

HEINAL OŚWIATOWY

NR 1/239
2025

MIESIĘCZNIK MAŁOPOLSKIEGO CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609

Neuroróżnorodność w domu i szkole

Instytucje
współpracujące:

MAŁOPOLSKA

OKA

OKRĘGOWA
KOMISJA
EGZAMINACYJNA
W KRAKOWIE

PROFESYJNALNA BIBLIOTEKA WOJEWÓDZKA
W KRAKOWIE
IM. HUBONA KOLAKA

Od redakcji	3
-------------------	---

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Krzysztof Gerc

Neuroróżnorodność – nowa perspektywa spojrzenia na odmienność rozwoju.....	3
--	---

Iwona Ocetkiewicz

Co nauczyciele i co rodzice uczniów powinni wiedzieć o neuroróżnorodności? Próba odpowiedzi.....	10
--	----

Akademia Myśli i Dialogu.....	13
-------------------------------	----

Magdalena Sabik, Elżbieta Satryjan

Potrzeby dzieci i młodzieży z neuroróżnorodnością	14
---	----

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Anna Sławińska

Aktualne zagrożenia dla rozwoju mowy dziecka	17
--	----

Dorota Wicher, Ewelina Rosa

Usłyszeć więcej, czyli jak sprawić, aby dzieci nauczyły się uważnie słuchać, zanim przekroczą szkolny próg.....	20
---	----

Izabela Łysek

Poszukiwanie niestandardowych metod nauczania – połączenie umiejętności językowych z aktywnością fizyczną	25
---	----

Anna Konieczniak

Wspólna ławka – edukacja, integracja i współpraca.....	27
--	----

Profilaktyka. Wychowanie

Kamila Czajka

Zalecenia Światowej Organizacji Zdrowia dotyczące aktywności fizycznej dzieci i młodzieży	29
---	----

Konteksty i inspiracje

Monika Szczygieł

Co jest pierwsze – silny lęk przed matematyką czy niskie osiągnięcia matematyczne? Dwukierunkowa zależność u dzieci w wieku wczesnoszkolnym	32
---	----

Informacje i komunikaty

Edukacyjnie z okazji Jubileuszu 1000-lecia Królestwa Polskiego – konkursy i warsztaty dla nauczycieli i uczniów	35
---	----

Miesięcznik „Hejnał Oświatowy” można otrzymać w siedzibach Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli: MCDN Ośrodek w Krakowie, ul. Garbarska 1; MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61; MCDN Ośrodek w Oświęcimiu, ul. M. Kolbego 8; MCDN Ośrodek w Tarnowie, ul. Nowy Świat 30.

Okładka: Ilustracja wygenerowana przez AI, oprac. J. Peter

Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), dr Małgorzata Jaśko (wicedyrektor MCDN ds. pedagogicznych), Anna Samborska-Milewska (wicedyrektor MCDN ds. administracyjno-projektowych), dr Małgorzata Dutka-Mucha, Barbara Ledwoń, Ewa Soja, Wojciech Papaj

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UKEN, SWPW, Lech Gawryłłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. UIK, dr Iwona Ocetkiewicz – UKEN, dr hab. Teresa Olearczyk prof. UAFM, prof. dr hab. Marian Śnieżyński

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJ, Joanna Peter, Magdalena Szarek (PBW w Krakowie), dr Maria Krystyna Szmigiel (wicedyrektor OKE w Krakowie) Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: Jadwiga Chaim, dr Ilona Dudzik-Garstka, Andrzej Janczura, Mariola Kozak

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnał Oświatowy”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/

Opracowanie materiałów i korekta:

Zofia Wyżlińska

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przestać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl

Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Calibri; rozmiar czcionki 11; odstęp wiersza pojedynczy; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do redakcji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejniele Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

Nakład: 1 000 egzemplarzy

Skład i druk: Agencja Wydawnicza ARGi,
www.argi.pl

ISSN 1233-7609

Drodzy Państwo



W aktualnym wydaniu „Hejnału Oświatowego” poruszamy kwestie neuroróżnorodności. Autor artykułu otwierającego numer przedstawia historię i konceptualizację tego pojęcia, a także perspektywy rozumienia neuroróżnorodności i ich znaczenie we wspieraniu rozwoju człowieka. Jak podkreśla autorka kolejnego tekstu, szkoła, ale także rodzina to przestrzenie, w których wszystkie dzieci powinny przygotować się do funkcjonowania w przyszłości. Niestety, również tam uczniowie neuroróżnorodni mogą nie być (z)rozumiani i odpowiednio wspierani.

W numerze powracamy do tematu zdrowego stylu życia i promowania go w szkole. Aktywność fizyczna stanowi istotny czynnik wspierający rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny dzieci i młodzieży. Wspiera prewencję chorób cywilizacyjnych, redukuje poziom stresu, wpływa na poprawę samopoczucia i przeciwdziała negatywnym skutkom siedzącego trybu życia, co podkreślają zalecenia WHO. Dotyczą one także dzieci z niepełnosprawnościami, które powinny dostosować intensywność i formę ćwiczeń do swoich możliwości. Autorka tekstu, przywołując wytyczne WHO, zwraca też uwagę na kluczową rolę szkoły i rodziny w promowaniu regularnych ćwiczeń.

Zapraszam Państwa do udziału w konkursach Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, które zaplanowało szereg działań skierowanych do dzieci, młodzieży i nauczycieli, związanych z obchodami Jubileuszu Milenium Pierwszych Koronacji Królewskich w Polsce. Zachęcam do wzięcia udziału w konkursie na scenariusz lekcji historii „1000-lecie monarchii w Polsce”, a także do skłonienia dzieci i uczniów do uczestnictwa w konkursach plastycznych i stworzenia komiksu. W imieniu całej redakcji życzę udanej lektury.

Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika „Hejnal Oświatowy”

Neuroróżnorodność – nowa perspektywa spojrzenia na odmienność rozwoju

dr Krzysztof Gerc

Artykuł przedstawia kontekst koncepcji neuroróżnorodności, zyskującej współcześnie coraz szerszą popularność, oraz okoliczności kształtowania się tego pojęcia, związane – między innymi – z redefinicją zaburzeń neurorozwojowych o łagodnym nasileniu.

Zachodzące zmiany w charakterystyce różnorodności rozwoju neurologicznego człowieka mają istotne znaczenie dla pragmatyki szkolnej oraz zawodowej, w tym zwłaszcza dla problematyki szeroko rozumianej inkluzji.

Neuroróżnorodność – historia i konceptualizacja pojęcia

W 1998 r. amerykański dziennikarz Harvey Blume w artykule opublikowanym 30 września 1998 r. w czasopiśmie „The Atlantic” napisał: „»Neuroróżnorodność« może okazać się tak istotną dla ludzkości, jak różnorodność biologiczna jest ważna dla życia. Kto może rozstrzygnąć, która z form rozwoju układu nerwowego okaże się najkorzystniejszą w określonym momencie? Cybernetyka i przestrzeń cyfrowa mogą faworyzować umysł autystyczny” (tłum. wł.).

Ten, zdawałoby się wyłącznie publicystyczny, komunikat odzwierciedla istotność zagadnienia neuroróżnorodności dla społeczeństw kultury okcydentalnej końca XX i początku XXI w. Nabiera on jednak znacznie poważniejszego znaczenia, jeśli zestawimy ten zapis z egzystencjalną refleksją Tony’ego Attwooda (2013), zawartą w publikacji *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*: „Zawsze wstydziałem się tego, kim jestem, dlatego nigdy nie mówiłem prawdy o tym, czego się wstydziałem. Gdybyś mnie zapytał, czy mam kłopoty ze zrozumieniem innych, odpowiedziałbym, że nie,

choć tak naprawdę odpowiedź powinna brzmieć »tak«. Gdybyś mnie zapytał, czy unikam kontaktów towarzyskich, odpowiedziałbym, że nie, ponieważ nie chciałbym, żebyś pomyślał, iż jestem dziwakiem”.

Neuroróżnorodność eksponuje jakość życia osób rozwijających się neurologicznie odmiennie od tzw. typowej trajektorii. Przedstawia charakterystyki osób posiadających własną tożsamość, osobowość, wyjątkowy (np. lokalnie analityczny) styl poznawczy, akcentując i precyzując jednocześnie obecne trudności w ich życiu społecznym oraz odczuwane komplikacje natury psychologicznej. Neuroróżnorodność bywa we współczesnym dyskursie określana jako swoisty „termin parasolowy”, obejmujący: zaburzenia ze spektrum autyzmu, ADHD, dysleksję, zespół Touretta, wysoką wrażliwość, a nawet zaburzenia obsesyjno-kompulsywne (Mellifont, 2021).

Charakteryzując koncepcję neuroróżnorodności, warto przywołać lata 90. XX w. (Broderick, Ne’eman, 2008; Jaarsma, Welin, 2012), kiedy pojawiła się, uważana przez wiele lat za kontrowersyjną, hipoteza neuroróżnorodności, ujmująca zakłócenie czynności fizjologicznych organizmu, czyli definicyjnie pojmowane zaburzenie jako przejaw różnorodności biologicznej, swoistą alternatywę dla funkcjonowania neurologicznego i poznawczego charakterystycznego dla większości populacji (Broderick, Ne’eman, 2008).



Silberman (2015) opisuje okoliczności towarzyszące powstaniu, właśnie w latach 90., pierwszej organizacji autystycznych samorzeczników i samorzeczniczek: Autism Network International. W 1998 r. jeden ze współzałożycieli ruchu, Jim Sinclair (1998), opublikował na swojej stronie internetowej pierwszą definicję słowa „neurotypowy” (ang. *neurotypical*, NT) – używanego zarówno jako rzeczownik, jak też przymiotnik; słowa, określającego osoby o typowym profilu neurologicznym. W kolejnych latach i niejako na jego podstawie zrodził się antonim „neuroatypowy” (ang. *neuroatypical*) (Sinclair, 1998). Obecnie unika się raczej tego sformułowania, a powszechnie używanym odpowiednikiem „neuroatypowości” jest termin „neuroróżnorodność”. Takie określenie, zdaniem zwolenników stosowania, w tym autystycznych samorzeczników i samorzeczniczki (Furgał, 2022), chroni przed medykalizacją wybranych zaburzeń neurorozwojowych, szczególnie tych o mniejszym nasileniu oraz przed eksponowaniem deficytów rozwojowych, a także podkreśla odmiennność funkcjonowania, która charakteryzuje np. osoby w stanach ze spektrum autyzmu.

Neuroróżnorodność a interpretacja deficytu i niepełnosprawności

W opozycji do charakterystyki podejmowanej w kategoriach nieprawidłowości właściwej dla modelu biomedycznego, paradygmat neuroróżnorodności opisuje zaburzenia ze spektrum autyzmu, czy też ADHD (i inne wymienione wcześniej) jako przejaw naturalnej u człowieka zmienności centralnego układu nerwowego, która w zetknięciu z barierami neurotypowego środowiska kształtuje poczucie nieadekwatności (Bölte i in., 2021).

Do wskazanych barier zalicza się współcześnie głównie: niezrozumienie i nieprawidłowy – z perspektywy konkretnej neuroróżnorodnej osoby – sposób traktowania (np. wyrażanie wobec niej krytyki niekonstruktywnej lub ośmieszającej, arbitralne przypisywanie negatywnych intencji, lenistwa, np. w sytuacji tłumaczenia zaniedbania obowiązków pogorszeniem formy psychofizycznej). Zwolennicy nurtu zwracają uwagę na pozytywne aspekty funkcjonowania osób neuroróżnorodnych (np. osób z ADHD). Zalicza się do nich: kreatywność, innowacyjność, determinację w dążeniu do celu czy umiejętność podejmowania ryzyka lub tzw. hiperskupienie

(Nicolaou i in., 2011). Charakter tego ruchu koncentruje się również na projektowaniu środowiska dostosowanego do potrzeb konkretnej osoby, aby mogła ona funkcjonować jak najefektywniej (Cierzniewska i Podgórska-Jachnik, 2021; Pisula i in., 2024). Konstrukttywne podejście do dyspozycji związanych z ADHD może mieć istotne znaczenie przede wszystkim w środowisku szkolnym, akademickim i zawodowym (Chrysochoou i in., 2022; Pisula i in., 2024).

Neuroróżnorodność eksponuje jakość życia osób rozwijających się neurologicznie odmiennie od tzw. typowej trajektorii

Neuroróżnorodność oznacza zatem przyjęcie nowej perspektywy postrzegania np. osób z zaburzeniami neurorozwojowymi, stanowiącej alternatywę dla modelu biomedycznego. Celem takiego spojrzenia, związanego z modelami biopsychospołecznym i społecznym niepełnosprawności, jest uniknięcie w charakteryzowaniu osób z: ASD, ADHD czy dysleksją – aspektu stygmatyzującego, związanego z patologicznymi implikacjami diagnozy właściwej zaburzeniu. W konwencji neuroróżnorodności postuluje się wręcz odejście od określania ich zaburzeniem. Z tej perspektywy wywodzi się m.in. **alternatywa dla nazwy „zaburzenia ze spektrum autyzmu”, a mianowicie – „stany ze spektrum autyzmu”** (ang. *autism spectrum conditions*, ASC). Termin taki (ASC) wprowadził brytyjski prof. neuropsychologii Simon Baron-Cohen (2017), by uniknąć określenia „zaburzenia”. Uznał, że termin „zaburzenie” poprzez swoją negatywną konotację może powodować deprecjonowanie kompetencji osób z cechami autyzmu. Określenie „stany” sygnalizuje natomiast, że mogą one przyjmować różne nasilenie, a osoby, które je ujawniają powinny być przez społeczeństwo traktowane podobnie jak inni ludzie, nie zaś postrzegane w perspektywie cech wynikających z odmiennego sposobu percepcji świata.

