kolejnych fragmentów tekstu, lecz dialog, w którym każda odpowiedź i każdy komentarz włączały się w tok pracy badawczej. Studentka nie ograniczała się do informowania o postępach, lecz systematycznie dzieliła się wątpliwościami, refleksjami i obserwacjami wynikającymi z codziennej pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Moja rola polegała na podtrzymywaniu tej rozmowy i porządkowaniu jej kierunku, bez narzucania gotowych rozwiązań, tak aby wypowiadane doświadczenia mogły zostać rozpoznane i opracowane w języku pracy naukowej.

Ostatecznie widzę, że proces powstawania pracy był dialogiem w najpełniejszym znaczeniu tego słowa, to znaczy rozmową, która pozwoliła studentce dojść do własnych wniosków, a mnie, jako promotorowi, obserwować dojrzewanie intelektualne i emocjonalne. Korespondencja stała się zatem nie tylko narzędziem organizacyjnym, lecz źródłem wiedzy o procesie poznawczym, sposobem dokumentowania relacji mistrza i uczennicy oraz świadectwem, że prawdziwy dialog w pisaniu pracy magisterskiej wymaga cierpliwości, uważności i otwartości.

Patrząc na całość, mogę z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, że ta praca jest wynikiem nie tylko badań nad duchowością, lecz także dialogu, który sam w sobie jest wartością edukacyjną i poznawczą. To doświadczenie pokazuje, że nauka nie musi być formalna ani odległa, że prowadzenie badań może być procesem żywym, twórczym i autentycznie ludzkim.

W tej wymianie listów odbija się model edukacji, który jest dialogiczny i egzystencjalny. Nie chodzi w nim o przekaz wiedzy, lecz o wspólne jej odkrywanie. Dialog staje się narzędziem poznania, pozwala bowiem przetestować hipotezy, skonfrontować obserwacje i uwrażliwia na niuanse. Styl korespondencji, refleksyjny, ciepły, pozbawiony akademickiego chłodu, sprawia, że proces badawczy nabiera wymiaru egzystencjalnego. To, co początkowo miało być tematem magisterium, staje się doświadczeniem poznawczym samym w sobie.