Poza osobami w spektrum autyzmu, jak wspomniano, z czasem do neuroróżnorodności zaczęto zaliczać osoby z ADHD, zespołem Tourette’a, dysleksją, dyskalkulią, dysgrafią i zaburzeniami sensorycznymi (Price, 2022). Neuroróżnorodność, w najszerszym i najbardziej kontrowersyjnym ujęciu, jest uznawana przede wszystkim jako rodzaj filozofii społecznej akceptacji i promocji

równych szans dla wszystkich osób, niezależnie od ich swoistości neurobiologicznej (Jaarsma i Welin, 2012). Koncepcja pośrednio, poza sygnalizowaną krytyką nadmiernej medykalizacji problematyki niepełnosprawności o etiologii biologicznej i psychologicznej, wynikała również z oporu wobec dominującego we współczesnym dyskursie o niepełnosprawności przekonania o wyłącznie dysfunkcyjnym charakterze zaburzeń (Armstrong, 2010).

Zwolennicy neuroróżnorodności dokumentują także, istniejący nadal w określonych środowiskach, brak pełnej akceptacji różnic w sposobie funkcjonowania, postrzegania rzeczywistości pomiędzy osobami neuroróżnorodnymi oraz neurotypowymi. Zwolennicy neuroróżnorodności demaskują niedostępność rozwiązań systemowych, które sprzyjałyby samorealizacji tej pierwszej grupy. Źródłem występującej różnorodności upatrują w procesach ewolucyjnych, których efekty można obserwować w zachodzących zmianach w strukturze umysłu, możliwych dzięki specyfice ludzkiego mózgu, jego zdolności do adaptacji poprzez pozostawanie swoistym ekosystemem. W opozycji wobec traktowania np. autyzmu jako poważnego zaburzenia rozwoju, czyli „układu klinicznie stwierdzalnych objawów lub zachowań połączonych w większości przypadków z cierpieniem (ang. *distress*) oraz z zaburzeniami funkcjonowania indywidualnego (ang. *personal*)” (Pużyński, 2007), sytuuje się właśnie charakteryzowana – stosunkowo młoda i wciąż w niektórych środowiskach kontrowersyjna – koncepcja neuroróżnorodności. W jej ujęciu specyficzne stany ze spektrum autyzmu (ASC) stanowią przykład odmienności (różnorodności) cech, jakimi charakteryzują się ludzie.

Propagatorzy koncepcji zwracają uwagę, iż kategoria „zaburzenie” (*disorder*) powinna być używana wyłącznie w sytuacji, gdy osoba doświadcza przede wszystkim negatywnych konsekwencji swojego stanu, a wszelkie zmiany w jej otoczeniu nie implikują poprawy funkcjonowania (bywa tak np. w przypadku głębokiej depresji czy schizofrenii itp.). Zaburzenia ze spektrum autyzmu czy ADHD, poza trudnościami w funkcjonowaniu manifestowanymi w określonych obszarach, oznaczają również aspekty pozytywne (np. obecność specyficznych uzdolnień, zdolność do szczegółowej analizy, wnioskowania matematycznego itp.), a optymalne funkcjonowanie osoby zależy w istotnej mierze od sprzyjającego środowiska. Dlatego też, według postulatorów

koncepcji neuroróżnorodności, kategorią, do jakiej należy przyporządkować np. zaburzenia ze spektrum autyzmu, jest odmienny wzorzec rozwoju.

Simon Baron-Cohen (2017) proponuje, by podobnie jak to się stało w przeszłości w odniesieniu np. do homoseksualizmu, również zaburzenia ze spektrum autyzmu zostały usunięte ze spisu zaburzeń DSM. Badacz postuluje także, by nie stygmatyzować osób z ASD ze względu na ich odmienność, lecz skoncentrować się na rozwijaniu ich mocnych stron i indywidualnych zdolności związanych poniekąd z samym autyzmem. Podkreśla tu również ogromną rolę, jaką odgrywa sprzyjające środowisko dla optymalnego rozwoju i satysfakcjonującego funkcjonowania osób z ASD, które ze względu na szczególne potrzeby rozwojowe potrzebują często odmiennych warunków funkcjonowania niż te, które oferuje się osobom neurotypowym. Simon Baron-Cohen (2017) stwierdza, że choć różnice między osobami autystycznymi a neurotypowymi w zakresie budowy i aktywności mózgu, funkcjonowania neuronalnego, genetyki, a także procesów uczenia czy aspektów behawioralnych są wyraźne i niezaprzeczalne, nie należy traktować ich w kategorii zaburzenia wymagającego głębokiej interwencji leczniczej, ale odmienności rozwojowej, która jest integralnym elementem tożsamości danej osoby.

Perspektywy rozumienia neuroróżnorodności i ich znaczenie we wspieraniu rozwoju człowieka

Koncepcja neuroróżnorodności w szczególności sposób dotyczy zagadnienia autyzmu, gdyż prace nad nią zostały zainicjowane przez osoby z autyzmem, komunikujące się za pomocą Internetu, a jej nazwa pochodzi od socjolożki Judy Singer, która w artykule „Why Can't You Be Normal For Once in Your Life?” *From a „problem with no name” to the emergence of a new category of difference* (1999) stwierdziła, że określenie: „Neurologicznie różni stanowi nowe uzupełnienie znanych już, politycznych kategorii klasy/ płci/ rasy i zwiększa wgląd w społeczny model niepełnosprawności” (tłum. wł.).

Publikacja *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences* Thomasa Armstronga (2010) przywołuje neuronaukę oraz psychologię pozytywną jako źródła koncepcji neuroróżno-

rodności. Odnosi się w ten sposób do nurtów podejmujących problematykę zasobów i cech wyróżniających osobę, nie zaś akcentujących jej deficyty czy defekty. Zakłada się jednocześnie, iż odmienność uwarunkowana istotnymi różnicami funkcjonowania neurologicznego nie musi oznaczać znaczącego zubożenia sfery doznań, emocji, doświadczeń egzystencjalnych i intelektualnych oraz różnych przejawów uczestniczenia w pełni życia. Zaburzenie funkcjonowania, stanowiące szczególny przejaw nasilenia stanów ze spektrum autyzmu, zdaniem zwolenników koncepcji (np. Armstrong, 2010; Fenton, Krahn, 2007; Ortega, 2009), wynika z odmiennej w stosunku do normatywnego rozwoju ścieżki rozwojowej. Pozostając w konwencji poszukiwania oczekiwanej klarowności terminologicznej w naukach społecznych, umiejscawia się pojęcia ZABURZENIE oraz ODMIENNOŚĆ w relatywnie uniwersalnym, niezależnym od desygnatów uwarunkowanych kulturowo, hierarchicznym systemie pojęciowym (Gerc, Jurek, 2017).

Pier Jaarsma i Stellan Welin (2012) w nurcie neuroróżnorodności wyróżniają dwa ujęcia: wąskie i szerokie. Szerokie ujęcie zakłada, iż osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu ujawniają odmienności neurologiczne będące rezultatem odmiennej linii rozwojowej. Jest to podejście afirmatywne wobec wszelkich odmienności neurologicznych, mające na celu budowanie społecznej akceptacji oraz uzyskiwanie porównywalnych możliwości przez osoby neurologicznie atypowe. Budzi jednak uzasadnione kontrowersje wśród badaczy zaburzeń neurorozwojowych i jest trudne do empirycznej weryfikacji. Wąskie ujęcie przyjmuje, iż wyłącznie osoby relatywnie dobrze funkcjonujące poznawczo (m.in. z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ADHD, dysleksją) można postrzegać jako neurologicznie odmiennie funkcjonujące, zaś osoby gorzej funkcjonujące jako ujawniające zaburzenie czy niepełnosprawność. Według Jaarsmy i Welina (2012) wyłącznie drugie ujęcie wydaje się mieć rzetelne uzasadnienie i istotne przełożenie na poprawę jakości życia osób ze stanami ze spektrum autyzmu.

Warto w tym miejscu odwołać się do wyodrębnionych przez Davida J. Chalmersa, australijskiego filozofa i kognitywistę, specjalizującego się w filozofii umysłu i filozofii języka, i znakomicie korespondujących z zagadnieniem neuroróżnorodności pojęć: umysłu zjawiskowego (*phenomenal mind*) oraz umysłu psychologicznego (*psychological mind*).

Jak przyjął Chalmers, umysł zjawiskowy odnosi się do sposobu, w jaki konkretna osoba lub jakiś inny organizm coś odczuwa, przeżywa (za: Bremer, 2010), gdy tymczasem umysł psychologiczny, zwany też intencjonalnym „(...) dotyczy umysłu jako przyczyny zachowań, bądź umysłu jako stanów używanych do wyjaśnienia poszczególnych zachowań osoby” (tamże). Propozycja Chalmersa pozostaje zgodna zarówno z założeniami szerokiego, jak też wąskiego ujęcia nurtu neuroróżnorodności, z zastrzeżeniem, iż w ujęciu szerokim pojęcie umysłu zjawiskowego dotyczy wszystkich osób, u których obserwuje się objawy zaburzenia, zaś w ujęciu wąskim – do jedynie tzw. osób dobrze funkcjonujących.

W eseju *Autism as metaphor: narrative and counter narrative* Broderick oraz Ne’eman (2008) dokonują analizy dyskursu kulturowego wokół problematyki autyzmu, ujmując dominujący nurt traktujący spektrum autyzmu jako grupę zaburzeń oraz koncepcję neuroróżnorodności jako dwie przeciwstawne narracje. Według badaczy spektrum autyzmu jest zarazem ważną częścią tożsamości jednostki oraz ukrytą niepełnosprawnością (*invisible disability*). Autorzy, pokazując, jak wraz z poglądami na temat autyzmu zmieniała się określająca to zaburzenie metafora, podkreślają silną zależność etykietyzacji od kontekstu kulturowego, społecznego i naukowego. Uważają także, że badania wskazujące na pozytywne aspekty autyzmu mogłyby przyczynić się do transgresji obecnego obrazu tego zaburzenia w społeczeństwie, a w konsekwencji doprowadzić do zmniejszenia obszarów uprzedzeń wobec osób, których neurobiologia w pewnych aspektach jest ukształtowana odmiennie.

Akademickie i dostępne w otwartej przestrzeni wirtualnej bazy danych wskazują, że istnieje ponad 300 tysięcy publikacji dotyczących osób z rysem zaburzeń neurorozwojowych (ASD, ADHD, dysleksja), uznawanych współcześnie za przykłady neuroróżnorodności. Zdecydowana jednak większość z tych prac podejmuje zagadnienia etiologii (genetycznej, środowiskowej) lub fizjologii zaburzeń neurorozwojowych, których symptomatologia tworzy konkretny obraz zaburzeń.

Niewielki odsetek przywołanych publikacji dotyczy problematyki organizacji współczesnego życia osób neuroróżnorodnych, wyrażonej np. w: systemowych działaniach na rzecz kreowania konkretnych propozycji ścieżek wdrażania spójnych rozwiązań systemowych związanych

z zapewnieniem przestrzeni przyjaznej, zarówno dla osób neurotypowych, jak też neuroróżnorodnych, czy też dostępności narzędzi alternatywnej i wspomagającej komunikacji, a nade wszystko zapewnienia dorosłym osobom z zaburzeniami neurorozwojowymi, wymagającymi istotnego wsparcia w codziennym funkcjonowaniu – zgodnie z konwencją deinstytucjonalizacji – odpowiednich warunków życia (por. Bolak, Gerc, Perzanowska, 2024).

Dane literaturowe (Zablotsky i in., 2019) wskazują, że liczba osób neuroróżnorodnych statystycznie obejmuje ok. 15–20% populacji, ale tylko niewielki odsetek z tej grupy stanowią osoby wymagające znacznego wsparcia w codziennym funkcjonowaniu. U osób neuroróżnorodnych najczęściej spotykanym, współwystępującym problemem zdrowia psychicznego, pojawiającym się pięć razy częściej niż w populacji ogólnej, jest lęk (Nimmo-Smith i in., 2020). Objawy zaburzeń lękowych występują częściej w tej grupie osób, które posiadają jednocześnie więcej trudności społeczno-emocjonalnych i poznawczych (Keefer i in., 2018).

Wyniki badania z 2015 r. (Wigham i in., 2015) wykazały, że zarówno hiper- jak i podwrażliwość były istotnie związane z powtarzalną aktywnością motoryczną i presją na podejmowanie stereotypowych zachowań, a w obydwu tych relacjach mediatorem był lęk i nietolerancja niepewności. Późniejsze badania powieliły rezultat w zakresie nietolerancji niepewności, uzyskany przez zespół badawczy Wingham (tamże).

Odczuwany lęk z towarzyszącym poczuciem samotności i niezrozumienia często zgłaszany przez osoby neuroróżnorodne może prowadzić do pogorszonego funkcjonowania w sferze społecznej i poznawczej. W oczywisty sposób może to wpływać na obniżenie wyników edukacyjnych (niewspółmiernie do możliwości inte-

Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025

Kierunek 3: Wspieranie dobrostanu dzieci i młodzieży, ich zdrowia psychicznego. Rozwijanie u uczniów i wychowanków empatii i wrażliwości na potrzeby innych. Podnoszenie jakości edukacji włączającej i umiejętności pracy z zespołem zróżnicowanym.

lektualnych osób neuro różnorodnych) i odczuwanie negatywnych doświadczeń związanych ze zdobywaniem wiedzy. Dlatego też właściwie zaplanowane działania interwencyjne podejmowane wobec osób neuro różnorodnych są niezwykle ważne z punktu widzenia zapobiegania wymienionym okolicznościom doświadczania niepokoju, tym bardziej że wiele osób neuro różnorodnych odczuwa skutki braku adekwatnego wsparcia (Sarrett, 2018).

Badacze (Kenna, 2023) zwracają uwagę na błędne koło wzajemnych sprzężeń zwrotnych, w których trudności w funkcjonowaniu, jakie mogą wynikać z niedostosowania środowiska życia czy pracy, wpływają m.in. na obniżenie poczucia osobistej wartości, co pogłębia problemy w funkcjonowaniu osób neuro różnorodnych. Z tego powodu ważne jest nie tylko podjęcie działań o charakterze społecznym, ale także przystosowanie przestrzeni życia do potrzeb sensorycznych, uwagowych i edukacyjnych osób neuro różnorodnych. Współcześnie zakłada się, że adekwatne, ukierunkowane podejście do predyspozycji i ograniczeń związanych z neuro różnorodnością ma istotne znaczenie w kontekście jakości życia osób z zaburzeniami (Chrysochoou i in., 2022). Zarówno neuro różnorodność, jak i niepełnosprawność neurologiczna stawiają odmienne wyzwania oraz stwarzają szanse i możliwości dla społeczeństwa i programów publicznych.

Na zakończenie

Neuro różnorodność charakteryzuje właściwości różnic neurologicznych w nawiązaniu do indywidualnej lub grupowej tożsamości, która jest mniej lub bardziej dobrowolnym wyborem osób, które doświadczają różnic neurologicznych. Niepełnosprawność neurologiczna dotyczy natomiast deficytu lub utraty funkcji życiowych, społecznie uznawanych za najważniejsze, a stanowiących rezultat obserwowalnych, potwierdzonych różnic w organizacji mózgu.

Koncepcja neuro różnorodności budzi również współcześnie kontrowersje wśród specjalistów, a zdaniem niektórych badaczy nie stanowi ona falsyfikowalnej teorii naukowej, mogącej stanowić podstawę dla poprawnych metodologicznie badań. Zarzuty wobec koncepcji dotyczą m.in.: posługiwania się nieostrą terminologią odrzucającą przyjęte wcześniej w świecie nauki ustalenia. Obawy wyrażane przez krytyków koncepcji neuro różnorodności dotyczą kwestii ewentualnego

zanegowania wypracowanych dotychczas rozwiązań systemowych w zakresie diagnozy, terapii oraz edukacji np. osób z ASD. Podobne podejście reprezentują osoby, które autyzm nazywają zaburzeniem, przede wszystkim ze względu na semantyczną definicję tego pojęcia. Nie postrzegają one określenia „zaburzenie” za pejoratywne, lecz po prostu określające zjawisko, które, ich zdaniem, wedle uznanych przez nie kryteriów, odbiega od normy. Nie jest to norma w kontekście społecznym, ale neurologicznym – większość osób jest neurotypowa, ponieważ ich układ nerwowy działa w określony sposób. Zaburzenie jest dla nich przeszkodą w realizacji osobistych potrzeb, ponieważ nawet po otrzymaniu dostosowań zaważają swoje ograniczenia.

Istnieją jednak strategie pozwalające potencjalnie uniknąć opisanego paradoksu. Pierwsza polega na dostrzeżeniu znaczenia specyficznej dla większości osób neuro różnorodnych bezbronności (ang. *vulnerability*), wyrażonej w istnieniu wysokiego prawdopodobieństwa poniesienia krzywdy w wyniku deficytu pewnych kompetencji i/ lub środków do ochrony samego siebie. Uznanie osoby za bezbronną może prowadzić do ryzyka potraktowania jej jako „godnej współczucia” i niedoceniań jej możliwości. Na ten fakt warto zwrócić uwagę, planując opiekę nad osobami z ASD, zwłaszcza wymagającymi znacznego wsparcia.

Korzystniejsza dla rozwiązania problemów, jakie towarzyszą akceptacji przez społeczeństwo idei neuro różnorodności, wydaje się strategia, oparta na zastosowaniu wąskiego ujęcia tej koncepcji. Wynika stąd klarowna konkluzja, że np. osoby z ASD gorzej funkcjonujące poznawczo i społecznie potrzebują głębokiego wsparcia, a ich stan uzasadnia uznanie ich za osoby z niepełnosprawnością (Bolak, Gerc, Perzanowska, 2024). Osoby, które dobrze funkcjonują, a charakteryzują się odmiennością neurologiczną związaną z inną od normatywnej ścieżką socjalizacji, komunikacji i odczuwania mogą w tych okolicznościach przyjąć, że trajektoria ich rozwoju nie musi być finalnie niekorzystna.

Do osiągnięcia tego celu nieodzowne jest adekwatne wsparcie środowiska, otwartość i gotowość do zrozumienia przez nie odmienności funkcjonowania osób neuro różnorodnych (co wymaga m.in. wprowadzenia społecznego programu edukacyjnego popularyzującego wiedzę na ten temat), a ze strony osoby neuro różnorodnej – zauważalna jest konieczność podejmowania

wysiłku wychodzenia z osobistej strefy komfortu oraz poszukiwania bezpiecznej niszy zapewniającej szansę rozwoju indywidualnego potencjału w bezpiecznym otoczeniu.

Słowa kluczowe: neuroróżnorodność, osoby neuroróżnorodne.

Bibliografia:

- Armstrong T.: *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*. Cambridge: Da Capo Press, 2010.
- Attwood A.: *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2013.
- Baron-Cohen S.: *Editorial perspective: neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry" nr 58 (6)/2017, s. 744–747.
- Blume H.: *Neurodiversity. On the neurological underpinnings of geekdom*. „The Atlantic”, September 1998.
- Bolak E., Gerc K., Perzanowska A.: *Model wspólnotowego miejsca zamieszkania dla osób w spektrum autyzmu*. Kraków: Wydawnictwo JAK, 2024.
- Bölte S., Lawson W.B., Marschik P.B., Girdler S.: *Reconciling the seemingly irreconcilable: The WHO's ICF system integrates biological and psychosocial environmental determinants of autism and ADHD: The International Classification of Functioning (ICF) allows to model opposed biomedical and neurodiverse views of autism and ADHD within one framework*. "Bioessays" nr 43/9/2021.
- Brehmer J.: *Wprowadzenie do filozofii umysłu*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010, s. 195.
- Broderick A.A., Ne'eman A.: *Autism as metaphor: narrative and counter narrative*. "International Journal of Inclusive Education" nr 12 (5–6)/2008, s. 459–476.
- Chrysochoou M., Zaghi A.E., Syharat C.M.: *Reframing neurodiversity in engineering education*. "Frontiers in Education" Vol 7/2022.
- Cierzniewska R., Podgórska-Jachnik D.: *Neurodiversity and (Semantic) Space for Academic Inclusion of People on the Autism Spectrum*. „Multidisciplinary Journal of School Education” vol. 10, nr (2)20/2021, s. 71–88.
- Fenton A., Krahn T.: *Autism, neurodiversity and equality beyond the “normal”*. "Journal of Ethics in Mental Health" nr 2 (2)/2007, s. 1–6.
- Furgał E.: *Dziewczyna w spektrum*. Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Biała Plama, 2022.
- Gerc K., Jurek M.: *Rozwój zaburzony czy odmienny – próba analizy pojęciowej w odniesieniu do stanów ze spektrum autyzmu*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica”, t. 10/2017, s. 189–207.
- Jaarsma P., Welin S.: *Autism as a natural human variation: reflections on the claims of the neurodiversity movement*. "Health Care Analysis: HCA: Journal of Health Philosophy and Policy" nr 20 (1)/2012, s. 20–30.
- Keefer A., Kreiser N.L., Singh V., Blakeley-Smith A., Reaven J., Vasa R.A.: *Exploring Relationships Between Negative Cognitions and Anxiety Symptoms in Youth With Autism Spectrum Disorder*. "Behavior Therapy" nr 49 (5)/2018.
- Kenna T.: *Neurodiversity in the city: Exploring the complex geographies of belonging and exclusion in urban space*. "The Geographical Journal" vol. 189/2023, s. 370–382.
- Mellifont D.: *A Qualitative Study Exploring Neurodiversity Conference Themes, Representations, and Evidence-Based Justifications for the Explicit Inclusion and Valuing of OCD*. "International Journal of Information, Diversity and Inclusion" nr 5 (2)/2021, s. 111–138.
- Nicolaou N., Shane S., Adi G., Mangino M., Harris J.: *A polymorphism associated with entrepreneurship: Evidence from dopamine receptor candidate genes*. "Small Business Economics" nr 36 (2)/2011, s. 151–155.
- Nimmo-Smith V., Heuvelman H., Dalman C., Lundberg M., Idring S., Carpenter P., Magnusson C., Rai, D.: *Anxiety Disorders in Adults with Autism Spectrum Disorder: a Population-Based Study*. "Journal of Autism and Developmental Disorders" Vol. 50 (1)/2020, s. 308–318.
- Ortega F.: *The cerebral subject and the challenge of neurodiversity*. "Biosciences" nr 4/2009, s. 425–445.
- Pisula E., Płatos M., Banasiak A., Danielewicz D., Gosztyła T., Podgórska-Jachnik D., Pyszkowska A.M., Rumińska A.E., Winczura B.: *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2024.
- Price D.: *Unmasking autism: Discovering the new faces of Neurodiversity*. Nevada City: Harmony Books, 2022.
- Pużyński S.: *Choroba psychiczna – problemy z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*. „Psychiatria Polska” nr 41 (3)/2007, s. 299–308.
- Sarrett J.C.: *Autism and accommodations in higher education: Insights from the autism community*. "Journal of Autism and Developmental Disorders" nr 48/2018, s. 679–693.
- Singer J.: *„Why Can't You Be Normal For Once in Your Life?” From a „problem with no name” to the emergence of a new category of difference*, [w:] M. Corker, S. French (red.): *Disability and discourse*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press, 1999, s. 57–67.
- Wigham S., Rodgers J., South M., McConachie H., Freeston M.: *The Interplay Between Sensory Processing Abnormalities, Intolerance of Uncertainty, Anxiety and Restricted and Repetitive Behaviours in Autism Spectrum Disorder*. "Journal of Autism and Developmental Disorders" vol. 45/2015, s. 943–952.
- Zablotsky B., Black L.I., Maenner M.J., Schieve L.A., Danielson M.L., Bitsko R.H., Blumberg S.J., Kogan M.D., Boyle, C.A.: *Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the United States: 2009–2017*. "Pediatrics" nr 144 (4)/2019.



Dr Krzysztof Gerc – Zakład Psychologii Rozwoju i Zdrowia, Instytut Psychologii Stosowanej UJ w Krakowie. Członek Rady Redakcyjnej „Hejnału Oświatowego”.

Co nauczyciele i co rodzice uczniów powinni wiedzieć o neuroróżnorodności?

Próba odpowiedzi

dr Iwona Ocetkiewicz

Szkoła, ale także rodzina ucznia/ dziecka to przestrzeń, w których uczeń/ dziecko powinien przygotować się do funkcjonowania w przyszłości. Jednocześnie są to również miejsca, w których uczniowie/ dzieci neuroróżnorodni mogą nie być (z)rozumiani i odpowiednio wspierani.

Może to wynikać z braku wiedzy nauczyciela czy rodzica na temat neuroróżnorodności uczniów/ dzieci. Zdarza się także, że zachowanie ucznia/ dziecka w szkole i/ lub w domu jest atypowe rozwojowo. Ta atypowość może stać się powodem braku akceptacji ucznia/ dziecka przez innych uczniów/ dzieci w grupie/ klasie, a nawet przez niektórych nauczycieli w szkole. Niestety taki uczeń/ dziecko może też nie otrzymywać właściwego wsparcia w rodzinie czy szkole, a także nie akceptować siebie.

W Polsce obowiązuje Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-10 (International Classification of Diseases), opracowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). Opisanych tam zostało osiem „całościowych zaburzeń rozwoju”. Wśród nich wymieniono: autyzm dziecięcy, autyzm atypowy i Zespół Aspergera. W 2022 r. wprowadzono nową klasyfikację ICD-11, ale wciąż brakuje polskiej wersji językowej. Na jej wdrożenie Polsce przyznano pięć lat. W nowej wersji klasyfikacji nie ma już Zespołu Aspergera (choć aktualnie w Polsce taka nazwa w diagnozach wielu osób nadal występuje; można uznać, że za rzadko stosuje się określenie „zaburzenia w spektrum autyzmu”).

W nowej klasyfikacji przywołany tu Zespół Aspergera zastąpiony został właśnie przez „zaburzenia w spektrum autyzmu”. Przypisano im siedem kategorii. Zalicza się do nich: 1. Zaburzenia ze spektrum autyzmu bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z łagodnymi zaburzeniami języka funkcjonalnego lub bez nich. 2. Zaburzenia ze spektrum autyzmu z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i łagodnymi zaburzeniami języka funkcjonalnego lub bez nich. 3. Zaburzenia

ze spektrum autyzmu bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z zaburzeniami języka funkcjonalnego. 4. Zaburzenia ze spektrum autyzmu z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i zaburzeniami języka funkcjonalnego, 5. Zaburzenia ze spektrum autyzmu z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i brakiem języka funkcjonalnego, 6. Inne określone zaburzenia ze spektrum autyzmu, 7. Nieokreślone zaburzenia ze spektrum autyzmu¹.

Pod koniec lat 90. XX w. Judy Singer, australijska socjolożka (autystka), opisała spektrum autyzmu, posługując się terminem „neuroróżnorodność”. Z biegiem czasu określenie to zaczęto stosować również do ADHD, dysleksji, a także innych różnic w rozwoju. Aktualnie idea neuroróżnorodności nie zakłada postrzegania osób nietypowych neuronalnie w kategoriach medycznych, ani też z rodzajem zaburzenia, które trzeba leczyć. Osoby neuroróżnorodne różnią się od siebie.

Jak zauważa Temple Grandin (autystka i światowej klasy popularyzatorka wiedzy o autyzmie, a jednocześnie profesorka zootechniki na Colorado State University), diagnoza autyzmu ma szerokie odniesienie, co oznacza, że może dotyczyć np. osoby – inżyniera, ale też osoby, która ma trudności np. z samoobsługą² (stąd często w różnych opisach występują dodatkowe określenia/ definicje autyzmu, niepopierane przez wielu naukowców ze względu na to, że ktoś mógłby uznać, że jeden typ autyzmu jest lepszy niż drugi – „autyzm wysokofunkcjonujący” oraz „autyzm niskofunkcjonujący”, przyp. autorki).

U każdej osoby autystycznej nasilenie pewnych cech charakterystycznych dla autyzmu jest

inne. Autyzmowi towarzyszyć też mogą inne diagnozy, np. niepełnosprawność intelektualna w jakimś stopniu i/ lub zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, czyli ADHD. Różne źródła podają, że nawet 30% osób ze zdiagnozowanym autyzmem może mieć jednocześnie niepełnosprawność intelektualną³. Sporo problemów przynosi diagnoza dziewcząt. Do niedawna uważano, że autyzm aż czterokrotnie częściej występuje u chłopców niż u dziewcząt. Aktualnie najnowsze badania dowodzą, że dziewcząt w spektrum autyzmu jest więcej, niż sądzono, bo na trzech chłopców przypada jedna dziewczynka (u osób niepełnosprawnych intelektualnie wartość ta wynosi 2:1)⁴. Dodatkowo dziewczęta otrzymują diagnozę średnio półtora roku później niż chłopcy⁵.

Generalnie, jak podają niemal wszystkie źródła dotyczące problematyki autyzmu, zarówno dziewczęta, jak i chłopcy będący w spektrum autyzmu charakteryzują się triadą autystyczną. Obejmuje ona trzy obszary funkcjonowania, takie jak: interakcje społeczne, komunikacja, a także powtarzalne stereotypowe zachowania (autorkami określenia „triada autystyczna”, które pojawiło się w latach 70. XX w., są dr Lorna Wing, psychiatra i matka autystycznej córki oraz psycholog kliniczna dr Judith Gould; do dziś stosuje się do identyfikacji zaburzeń ze spektrum autyzmu konkretne cechy zaproponowane przez te specjalistki, przyp. autorki).

Według Wing i Gould, sfera interakcji społecznych dzieci z autyzmem charakteryzuje się trudnościami w inicjowaniu i podtrzymywaniu kontaktu, a także nawiązywaniu bliskich relacji. Trudność dotyczy: rozumienia zachowań, uczuć i myśli innych ludzi, ale też interpretacji gestów i mimiki. Dzieci te nie wykazują zainteresowania zabawami w grupie, nie potrafią wchodzić w rolę, ani też odgrywać ich w zabawie. Nie mają także potrzeby dzielenia się swoimi przeżyciami. W zakresie komunikacji autorki „triady autystycznej” stwierdziły, że dzieci nietypowe neuronalnie wykazują opóźniony rozwój mowy, unikają kontaktu wzrokowego, powtarzają słowa lub zdania – echolalia. Mają czasem trudności w wyrażaniu swoich potrzeb i pragnień, interpretacji wyrazu twarzy innych oraz przekazywaniu informacji w sposób zrozumiały dla rozmówcy. W obszarze komunikacji niewerbalnej zauważyć można słabą lub przerysowaną mimikę oraz ekspresję ciała, a także ubogą gestykulację lub nawet jej brak.

Osoby te mogą bardzo słabo lub bardzo silnie okazywać emocje. Sporo z tych dzieci odbiera wypowiedzi niemal dosłownie, nie rozumie poczucia humoru innych, ironii i metafor. Zdarza się też, że część osób będących w spektrum nie mówi, ale niektóre – nauczone posługiwania się piktogramami – w ten sposób komunikują się z otoczeniem. Zauważa się też usztywnione wzorce zachowań, aktywności i zainteresowań. Wiąże się to z potrzebą rutyny (niechęć do zmian i potrzeba przewidywalności). Naukowczynie zwróciły uwagę na to⁶, że wiele dzieci w spektrum autyzmu układa zabawki w specyficzny sposób, lubi też aranżować przestrzeń i obserwować poruszające się przedmioty.

Inną istotną cechą osób w spektrum autyzmu jest intensywne zgłębianie określonej dziedziny, często bardzo wąskiej (fiksacje, pasje, fascynacje). Charakterystyczne również dla osób będących w spektrum autyzmu są stymy (ang. *self-stimulatory behaviour* – zachowania autostymulujące). Do stymów zaliczyć można powtarzające się ruchy, takie jak: trzepotanie rękami na wysokości oczu, kręcenie się wokół własnej osi, kiwanie się lub poruszanie przedmiotami w powtarzalny sposób (stymy pozwalają uspokoić się, rozładować emocje).

W kontekście neuroróżnorodności/ nietypowości/ atypowości neuronalnej nie sposób pominąć teorii umysłu. Jak zauważa Marta Białecka-Pikul⁷, termin *teoria umysłu* po ponad trzydziestu latach badań nie tylko zmienił swoje znaczenie, ale nadal nie jest precyzyjnie definiowany. Początku jego stosowania można upatrywać w 1979 r. Wtedy to właśnie H.M. Wellman na konferencji w Madison przedstawił referat zatytułowany: *A child's theory of mind*, w którym omówił zagadnienie rozwoju metapoznania.

Czym zatem jest teoria umysłu? W skrócie można ją określić system, który umożliwia przypisywanie stanu umysłu, interpretowanie zachowania jako wyniku tego stanu i przewidywanie dalszego zachowania innych. System ten odpowiada za integrację wiedzy na temat stanów umysłu w spójną teorię. Generalnie można uznać, że u dzieci nieautystycznych/ typowych neuronalnie, rozwijających się prawidłowo wszystkie wymienione powyżej poziomy są rozwinięte w wieku do około czterech lat. Z kolei u osób autystycznych/ atypowych neuronalnie zaburzenie może dotyczyć mechanizmu współdzielenia uwagi, ale też teorii umysłu. U tych

osób pojawia się ono zazwyczaj przed osiemnastym miesiącem życia i jest znaczące. Może dotyczyć też tylko problemu dojrzwania teorii mechanizmu umysłowego (teorii umysłu), wtedy zazwyczaj pojawia się po osiemnastym miesiącu życia i symptomy są łżejsze.

Jakie niepokojące objawy diagnostyczne można więc zauważyć u dzieci? Do głównych, często wymienianych przez wielu specjalistów, zaliczyć można z pewnością: 1. Brak umiejętności zabawy „z udawaniem”, np. udajemy, że miś czy lalka śpią (tak się umawiamy w zabawie), czyli np. przykrywamy zabawki kocykiem i chodzimy tak, żeby ich nie obudzić itd. 2. Brak współdziałania uwagi z inną osobą – wskazywanie wspólnie palcami, wspólne podążanie wzrokiem za konkretnym obiektem, o którym się mówi, który się wskazuje, także przynoszenie przedmiotów innej osobie, aby ją zainteresować. 3. Brak naprzemiennej zabawy społecznej – dotyczy zabaw często wykorzystywanych w początkowym rozwoju małych dzieci, np. zabawy paluszkowe, typu „srocza” itd. Trzeba zdecydowanie podkreślić, że **autyzm nie jest chorobą. Jest alternatywnym rodzajem neurorozwoju**, który sprawia, że mózg i układ nerwowy przetwarzają informacje w inny sposób⁸.

Cechy autyzmu na wczesnym etapie rozwoju mogą być diagnozowane już pomiędzy drugim a piątym rokiem życia. Warto tu dodać, że osoby neuro różnorodne powinny dbać o swoją stronę sensoryczną i troszczyć się o siebie w zakresie szybko zużywanych własnych zasobów wytrzymałościowych na różne przeciążenia sensoryczne (np. zbyt duży hałas, zbyt wiele interakcji społecznych w konkretnym czasie itp.). Tego typu przeciążenia mogą spowodować u osób neuro różnorodnych reakcje określane jako *meltdown* (ang. krach, załamanie) i *shutdown* (ang. wyłączenie, zamknięcie) – wywoływane jednorazowym zdarzeniem czy sytuacją, mogą być reakcją na nagromadzenie się stresujących czynników w ciągu wielu godzin, ale też dni czy tygodni.

Może też pojawić się u tych osób *burnout* (ang. wypalenie), czyli nic innego jak wypalenie autystyczne, stan wynikający z przewlekłego stresu (długotrwałe ekstremalne zmęczenie, wycofanie, problemy z funkcjami wykonawczymi, ogólnym funkcjonowaniem i zmniejszoną tolerancją na bodźce)⁹. Osoba doświadczająca *meltdownu* zachowuje się gwałtownie, wybucha. Osoba, która doświadcza *shutdownu*, jakby „zawiesza

się”, „odcina” w reakcjach. Spektrum autyzmu można diagnozować w każdym wieku życia człowieka. W 2012 r. w Polsce było osiem tysięcy dzieci z diagnozą spektrum autyzmu i Zespołem Aspergera. W 2023 r. zdiagnozowanych dzieci było już osiemdziesiąt tysięcy¹⁰.

Podsumowując, warto powtórzyć za autorami fragmenty listu dorosłych ze spektrum autyzmu do rodziców dzieci z autyzmem¹¹:

1. Autyzm nie jest chorobą. Autyzmu nie można wyleczyć (podobnie jak leworęczności).
2. Wczesna diagnoza i właściwe podejście do dziecka z autyzmem zazwyczaj gwarantuje mu samodzielne, pełne szczęścia i samorealizacji życie.
3. Dziecko z autyzmem potrzebuje akceptacji.
4. Osoby z autyzmem potrzebują wsparcia i terapii.
5. Spektrum autyzmu występuje u różnych osób. Mogą one być równocześnie niepełnosprawne intelektualnie i z autyzmem; niewidome czy niesłyszące i z autyzmem. Można też spotkać osoby autystyczne z Zespołem Downa czy porażeniem mózgowym, odmiennościami genetycznymi i innymi. Są to wówczas niepełnosprawności sprzężone.
6. Osoby z autyzmem, których umysł pracuje inaczej niż u większości ludzi, potrafią przełamywać bariery, tworzyć dzieła sztuki, wynalazki, a także znajdować rozwiązania będące poza zasięgiem osób neurotypowych.

Aktualnie system edukacyjny jeszcze nie do końca sprzyja uczniom/ dzieciom neuro różnorodnym/ neuronietypowym. Sporo nauczycieli i rodziców uczniów/ dzieci posiada już wiedzę teoretyczną na ten temat, ale nadal brakuje im wiedzy praktycznej, uniwersalnej, a przede wszystkim brakuje im umiejętności, które w sposób adekwatny do problemów ucznia/ dziecka będą w stanie rozwiązać różne problemy.

Słowa kluczowe: neuro różnorodność, autyzm, spektrum autyzmu.

Przypisy:

¹ D. Dudzińska, *Autyzm w klasyfikacji ICD-10 i ICD-11*, <https://strefalogopedy.pl/blog/autyzm-w-klasyfikacji-icd10-i-icd11-1478.html> (dostęp: 11.07.2024).

² T. Grandin, *Piękne umysły. Jak ludzie myślący obrazami, wzorami i abstrakcjami postrzegają świat*, przeł. T. Chawziuk, Kraków 2023, s. 96.

³ E. Sohn, *The blurred line between autism and intellectual disability*, <https://www.thetransmitter.org/spectrum/the-blurred-line-between-autism-and-intellectual-disability/> (dostęp: 23.10.2022). Wielu autorów badań przeprowadzonych w Niemczech wskazuje na konkretne liczby, wg nich: 38,2% osób z ASC korzystających ze specjalistycznych ośrodków ma poziom IQ poniżej średniej, 40% – powyżej średniej. Natomiast 21,8% wykazuje poziom średniej inteligencji. N. Wolff i in., *Autism Spectrum Disorder and IQ-A Complex Interplay*, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35509885/> (dostęp: 9.05.2023).

⁴ A.B. Ratto i in., *What About the Girls? Sex- Based Differences in Autistic Traits and Adaptive Skills*, "Journal of Autism and Developmental Disorders" vol. 48/2018, s. 1698–1711.

⁵ K.G. Hobbs, *Objawy autyzmu u dziewczynek i u kobiet. Dlaczego tak często są pomijane?*, <https://polskiau-tyzm.pl/objawy-autyzmu-dziewczynki-kobiety/> (dostęp: 5.12.2023).

⁶ J. Hołub, *Wszystko mam bardziej. Życie w spektrum autyzmu*, Wołowiec 2024, s. 13.

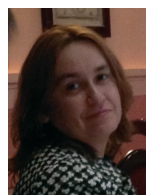
⁷ M. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków 2012, s. 13.

⁸ J. Hołub, dz. cyt., s. 10.

⁹ D. Raymaker, *Understanding autistic burnout*, <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/professional-practice/autistic-burnout> (dostęp: 27.08.2024).

¹⁰ PAP/aw, *Coraz więcej dzieci ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu. Polskie szkoły na to gotowe?*. Portal samorządowy, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/coraz-wiecej-dzieci-ze-zdiagnozowanym-spektrum-autyzmu-polskie-szkoly-na-to-gotowe,439055.html> (dostęp: 27.08.2024).

¹¹ J. Hołub, dz. cyt., s. 229.



Dr Iwona Ocetkiewicz – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pedagog, pedagog specjalny i logopeda. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Członek Rady Redakcyjnej „Hejnału Oświatowego”.

Akademia Myśli i Dialogu

Dla nauczycieli historii i innych specjalności – nie tylko przedmiotów humanistycznych! – Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli realizuje ofertę wyjątkowych warsztatów w ramach przedsięwzięcia zatytułowanego Akademia Myśli i Dialogu. Projekt wyrasta z przekonania, że myślenie dialogiczne stanowi wartość, którą w zglobalizowanym współcześnie świecie należy rozwijać i szerzyć.

Akademia Myśli i Dialogu jest formą bezpłatną, adresowaną do dyrektorów i nauczycieli wszystkich typów szkół z województwa małopolskiego zainteresowanych proponowaną tematyką. Celem Akademii jest m.in. propagowanie wśród dyrektorów, nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych (a za ich pośrednictwem – wśród uczniów) postaw otwartości, szacunku dla osób myślących inaczej oraz wolności wypowiedzi przy zachowaniu własnego światopoglądu.

Dzięki współpracy podjętej przez Akademię Myśli i Dialogu ze środowiskiem naukowym i dziennikarskim podczas zajęć zapewniamy renomowaną kadrę dydaktyczną w zakresie realizacji celów i zadań wynikających z harmonogramu kursu. Wśród prelegentów wystąpią m.in.: prof. Henryk Głębocki – historyk, publicysta, pracownik UJ, prof. Hieronim Grala – historyk,

badacz dziejów Rusi i dyplomata, prof. Andrzej Nowak – historyk, pisarz, sowietolog, pracownik naukowy UJ, prof. Marek A. Cichocki – historyk idei politycznych, filozof, politolog, profesor nauk społecznych, dziennikarz i publicysta, red. Marek Budzisz – historyk i publicysta. Część spotkań będzie prowadził znany dziennikarz telewizyjny red. Jakub Moroz.

Termin realizacji: wrzesień 2024 r. – czerwiec 2025 r. Zajęcia odbywają się raz w miesiącu, w formule hybrydowej: w Krakowie stacjonarnie, online w Warszawie. Akademia Myśli i Dialogu realizowana jest przez Ośrodek MCDN w Nowym Sączu. Projekt finansowany z budżetu Województwa Małopolskiego i Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Więcej informacji: <https://mcdn.edu.pl/akademia-mysli-i-dialogu-zapraszamy/>



Potrzeby dzieci i młodzieży z neuroróżnorodnością

Magdalena Sabik, Elżbieta Satryjan

Strategie wspierające odporność psychiczną dzieci neurotypowych mogą być skuteczne również dla dzieci neuroróżnorodnych, pod warunkiem dostosowania ich do specyficznych potrzeb.

Środowisko sensoryczne

Kluczowe jest stworzenie sprzyjającego środowiska sensorycznego. Dzieci ze spektrum autyzmu i ADHD często przetwarzają bodźce sensoryczne w nietypowy sposób. Warto więc zdiagnozować ich indywidualny profil sensoryczny, co można zrobić z pomocą specjalistów Integracji Sensorycznej. Diagnoza obejmuje wywiad, obserwację i próby diagnostyczne, a jej wyniki pomagają określić obszary wymagające szczególnej uwagi, terapii oraz dostosowań. Warto zadbać, aby diagnoza zawierała również konkretne zalecenia dotyczące miejsca edukacji

i środowiska domowego, np.: korzystanie ze słuchawek wyciszających, przerw na aktywność ruchową, miejsca relaksu czy używania kołder obciążeniowych. Istotne mogą być także różne sprzęty wspierające regulację sensoryczną, jak huśtawki, bieżnie czy trampoliny. Korzystanie z basenu ma zarówno wartość diagnostyczną, jak i terapeutyczną. Obserwowanie dziecka w wodzie dostarcza informacji o jego potrzebach sensorycznych – np. długie przebywanie pod wodą może wskazywać na potrzebę głębokiego docisku. Zaspokojenie tych potrzeb przekłada się na lepsze samopoczucie, większą zdolność do koncentracji oraz skuteczniejszą naukę.

Kontakt z przyrodą

Przebywanie na łonie natury odgrywa bardzo ważną rolę w regulacji sensorycznej i emocjonalnej. Badania naukowe oraz relacje osób neuroróżnorodnych wskazują, że obcowanie z naturą ma korzystny wpływ na ich dobrostan. Szczególną rolę w tym procesie osoby ze spektrum przypisywały przebywaniu wśród wysokich drzew.

Potrzeby językowe

Dzieci w spektrum autyzmu i z ADHD często potrzebują jasnych, krótkich komunikatów, które są jednoznaczne i pozbawione ironii, sarkazmu oraz metafor. Przyswajają treści łatwiej, gdy są one wizualizowane, dlatego warto stosować techniki myślenia wizualnego, mapy myśli oraz proste ilustracje.

Ze względu na wolniejsze przetwarzanie informacji słuchowych dzieci te mogą mieć trudności ze zrozumieniem przekazów słownych w przeciętnym tempie. Często udają, że rozumieją albo unikają odpowiedzi, aby nie czuć presji. Komunikacja pisemna bywa dla nich skuteczniejsza. Bardziej przekonujące są dla nich argumenty logiczne niż emocjonalne, co można wykorzystać, motywując je do wykonywania zadań, które nie są w kręgu ich zainteresowań. Zainteresowania dziecka można wykorzystywać w procesie edukacji, dziecko chętnie będzie przyswajając nawet trudne treści, jeśli będą dotyczyły jego szczególnych zainteresowań lub będą stanowiły nagrodę w procesie wykonywania zadań.

Relacje rówieśnicze

Dzieci neuroróżnorodne mogą także mieć trudności z odczytywaniem sygnałów społecznych i elastycznością w rozmowie, co może prowadzić do wykluczenia. Wspieranie ich poprzez naukę konwersacji i tworzenie przyjaznego środowiska sprzyja budowaniu relacji rówieśniczych. Pomocne może być dobieranie grupy rówieśniczej zgodnie z zainteresowaniami dziecka, co ułatwia mu nawiązywanie satysfakcjonujących relacji. Dzieci te często są narażone na przemoc rówieśniczą. Ważne jest, aby miały świadomość, czym jest przemoc i jakie procedury należy stosować w sytuacji jej doświadczania. Jedną z metod przeciwdziałania jest interwencja rówieśnicza, polegająca na wyłonieniu empatycznego rówieśnika, który odpowiednio pokierowany przez do-

rosteo, może wspierać dziecko w interakcjach społecznych.

Poczucie bezpieczeństwa

Z badań wynika, że dominującym stanem emocjonalnym dzieci neuroróżnorodnych jest lęk. Dlatego skuteczną strategią jest wprowadzenie obrazkowego planu dnia. Dzięki niemu dziecko ma większe poczucie kontroli nad swoim harmonogramem, co wpływa na jego samodzielność i stabilność emocjonalną. Warto umieścić w planie atrakcyjne aktywności po aktywnościach trudnych – daje to pozytywny bodziec do działania. Dzieci powinny być wcześniej informowane o zmianach i wizytach w nowych miejscach oraz uczone strategii radzenia sobie ze stresem. Nagłe zmiany mogą prowadzić do silnego napięcia emocjonalnego, dlatego warto uczyć je ćwiczeń oddechowych i innych technik samoregulacji.

Struktura otoczenia

Klarowna struktura przestrzeni, czyli tzw. ramowanie otoczenia, zwiększa poczucie bezpieczeństwa dziecka. Można to osiągnąć poprzez odpowiedni układ mebli, uporządkowane otoczenie, neutralne kolory oraz wydzielenie miejsc do nauki, ruchu i relaksu, stosowanie kotar w oknach, po to by wyciszyć pomieszczenie od hałasów z zewnątrz oraz skutecznie wyciemnić dla ułatwienia zasypiania. Wszystkie zabiegi mające na celu redukcję bodźców przynoszą wymierne efekty, gdyż wyeliminowanie choćby jednego bodźca z kilku, na które jest wrażliwe dziecko, pomaga mu w radzeniu sobie z pozostałymi.

Samoregulacja emocjonalna

Inspirującą metodą wspierania dzieci jest „skrzynka do naprawiania siebie” – pudełko zawierające symbole aktywności poprawiających nastrojów. Dziecko samo, na podstawie własnych doświadczeń, dobiera przedmioty czy obrazki, które pomagają mu regulować emocje. Dzięki temu nawet w trudnych momentach może łatwiej się uspokoić.

Podstawowe potrzeby fizyczne

Dzieci neuroróżnorodne często nie zdają sobie sprawy, że są głodne i spragnione. Warto pro-

ponować im przekąski i napoje oraz włączyć realizację tych potrzeb w plan dnia. Niedobory w tym zakresie mogą prowadzić do obniżenia nastroju i trudności z koncentracją. Dzieci z ADHD często wymagają stymulacji ośrodka nagrody przed rozpoczęciem zadania, co ułatwia im podjęcie działania i jego ukończenie. Wysilek umysłowy zużywa duże ilości glukozy, dlatego warto zadbać o dostępność przekąsek podczas nauki. Również picie wody może skutecznie regulować napięcie emocjonalne – warto więc zapewnić jej stałą dostępność i umieszczać ją w polu widzenia dziecka. Podstawowym elementem regulującym funkcjonowanie jest sen. Jakiegokolwiek trudności w tym zakresie należy eliminować, jeśli to konieczne, nawet przy wsparciu lekarza.

Na zakończenie

Dopiero zadbanie o podstawowe potrzeby wynikające z neuroróżnorodności umożliwia skuteczne działania wspierające odporność psychiczną, dobrostan emocjonalny oraz sukcesy społeczne i edukacyjne.

Słowa kluczowe: neuroróżnorodność, potrzeby dzieci i młodzieży z neuroróżnorodnością.

Polecane lektury:

- C. Gray: *Nowe historyjki społeczne*
- J. Bluestone: *Materia autyzmu*
- L.E. McClannahan: *Plany aktywności dla dzieci z autyzmem*
- F. Williams: *Natura leczy*
- T. Attwood: *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*
- O. Bogdashina: *Trudność w percepcji sensorycznej w autyzmie i zespole Aspergera*
- A. Gendron: *Mini ADHD coach*



Magdalena Sabik – mówi o sobie, że pomaga świadomym rodzicom przenosić wiedzę na praktykę życia codziennego. W przestrzeni Internetu prowadzi Akademię Relacji, która ma wspierać rodziców. Jeśli chcesz ją poznać lepiej,

możesz posłuchać: <https://www.youtube.com/c/MagdalenaSabik>.



Elżbieta Satryjan – oligofrenopeda, neurologopeda z doświadczeniem w terapii indywidualnej, konsultowaniu rodzin oraz diagnostyce osób ze spektrum autyzmu zdobytym w specjalistycznej Poradni dla osób z autyzmem Effatha oraz w placówkach edukacyjnych.

Konsultantka AAC.

I Ogólnopolski Konkurs Skrzypcowy im. Zenona Felińskiego

Zapraszamy do udziału w I Ogólnopolskim Konkursie Skrzypcowym im. Zenona Felińskiego, który odbędzie się w dniach 22–25 maja 2025 r. Organizatorem jest Szkoła Muzyczna I st. nr 1 im. St. Wiechowicza w Krakowie oraz Akademia Muzyczna im. K. Pendereckiego w Krakowie. Termin nadsyłania zgłoszeń: 1.02.2025 – 6.05.2025.

W konkursie mogą wziąć udział uczniowie klas skrzypiec szkół muzycznych I i II stopnia oraz ogólnokształcących szkół muzycznych I i II stopnia. Konkurs jest jednoetapowy i przebiegać będzie w pięciu grupach wiekowych. Organizatorzy przewidują dla laureatów następujące nagrody:

- Skrzypce lutnicze – nagroda Grand Prix ufundowana przez kolekcjonera starych instrumentów Roberta Pałysa
- Nagrody dla laureatów I, II i III miejsca w każdej grupie wiekowej ufundowane przez partnerów i sponsorów.
- Nagroda specjalna im. Zenona Felińskiego za najlepsze wykonanie utworu polskiego kompozytora z XX lub XXI w.
- Nagroda specjalna w postaci profesjonalnego filmu prezentującego sylwetkę wykonawcy do jego celów promocyjnych. Film będzie zrealizowany przez studio filmowe Kontakt Media w Krakowie.

Uczestników będzie oceniać Jury w składzie: prof. dr hab. Wiesław Kwaśny, prof. dr hab. Marcin Baranowski, prof. dr hab. Łukasz Błaszczyk, dr hab. Agata Szymczewska, prof. UMFC. Konkurs objęty jest honorowym patronatem Narodowego Instytutu Muzyki i Tańca, Prezydenta Miasta Krakowa Aleksandra Miszalskiego oraz Narodowego Centrum Kultury. Patronat medialny nad Konkursem objął „Hejnał Oświatowy”.

Więcej informacji: www.wiechowicz.pl/felinski

Facebook: [konkurs.felinski](https://www.facebook.com/konkurs.felinski) Instagram: [@konkurs.felinski](https://www.instagram.com/konkurs.felinski)

Aktualne zagrożenia dla rozwoju mowy dziecka

Anna Sławińska

Czym są aktualne zagrożenia dla rozwoju mowy dziecka? Jak ich unikać? Jakie niosą za sobą konsekwencje? To pytania, na które postaram się odpowiedzieć, opierając się na kilkunastoletniej obserwacji dzieci w wieku przedszkolnym.

Obserwując wśród dzieci istotne opóźnienia i zaburzenia w rozwoju mowy oraz tendencję do nasilania się tego zjawiska, postanowiłam zgłębić to zagadnienie. Od dłuższego czasu przyglądam się moim wychowankom, rozmawiam z nimi samymi oraz ich rodzicami w kontekście podejmowania działań profilaktycznych oraz terapeutycznych na rzecz rozwoju mowy w wieku dziecięcym.

Rozwój mowy dziecka wydaje się dość indywidualną kwestią, natomiast istnieją pewne prawidłowości rozwojowe przypisane do wieku dziecka. Analizując corocznie wykonywane badania przesiewowe mowy oraz poziom umiejętności komunikacji werbalnej moich wychowanków, doszłam do wniosku, iż nieprawidłowości w zakresie rozwoju mowy są znaczne. W okresie ostatnich trzech lat pracy zawodowej dotyczyły zdecydowanej większości moich wychowanków. Moje obserwacje dotyczyły dwóch grup dzieci 6-letnich oraz grupy, której aktualnie jestem wychowawczynią, czyli dzieci 3- oraz 4-letnich. W każdej z nich odsetek dzieci z trudnościami o charakterze zaburzeń mowy stanowił ponad 70%. Wiadomo, iż przyczyn tych zaburzeń może być wiele. Wśród nich wymienić można: opóźnienia rozwojowe, zaburzenia traktu ustno-twarzowego, wady anatomiczne, problemy słuchowe, problemy o podłożu neurologicznym, a także zaburzenia psychogenne.

Plagą XXI w. niezaprzeczalnie jest nadużywanie urządzeń mobilnych. Prawie wszystkie dzieci potwierdzają, że każdego dnia korzystają z telefonu bądź tabletu. Ponad połowa moich przedszkolaków, aktualnie dzieci 3–4-letnich, deklaruje, że posiada swój telefon bądź tablet, na którym ogląda bajki oraz gra w gry. Taką wersję potwierdzają również rodzice tych dzieci, tłumacząc oczywiście, że „przecież dziecko nie siedzi cały dzień na telefonie”. Podobnie było w zeszłym roku

szkolnym, każdy 6-latek miał telefon komórkowy, z którego korzystał niemalże każdego dnia.

Nadmierne używanie tych urządzeń znacząco opóźnia proces przyswajania mowy i języka, dodatkowo zaburza rozumienie oraz rozwój motoryczny i poznawczy. Niesie za sobą również wiele innych negatywnych konsekwencji, które uniemożliwiają efektywny rozwój dziecka, w tym szeroko rozumiany rozwój mowy. Czy nie byłoby lepiej, by nasze dzieci zamiast bajki w telefonie obejrzały ilustracje w książce i wysłuchały jej treści? Czy nie lepiej zamiast gry w urządzeniu mobilnym sięgnąć po grę planszową bądź wykonać ją własnoręcznie? To nie wymaga od rodziców specjalnych zdolności, jedynie zainteresowania i odrobiny poświęconego czasu, a takie działania w przyszłości na pewno będą procentowały, umożliwiając dziecku rozwój na wielu płaszczyznach.

Innych zagrożeń dla rozwoju mowy dziecka upatruję w zbyt długim i intensywnym korzystaniu ze smoczka, butelki ze smoczkiem, niepotrzebnym używaniu kubeczków lub butelek typu „niekapek”. Odruch ssania zanika naturalnie między pierwszym a drugim rokiem życia. Wówczas dziecko intensywnie rozwija mowę, uczy się pionizować język i połykać z językiem wklejonym w podniebienie. Pojawia się coraz więcej zębów, które determinują proces gryzienia i żucia. Podtrzymywanie odruchu ssania powoduje dysfunkcje w wymienionym powyżej zakresie i znacząco rzutuje na kształtujący się w tym czasie zgryz, który to ma istotny wpływ na sposób artykulacji głosek.

Kubeczki bądź butelki „z dzióbkiem” stanowią podobne zagrożenie jak smoczek. A zdarzyło się, ku mojemu ogromnemu zaskoczeniu, że do przedszkola ze smoczkiem, a właściwie smoczkami przyszło dwoje dzieci 3,5-letnich! Jedno z nich przynosiło dwa smoczki, a drugie nieustannie

nosiło w rączkach nawet cztery, piąty trzymając w ustach. Z relacji jednej mamy, której to córkę miałam przyjemność uczyć, wynika, że odruch ssania podtrzymywany był do co najmniej 7. roku życia. Dziewczynka każdej nocy spała ze smoczkiem w ustach. W efekcie dziecko figuruje jako to z zaburzeniami artykulacji, zaburzeniami połykania, nieprawidłowym zgryzem (zgryz otwarty), nieprawidłową pozycją spoczynkową języka. Pożegnanie smoczka to jedna z trudniejszych rzeczy, z jaką przychodzi się mierzyć maluchowi, choć odnoszę wrażenie, że często i rodzicom dziecka. Należy pamiętać, że moment ten jest nieunikniony, a im szybciej, tym lepiej. Ważne, by zrobić to we właściwy sposób.

Istotnym zagrożeniem, o którym również warto wspomnieć, jest przesadne, zbyt długie podawanie dzieciom pokarmów o papkowatej konsystencji oraz eliminowanie z ich diety pokarmów twardych. Zmiksowane oraz zbyt miękkie potrawy uniemożliwiają ćwiczenie mięśni twarzy, umiejętności gryzienia i żucia, co w konsekwencji prowadzi do wad zgryzu, zaburzeń w obrębie stawu skroniowo-żuchwowego oraz typowych wad wymowy.

Przewlekłe choroby górnych dróg oddechowych, przerośnięte migdały, wady zgryzu to kolejne zagrożenia dla rozwoju mowy dziecka. Utrzymujący się stan zapalny objawiający się ostrym nieżytem nosa bądź powiększeniem migdałów podniebiennych oraz zmiany wzajemnego układu żuchwy i szczęki, pozycji języka i głowy wywołują zmiany w sposobie oddychania. Przy częstych i długotrwałych infekcjach dziecko oddycha ustami zamiast nosem, co powoduje dysfunkcję w zakresie pozycji spoczynkowej języka, ta z kolei znacznie obciąża żuchwę i prowadzi do nieprawidłowego napięcia mięśni. Często długotrwała zmiana modelu oddychania przeradza się w nawykowy ustny tor oddechowy zakłócający wiele czynności w obrębie kompleksu ustno-twarzowego¹.

Poważnym, coraz częściej obserwowanym zagrożeniem, stają się zaburzenia emocjonalne. Stres czy niepokój negatywnie wpływają na rozwój mowy dziecka. Wszelkie zaburzenia o charakterze niepełności mowy czy jękanie wymagają współpracy z psychoterapeutą.

Prawidłowy wzorzec mowy, którą kierujemy do naszych małych rozmówców, jest warunkiem koniecznym do opanowania przez nich prawidłowo artykułowanego słownictwa. Stosowanie niepoprawnych form, np. spieszceń dla okazania

miłości, aprobaty itp. jest błędem. Utrwala bowiem w dzieciach nieprawidłowy sposób artykulacji z uwagi na to, co słyszy dziecko od swojego rozmówcy.

Duży odsetek zaburzeń w rozwoju mowy dzieci wynika z nieprawidłowości budowy wędzidełka, zwłaszcza podjęzykowego. Do jego rzetelnej oceny powinno dojść już na oddziałach noworodkowych. Skrócone wędzidełko można również zauważyć podczas wykonywania wielu czynności. Jednym z objawów skrócenia mogą być problemy w czasie karmienia noworodka, innym – trudności w wykonywaniu ćwiczeń języka, zwłaszcza unoszenia go do pozycji wertykalno-horyzontalnej. Wędzidełko to struktura, która może podlegać frenotomii, czyli przecięciu bądź frenektomii, tzn. wycięciu. Ważne, by każdy pacjent został odpowiednio przygotowany do takiego zabiegu, a po nim miał właściwą opiekę. Jest to zadanie dla neurologopedy. Szerzej na ten temat w swych publikacjach piszą prof. dr hab. D. Pluta-Wojciechowska, dr n. hum. M. Machoś, dr. hab. B. Ostapiuk oraz B. Ostapiuk, lek. dent. D. Oziemczuk i logopeda kliniczny M. Owsianowska. Dwie pierwsze to nie tylko autorki licznych publikacji, ale także autorytety w dziedzinie logopedii, u których miałam okazję szkolić się w ostatnim czasie. Dlatego też, zainteresowanych zgłębieniem zagadnienia wędzidełka odsyłam do publikacji ich autorstwa².

Nierówny dostęp do wczesnej interwencji logopedycznej może opóźniać diagnozę i terapię zaburzeń mowy. Nie wszystkie ośrodki medyczne oferują wizyty w ramach refundowanej po-



mocy logopedycznej, w małych miejscowościach takie często w ogóle nie istnieją. W mojej opinii, poradnie psychologiczno-pedagogiczne działają tak sprawnie, jak tylko mogą, jednak liczba składanych wniosków o badania znacznie przekracza możliwości zatrudnionych tam logopedów, co wydłuża czas oczekiwania na badanie nawet do kilku miesięcy. Ponadto, aktualnie obserwuje się potężne braki kadrowe logopedów w przedszkolach i szkołach. Logopedzi zatrudniani są bardzo często tylko na część etatu, a powinni objąć terapią wiele dzieci i najlepiej zaoferować im spotkania indywidualne. Trudno bowiem prowadzić efektywną terapię w grupie, często zróżnicowanej pod względem zdiagnozowanych wad, a według mnie oraz koleżanek po fachu jest to aktualnie codziennością.

Nie można pominąć w tym opracowaniu niewystarczającej świadomości rodziców oraz nauczycieli w zakresie podstawowych symptomów świadczących o zaburzeniach rozwoju mowy, a nawet jej braku. To rodzice muszą być niezmiernie czujni i wrażliwi na rozwój swoich dzieci. Jednak, by tak się stało, muszą mieć pełną świadomość zagrożeń i konsekwencji podejmowania nieodpowiednich działań. Warto zatem, by w placówkach oświatowych organizować warsztaty, prelekcje na temat zagrożeń rozwoju mowy, profilaktyki logopedycznej, sposobów usprawniania mowy, czy też nowoczesnych metod terapii.

Przedstawione w niniejszym opracowaniu zagrożenia dla rozwoju mowy dziecka to jedynie niektóre z tych, z którymi możemy się spotkać. Zagadnienie to jest bowiem bardzo obszerne, a zagrożenia uwarunkowane są wieloma czynnikami. Starłam się przedstawić najczęściej obserwowane zagrożenia, których można uniknąć dzięki świadomości osób z najbliższego środowiska rodzinnego dziecka, poprzez ścisłą współpracę ze specjalistami i nauczycielami. Należy pamiętać, iż baczna obserwacja dziecka umożliwia podejmowanie działań naprawczych.

Jako nauczyciel wychowania przedszkolnego posiadający również kwalifikacje logopedy, mając na uwadze dobro moich wychowanków, już z początkiem roku szkolnego zorganizowałam warsztaty dla rodziców, w których jednocześnie uczestniczyły ich dzieci. Rodzice na bieżąco mieli okazję je obserwować. Choć sami nie są wyspecjalizowanymi logopedami, śmiało mogli ocenić poziom wykonywanych zadań, dostrzec napotkane trudności, a w konsekwencji udać się na konsultację i pełne badanie do logopedy,

neurologopedy, innych specjalistów, takich jak ortodonta, laryngolog, audiolog, foniatra, fizjoterapeuta, osteopata.

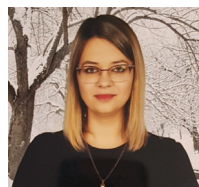
Życzę sobie i Państwu, aby udało się wyeliminować z życia młodego pokolenia jak najwięcej zagrożeń rzutujących na rozwój mowy, a tym samym kompetencje społeczne dzieci i młodzieży. Głęboko wierzę, że coraz prężniej działające środowisko logopedyczne w naszym kraju oraz nauczyciele dzieci w wieku przedszkolnym wdrożą do swych działań szeroko pojętą profilaktykę logopedyczną.

Słowa kluczowe: zagrożenia rozwoju mowy.

Przypisy:

¹ O zmianach modelu oddychania jako zaburzeniu modelu rozwoju czynności prymarnych i artykulacji pisze D. Pluta-Wojciechowska w książce *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*, Bytom 2022, s. 109–116. W celu poszerzenia bądź usystematyzowania wiedzy na temat czynników utrudniających oddychanie drogą nosową odsyłam do publikacji: D. Pluta-Wojciechowska, *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*, Bytom 2021, s. 93.

² Zagadnienie wędzidełka to we współczesnej polskiej logopedii nadal temat dość kontrowersyjny. W ostatnich latach został istotnie zgłębniony i obszernie opisany. Tematykę wędzidełka w artykule *O różnych typach skróconych wędzidełek języka, ich ocenie i interpretacji wyników badań w logopedii* przedstawiają prof. dr hab. D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor („Logopedia” t. 45/2016, s. 123–155). Obszernym doświadczeniem w tym zakresie może także pochwalić się dr n. hum. M. Machoś, która jest autorką publikacji *Krótkie wędzidełko języka u noworodków i niemowląt – diagnoza i terapia*, Zabrze 2020 oraz we współpracy M. Machoś, J. Szczotką, D. Kozłowską, *Co z tym wędzidełkiem. Poradnik dla rodziców niemowląt*, Zabrze 2022. Zagadnienie badania ruchomości języka wynikającej ze stanu wędzidełka języka podejmuje B. Ostapiuk, *Logopedyczna ocena ruchomości języka*, [w:] M. Młynarska, T. Smereka (red.), *Logopedia. Teoria i praktyka*, Wrocław 2005, s. 299–306. Bardzo szczegółowy opis postępowania medycznego w przypadku skróconego wędzidełka znajduje się w publikacji D. Oziemczuk, M. Owsianowska, *Nowe spojrzenie na wędzidełko języka u niemowląt i starszych dzieci*, Zielona Góra 2022.



Anna Sławińska – nauczyciel wychowania przedszkolnego, logopeda, pracuje w Oddziale Przedszkolnym Szkoły Podstawowej nr 1 im. Janusza Korczaka w Nowym Dworze Gdańskim.



Usłyszeć więcej, czyli jak sprawić, aby dzieci nauczyły się uważnie słuchać, zanim przekroczą szkolny próg

Dorota Wicher, Ewelina Rosa

Początek edukacji to dla każdego dziecka niezwykła przygoda. Mały człowiek, pełen zapału i ciekawości, stawia pierwsze kroki w świecie wiedzy. Do najważniejszych umiejętności, których nabywa w szkole, zaliczyć można czytanie i pisanie. Choć wydawać by się mogło, że to proste czynności, ich opanowanie wymaga wielu złożonych procesów poznawczych.

Pytanie często zadawane przez rodziców nauczycielom pracującym z ich dziećmi w przedszkolu nie powinno brzmieć: „Czy przedszkolaki powinny już umieć czytać?”, „Czy panie ćwiczą już z dziećmi czytanie, aby potem było im łatwiej?”, ale „W jaki sposób pomóc dziecku, żeby było gotowe do nauki czytania i pisania w szkole?”. Jednym z kluczowych czynników warunkujących prawidłowy rozwój mowy oraz wpływających na sukcesy dziecka w edukacji szkolnej jest dobrze rozwinięta percepcja słuchowa. „Percepcja słuchowa to zdolność do odbioru dźwięków, ich rozpoznawania i różnicowania, a także interpre-

towania przez odniesienie do poprzednich doświadczeń”¹. W odpowiedzi na rosnące oczekiwania i potrzeby dzieci w tym zakresie pięć lat temu napisałyśmy, wprowadziłyśmy, a obecnie kontynuujemy realizację programu rozwoju percepcji słuchowej dla 5- i 6-latków pt. „Usłyszeć więcej”.

Podstawą i celem wdrożenia innowacji było zwielokrotnienie oddziaływania słuchowo-językowego na dzieci, które w dzisiejszym świecie przesycone są bodźcami wizualnymi. Warto pamiętać, że obraz jest w swej naturze całością i jest odbierany symultanicznie. Język natomiast

to system znaków ustawionych w pewnej określonej kolejności, co wymusza jego sekwencyjny odbiór. O ile kształtowanie percepcji wzrokowej pozytywnie wpływa na stymulację prawej półkuli mózgu, o tyle wspieranie percepcji słuchowej oddziałuje korzystnie na jego lewą półkulę. Zrównoważenie tych dwóch rodzajów oddziaływań wydaje się szczególnie ważne dla starszych dzieci, które, jak wynika z przedszkolnej obserwacji diagnostycznej, wykazują z roku na rok coraz większe trudności w zakresie uważnego i skutecznego słuchania. Do najistotniejszych elementów warunkujących bezpośrednio prawidłowy rozwój mowy oraz umiejętności czytania i pisania należy odpowiednio ukształtowany słuch fonemowy (fonematyczny). Słuch ten pozwala nam na wyodrębnienie w strumieniu dźwięków mowy jego znaczących składników, tj.: wyrazów, sylab i fonemów.

Słuch fonemowy pozwala nam odróżnić głoskę od głoski, czyli fonem od fonemu. „Zaburzenia słuchu fonemowego (fonematycznego), w zależności od stopnia nasilenia, mogą utrudniać lub uniemożliwiać odbiór mowy, zaburzać prawidłowy odbiór mowy oraz umiejętności czytania i pisania”². Aby ułatwić dzieciom szkolny start, w ramach wprowadzanej innowacji „Usłyszeć więcej”, proponowałyśmy im szereg ćwiczeń słuchowo-językowych wspierających koncentrację, uwagę i pamięć słuchową, a w szczególności ukierunkowanych na analizę i syntezę zdaniową, wyrazową, sylabową i głoskową. Program ten jest nowatorskim pomysłem na szereg ustrukturalizowanych zabaw słuchowych, które w założeniu miały dodatkowo wpłynąć na rozwój percepcji słuchowej zarówno dzieci, u których rozwija się ona prawidłowo, jak i tych, u których rozwój funkcji słuchowych przebiega wolniej.

Zajęcia prowadzone w ramach innowacji odbywają się w formie cyklicznej, zazwyczaj dwa razy w tygodniu po około 15 do 25 minut. Zabawy prowadzone są zarówno w formie zbiorowej, grupowej, jak i indywidualnej, co zapewnia ich różnorodność i atrakcyjność dla dziecka, ale także umożliwia kooperację dzieci oraz uwzględnia indywidualne możliwości każdego z nich. Zajęcia zaplanowane zostały tak, aby dzieci, które będą miały trudność z danym ćwiczeniem, mogły powtórzyć go w innej, ale podobnej formie po raz drugi lub trzeci. Ponadto cały program innowacji prowadzony jest etapowo – według określonej poniżej kolejności.

Etap I

– przewidywany czas to np. okres od połowy września do końca października.

Dzieci 5- i 6-letnie

Ćwiczenia percepcji dźwięków niewerbalnych:

- rozpoznawanie odgłosów zwierząt, dźwięków instrumentów, dźwięków wydawanych przez różne przedmioty;
- zabawy z rytmami: powtarzanie rytmu wystukiwanego przez nauczyciela pod kontrolą wzroku i bez niej; identyfikowanie rytmów i dobieranie ich do schematycznych wzorów; zabawy wzrokowo-słuchowo-ruchowe z rytmem;
- ćwiczenia koncentracji i pamięci słuchowej: historyjki słuchowe.

Przykładowe zabawy słuchowe:

- 5-latki – *Kuchenne skarby*. Nauczyciel prosi, aby dzieci usiadły w kręgu i wysłuchały nagrania prezentującego różne odgłosy kuchenne. Ustala z nimi, z czym kojarzą słyszane dźwięki. Prosi ich o zapamiętanie. Następnie znów demonstruje nagranie. Zadaniem dzieci jest odgadnięcie nazw przedmiotów związanych z odgłosami znajdującymi się w kuchni.
- 6-latki – *Gramy w rytmie*. Dzieci siedzą w kole na dywanie. Przed każdym z nich leży osiem kółeczek jednego koloru i dwa klocki. Nauczyciel trzyma w ręce metalowy garnuszek i drewnianą łyżkę. Uderza kilkakrotnie łyżką o garnuszek, tworząc rytmiczną sekwencję dźwięków, którą dzieci próbują ułożyć z posiadanych kółeczek. Kiedy uda im się ułożyć rytmiczny schemat, razem z nauczycielem wygrywają go swoimi klockami. Potem chętne dzieci mogą dostać nauczycielski garnuszek z łyżką i również spróbować stworzyć rytmiczną zagadkę dla pozostałych dzieci.

Etap II

– przewidywany czas to np. listopad i grudzień.

Dzieci 5-letnie

Ćwiczenia percepcji dźwięków werbalnych:

- zabawy słuchowo-ruchowe połączone z rozumieniem zdań złożonych oraz ujmujących relacje czasowo-przestrzenne;
- zabawy z rymami – rozpoznawanie i tworzenie ich.

Przykładowe zabawy słuchowe:

- Nauczyciel wspólnie z dziećmi śpiewa piosenkę z pokazywaniem pt. „Orientuję się w otoczeniu”. Utwór się powtarza i przedszkolaki muszą śpiewać coraz szybciej i pokazywać ruchy do utworu. „*Tu jest okno, tu są drzwi, tu jest sufit, a tu ty, tu podłoga, tu jest stół, tu jest nos mój, a tu twój*”.
- Tworzenie rymów. Nauczyciel czyta rymowanki i prosi dzieci, aby uzupełniły brakujące rymy. *Lata mucha/ koło ... (ucha). // Lata osa/ koło ... (nosa). // Mały kotek/ wszedł na ... (płotek). // Dla ochłody/ zjadam ... (lody). // Piotruś kochany/ lubi ... (banany). // Duży Tomek/ buduje ... (domek). // Lubię smaczne ryby/ i suszone ... (grzyby). // Cicho myszy/ bo kot ... (słyszysz).*

Dzieci 6-letnie

Ćwiczenia percepcji dźwięków werbalnych:

- różnicowanie prozodii: zabawy wzrokowo-słuchowe typu: *jak mówiłem (I)?* (różnicowanie zdań rozkazujących, pytających, oznajmujących); *jak mówiłem (II)?* (różnicowanie wypowiedzi osoby wesolej, smutnej, zaskoczonej); *kto mówił?* (różnicowanie wypowiedzi kobiety, mężczyzny i dziecka); próby samodzielnego tworzenia zdań, dobierając intonację głosu do konkretnej ilustracji; elementy zabaw logorytmicznych poprzez m.in. wspólne recytowanie wierszyków m.in. J. Brzechwy i J. Tuwima;
- zabawy słuchowo-ruchowe połączone z rozumieniem zdań złożonych oraz ujmujących relacje czasowo-przestrzenne;
- stwierdzanie obecności rymów, odnajdywanie rymów i próby ich tworzenia.

Przykładowe zabawy słuchowe:

- *W którym kącie?* W trzech kątach sali rozmieszczone są wydrukowane symbole: kropka, wykrzyknik i znak zapytania. Dzieci stoją na dywanie. Nauczyciel stoi przed dziećmi i czyta im



proste zdania lub początkowo wypowiada tylko samogłoski lub proste sylaby, ale wszystko z odpowiednią intonacją. Zadaniem dzieci jest jej zróżnicowanie i określenie, w jaki sposób zostało wypowiedziane przez nauczyciela zdanie. Kiedy odszyfrują zagadkę, stają pod odpowiednim znakiem. Wszyscy sprawdzają potem, czy rzeczywiście sposób, w jaki nauczyciel wypowiedział zdanie, jest adekwatny do znaku, pod jakim stoją.

- *Zdalne sterowanie* – rozwijanie koordynacji słuchowo-ruchowej. Dzieci wyobrażają sobie, że są robotami zdalnie sterowanymi przez prowadzącego. Ich zadanie polega na dokładnym wykonaniu podanych przez niego poleceń związanych z ruchem różnych części ciała. Np. *Dotknij prawą ręką lewej brwi. Wykonaj dwa kroki do przodu, zaczynając ruch prawą nogą. Stań na jednej nodze i unieś prawą rękę. Dotknij lewym uchem lewego ramienia. Prawą ręką dotknij lewego ucha, lewą ręką dotknij prawego kolana.*

Etap III

- przewidywany czas to np. styczeń – maj.

Dzieci 5-letnie

Ćwiczenia słuchu fonemowego (fonematycznego):

1. Zdaniowe i wyrazowe zabawy:

- wyjaśnienie dzieciom znaczenia słów: zdanie oraz wyraz/ słowo (zróżnicowanie tych dwóch pojęć w praktyce);
- zabawy słuchowo-ruchowe połączone z przeliczaniem wyrazów w zdaniach;
- próby układania zdań z wyrazów we właściwej kolejności.

2. Sylabkowe zabawy:

- wyjaśnienie dzieciom pojęcia sylaby głównie poprzez ćwiczenia praktyczne;
- określanie, jak brzmi początkowa, a jak końcowa sylaba w usłyszanych słowach; ćwiczenia w syntezie i analizie sylabowej wybranych wyrazów (od wyrazów krótkich o prostej budowie fonetycznej do wyrazów długich, zbudowanych z sylab zamkniętych i zawierających zbitki spółgłoskowe); zabawy słuchowo-ruchowe połączone z przeliczaniem sylab w wyrazach, odgadywaniem słów rozdzielonych na sylaby (synteza słów), tworzeniem swoich własnych sylabowych zagadek dla innych dzieci.

3. Głoskowe zabawy:

- wyjaśnienie dzieciom pojęcia głoski w opozycji do pojęcia sylaby, również w oparciu na ćwiczeniach praktycznych;

- wyjaśnienie różnicy między głoską a literą;
- wyodrębnianie pierwszej głoski w wyrazie (na początku samogłosek, a później spółgłosek).

Przykładowe zabawy słuchowe:

- **Sztafeta wyrazowa.** Dzieci siedzą na dywanie, pośrodku którego leży zestaw różnych obrazków. Pierwsze dziecko bierze jeden obrazek i formułuje zdanie o przedmiocie przedstawionym na ilustracji. Następnie powtarza pierwszy wyraz i przekazuje obrazek następnemu dziecku. Dalej każdy przedszkolak mówi po jednym następnym wyrazie ze zdania i przekazuje obrazek sąsiadowi. Na koniec pierwsze dziecko mówi, ile było wyrazów.
- **Dobieranki.** Na środku dywanu są obrazki zaczynające się na poznane wcześniej litery. Każde dziecko dostaje kartonik z jedną literą i nazywa ją głośno, ustalając, jaką głoskę słyszy. Potem porusza się po obwodzie koła w rytm muzyki. Na pauzę w muzyce szuka obrazka, który zaczyna się na literkę z kartonika. Dzieci wspólnie sprawdzają z nauczycielem, czy dobrze wykonały swoje zadanie. Następnie odkładają obrazki i wymieniają się literkami z koleżanką/ kolegą z grupy. Zabawa zaczyna się od początku.

Dzieci 6-letnie

Ćwiczenia słuchu fonemowego (fonematycznego):

1. Zdaniowe i wyrazowe zabawy:

- wyjaśnienie dzieciom znaczenia słów zdanie oraz wyraz/ słowo (zróznicowanie tych dwóch pojęć w praktyce);
- zabawy słuchowo-ruchowe połączone z przeliczaniem wyrazów w zdaniach;
- próby układania zdań z wybranych wyrazów we właściwej kolejności.

2. Sylabkowe zabawy:

- wyjaśnienie dzieciom pojęcia sylaby głównie poprzez ćwiczenia praktyczne;
- określanie, jak brzmi początkowa, a jak końcowa sylaba w usłyszanych słowach; odnajdywanie brakujących sylab w wyrazie; ćwiczenia w syntezie i analizie sylabowej wybranych wyrazów (od wyrazów krótkich o prostej budowie fonetycznej do wyrazów długich, zbudowanych z sylab zamkniętych i zawierających zbitki spółgłoskowe): zabawy słuchowo-ruchowe połączone z przeliczaniem sylab w wyrazach, odgadywaniem słów rozdzielonych na sylaby (synteza słów), tworzeniem swoich własnych sylabowych

zagadek dla innych dzieci; tworzenie słów na wybraną sylabę (węże sylabowe).

3. Głoskowe zabawy:

- wyjaśnienie dzieciom pojęcia głoski w opozycji do pojęcia sylaby, w oparciu na ćwiczeniach praktycznych;
- wyjaśnienie dzieciom różnicy między głoską a literą;
- przygotowanie dzieci do syntezy i analizy głosek prostych wyrazów poprzez ćwiczenia: wyodrębnianie pierwszej głoski w wyrazie (na początku samogłosek, a później spółgłosek); wyodrębnianie ostatniej głoski w wyrazie (najpierw samogłosek, a potem dopiero spółgłosek); dokonywanie syntezy słuchowej wyrazów 3-, 4-głoskowych o prostej budowie fonetycznej w oparciu na ilustracjach; próby analizy głoskowej konkretnych 3- lub 4-głoskowych zilustrowanych wyrazów; liczenie głosek w usłyszanych słowach;
- różnicowanie słów z głoskami opozycyjnymi – z pomocą ilustracji oraz bez – wykrywanie błędów językowych za pomocą słuchu (zabawy paronimami).

Przykładowe zabawy słuchowe

- **Policz słowa.** Przed dzieckiem ułożonych jest kilka szarf i na końcu namiot-tunel. Zadaniem dziecka jest wysłuchanie czytanego przez nauczyciela prostego zdania i przeliczenie usłyszanych w zdaniu słów, powtarzając każde z nich i jednocześnie przeskakując z szarf na szarfę. Kiedy dziecko dobrze przeliczy ilość słów w usłyszonym i powtórzonym zdaniu, może przejść przez tunel symbolizujący całe zdanie;
- **Sylabowy detektyw.** Dzieci siedzą w kole, nauczyciel trzyma w rękach miękką piłkę, która będzie krążyć między uczestnikami zabawy. Według wcześniej ustalonej zasady podaje on nazwę wybranego w sali przedmiotu, ale używając tylko jego początkowej sylaby. Zadaniem dzieci jest dokończyć usłyszane słowo, odgadując, co nauczyciel ma na myśli. Dziecko, które jako pierwsze odgadnie zagadkę, dostaje piłkę, wymyśla kolejną rzecz i nazywa ją znów pierwszą sylabą, tworząc zagadkę dla swojego kolegi lub koleżanki z grupy. Zabawę można rozwijać i utrudniać poprzez podawanie nazw wielosylabowych lub podając tylko ostatnie sylaby nazw wybranych przedmiotów.

Wprowadzając kolejne etapy programu ćwiczeń słuchowych, w okresie kilku kolejnych lat

pracy w przedszkolu i w różnych grupach dzieci, zaobserwowałyśmy zarówno ilościowe, jak i jakościowe zmiany w wiedzy i umiejętnościach słuchowych zdecydowanej większości przedszkolaków. Wśród kilku istotnych **efektów i osiągnięć** wynikających z systematycznych ćwiczeń percepcji słuchowej wymienić można:

- umiejętność trafnej identyfikacji i różnicowania dźwięków płynących z otoczenia;
- umiejętność odtwarzania usłyszanych rytmów i podejmowanie się wykonania różnych rytmicznych ćwiczeń;
- poszerzenie pojemności sekwencyjnej pamięci słuchowej;
- lepsza umiejętność radzenia sobie z rozumieniem zdań złożonych oraz ujmujących relacje czasowo-przestrzenne;
- rozumienie pojęcia rymu, umiejętność wybrania słów rymujących się i wykluczania tych, które w szeregu rymu nie tworzą, podejmowanie prób samodzielnego tworzenia rymów;
- umiejętność dokonania prawidłowej syntezy i analizy wyrazowej zdań, słów i sylab;

a u dzieci 6-letnich dodatkowo:

- umiejętność rozpoznawania głosek zaczynających i kończących słowo;
- umiejętność różnicowania słowa z głoskami opozycyjnymi oraz wychwytywania błędów fonemowych w wybranych słowach;
- umiejętność dokonywania analizy i syntezy głoskowej prostych wyrazów.

Innowacja „Usłyszeć więcej” jest przez nas kontynuowana w kolejnych grupach przedszkolnych, w tym integracyjnych. Oczywiście, w zależności od możliwości i umiejętności dzieci podlega modyfikacjom. Dodatkowo, część z tych ćwiczeń proponowana jest również dzieciom na indywidualnych zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych lub rewalidacyjnych. Pozytywne efekty programu są widoczne zarówno u dzieci ze SPE, jak i u tych rozwijających się prawidłowo.

Mamy nadzieję, że nasze doświadczenia zainspirują innych nauczycieli przedszkolnych do wdrażania podobnych programów w swoich placówkach. Wierzymy, że wczesny, systematyczny i ustrukturalizowany program ćwiczeń umiejętności słuchowych dzieci to inwestycja w ich przyszły sukces czytania w szkole i umiejętności słuchania, a nie tylko słyszenia.

Słowa kluczowe: przedszkole, słuch fonemowy, nauka czytania, gotowość szkolna.

Przypisy:

¹ J. Graban, R. Sprawka, *Trening słuchu – ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową u dzieci*, Gdańsk 2012, s. 5.

² Por. J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2008, s. 150.

Bibliografia:

- Cieszyńska J.: *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.
- Cieszyńska J., Korendo M.: *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2008.
- Graban J., Sprawka R.: *Trening słuchu. Ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową u dzieci*. Gdańsk: Wyd. HARMONIA, 2007.
- Ročławski B.: *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Epideixis, 2010.

Praktyczne „polecajki” do zajęć:

- Barańska M., Gąsieniec S.: *Dźwięki mowy, rytm i ruch*. Gdańsk: Wyd. HARMONIA, 2018.
- Barańska M., Hinz M.: *Kto posłucha, ten usłyszy*. Gdańsk: Wyd. HARMONIA, 2016.
- Gąsowska T., Pietrzak-Stępkowska Z.: *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*. Warszawa: WSiP, 1994.
- Kornacka A.: *Porusz ciało – zabawy z piosenkami rozwijające sprawność motoryczną*. Kraków: CEBP 24.12 Sp. z o.o., 2019.
- Maurer A.: *Dźwięki mowy – program kształcenia świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2015.
- Programy terapeutyczne mTalent: *Percepcja słuchowa, Zaburzenia przetwarzania słuchowego*.
- Szłapa K., Tomasik I., Wrzesiński S.: *Historyjki słuchowe i dźwięki*. Gdańsk: Wyd. HARMONIA Edukacja, 2016.
- Śmiało do szkoły! Program (multimedialny) zapobiegający trudnościom w nauce czytania, pisania i liczenia. Warszawa: Wyd. EduSensus Nowa Era, 2018.
- Tońska-Mrowiec A., Pojmaj I.: *Zabawy słuchowe. Ćwiczenia dla uczniów klas 0 i 1–3*. Gdańsk: Wyd. HARMONIA, 2018.



Dorota Wicher – nauczyciel mianowany w Przedszkolu Samorządowym z Oddziałami Integracyjnymi w Zabierzowie.



Ewelina Rosa – nauczyciel mianowany w Przedszkolu Samorządowym z Oddziałami Integracyjnymi w Zabierzowie.

Poszukiwanie niestandardowych metod nauczania – połączenie umiejętności językowych z aktywnością fizyczną

Izabela Łysek

Połączenie nauki języków z aktywnością fizyczną to sposób na motywację młodzieży i odkrywanie nowych metod edukacji.

Współcześni nauczyciele stoją przed wyzwaniem nieustannego poszukiwania coraz bardziej angażujących metod, które zainspirują młodych ludzi do rozwijania różnorodnych umiejętności. W tym artykule chciałabym szczególnie zwrócić uwagę na istotę przekonywania, a czasem wręcz udowadniania uczniom, że w erze błyskawicznego rozwoju technologii, gdzie aplikacje nie tylko wspomagają naukę języków, ale również oferują tłumaczenia oparte na sztucznej inteligencji, znajomość języka obcego staje się ogromnym atutem. Własne umiejętności językowe to wciąż nieoceniona wartość, której technologia nie zastąpi.

Z własnych obserwacji oraz rozmów z doświadczonymi nauczycielami wynika, że młodzież potrzebuje czegoś więcej niż podręczników i interaktywnych ćwiczeń. Żyjemy w czasach, kiedy technologie cyfrowe odgrywają ogromną rolę w edukacji, ale to właśnie ich wszechobecność sprawia, że uczniowie szybko tracą zainteresowanie standardowymi formami nauki. Coraz trudniej zmotywować ich do pracy samodzielnej, a jednocześnie obserwuję wzrost zainteresowania formami nauki, które angażują ich w sposób bardziej dynamiczny i praktyczny. Nauka, szczególnie języków obcych, musi wyjść poza ramy klasycznej edukacji, stając się bardziej interaktywna, a przede wszystkim – bardziej praktyczna.

Nauczyciele języków obcych odgrywają tutaj kluczową rolę. To my musimy znaleźć sposoby na to, by nauka języków stała się dla młodzieży atrakcyjna i inspirująca. Warto sięgać po metody niestandardowe, angażujące uczniów na wielu płaszczyznach – takie, które pobudzają ich ciekawość świata i pokazują, że języki obce to okno na nowe możliwości. Ważne jest, aby uczniowie czuli, że nauka języków to inwestycja w ich przy-

szłość, a jednocześnie widzieli w niej coś przyjemnego, a nie tylko obowiązek szkolny.

Coraz więcej uczniów traci motywację do samodzielnej nauki, nie widząc w niej bezpośredniego przełożenia na życie codzienne. W tym kontekście postanowiliśmy połączyć dwie dziedziny edukacji – naukę języków obcych i aktywność fizyczną – aby stworzyć innowacyjne wydarzenie, które nie tylko przyciągnie uwagę młodzieży, ale także rozbudzi w nich na nowo pasję do nauki. Tak narodził się pomysł na Językowy Bieg Przełajowy.

Europejski Dzień Języków Obcych – cele i formy organizacji

Europejski Dzień Języków Obcych, obchodzony co roku 26 września, ma na celu promowanie wielojęzyczności, kulturowej różnorodności oraz zachęcanie młodych ludzi do nauki języków obcych. W Wielozawodowym Zespole Szkół im. rtm. Witolda Pileckiego w Zatorze od lat angażujemy się w różnorodne inicjatywy związane z tym świętem.

Szkoła Ponadpodstawowa w Zatorze jest relatywnie młodą placówką, która niedawno obchodziła swój Jubileusz 10-lecia. Od samego początku nauczyciele języków obcych starali się w sposób klasyczny podejść do zaangażowania młodzieży: organizowano Olimpiady Językowe, Stragany Językowe, aż nagle udało się wypracować działanie, które przypadło uczniom najbardziej do gustu – Językowe Biegi Przełajowe. Uczniowie od początku brali w nich udział z wielkim zaangażowaniem, ale w tym roku postanowiliśmy rozszerzyć skalę wydarzenia na całą gminę.

Głównym celem naszego wydarzenia było stworzenie przestrzeni, w której młodzież mo-

głaby rozwijać swoje umiejętności językowe w naturalnym, dynamicznym środowisku. Na trasie biegowej, która wiedzie malowniczymi ścieżkami trasą zamkową w Zatorze, uczestnicy mieli do pokonania nie tylko odcinki fizyczne, ale także wyzwania intelektualne. Na dziesięciu stacjach językowych, rozmieszczonych w różnych punktach trasy, uczniowie mogli zmierzyć się z zadaniami w językach obcych, takich jak angielski, niemiecki, a w tym roku nawet hiszpański dzięki wsparciu nauczycieli ze szkół z gminy Zator: Marty Chmielowskiej, Moniki Skowron, Magdaleny Witek-Szarek, Marii Smreczyńskiej oraz Danuty Kowalik.

Pomysł na takie połączenie nauki z bieganiem zrodził się z potrzeby wprowadzenia do szkolnych programów edukacyjnych nowych, angażujących form nauczania. Języki obce odgrywają kluczową rolę w życiu młodych ludzi, szczególnie w dobie globalizacji, ale nie zawsze dają się łatwo przyswajać w warunkach szkolnych. Postanowiliśmy więc przenieść naukę na świeże powietrze, łącząc ją z naturalną potrzebą ruchu. Tak narodziła się koncepcja Językowych Biegów Przełajowych – połączenie rywalizacji sportowej z językowym wyzwaniem. Młodzież, która codziennie uczy się języków w szkolnych ławkach, miała okazję sprawdzić swoje umiejętności w innej, bardziej dynamicznej formie.

Językowe Biegi Przełajowe – zasady i przebieg

Tegoroczny bieg zgromadził reprezentacje wszystkich klas 8 SP, 1 oraz 2 technikum szkół z gminy Zator: ZSO im. Mikołaja Kopernika w Zatorze, ZSP im. Jana Szklarza w Graboszycach oraz WZS w Zatorze. Każda drużyna składała się z dwóch uczniów, którzy mieli za zadanie pokonać trasę, rozwiązując po drodze zadania językowe. Czas był istotny, ale to właśnie poprawność wykonanych zadań decydowała o ostatecznym wyniku. Przed startem uczestnicy wzięli udział w rozgrzewce – zarówno fizycznej, jak i językowej. Nasi nauczyciele języków obcych przygotowali krótkie quizy, które miały rozbudzić w młodzieży ciekawość językową oraz wprowadzić ich w odpowiedni nastrój do czekających wyzwań.

Dla młodzieży była to doskonała okazja, by poznać walory turystyczno-rekreacyjne naszej gminy, jednocześnie aktywnie uczestnicząc w wydarzeniu edukacyjnym. Uczniowie klas star-

szych pełnili funkcję na stacjach, aby zapoznać zespół z zadaniem i odliczyć czas. Każda stacja była tematycznie związana z jednym z tych języków i oferowała różnorodne wyzwania – od tłumaczeń, przez quizy, po zagadki kulturowe, czytanie, a nawet słuchanie ze zrozumieniem. Po emocjonującym biegu, w którym liczyła się zarówno szybkość, jak i wiedza, wyłoniliśmy zwycięzców. Uczniowie otrzymali puchary i nagrody, które wręczył osobiście burmistrz Zatora.

Motywacja przez innowację

Klucz do sukcesu w edukacji tkwi w motywacji. Młodzi ludzie potrzebują nowych, angażujących form nauczania, które wyjdą naprzeciw ich oczekiwaniom i potrzebom. Językowy Bieg Przełajowy to przykład, że można łączyć różne dziedziny edukacji, tworząc wydarzenia, które nie tylko motywują do nauki, ale także integrują uczniów, rozwijają ich kompetencje językowe i poprawiają kondycję fizyczną.

Nie można też zapominać o roli aktywności fizycznej w edukacji. Regularny ruch ma nie tylko pozytywny wpływ na zdrowie fizyczne, ale także na zdolności poznawcze. Badania pokazują, że uczniowie, którzy regularnie uprawiają sport, mają lepsze wyniki w nauce, w tym również w przyswajaniu języków obcych. Aktywność fizyczna pomaga zwiększyć koncentrację, poprawia pamięć oraz obniża poziom stresu, co jest niezwykle ważne w procesie nauki. Językowy Bieg Przełajowy łączy te dwa elementy – rozwój intelektualny i fizyczny – w sposób, który pozwala młodzieży rozwijać się na wielu płaszczyznach. Jest to również doskonała okazja do promowania zdrowego stylu życia, co jest równie ważne, jak edukacja językowa.

Słowa kluczowe: Językowy Bieg Przełajowy.



Izabela Łysek – nauczyciel języka niemieckiego i wychowania fizycznego w Wielozawodowym Zespole Szkół im. rtm. Witolda Pileckiego w Zatorze.

Wspólna ławka – edukacja, integracja i współpraca

Anna Konieczniak

Czym jest projekt „Wspólna ławka”? Jaki może być efekt międzykulturowej współpracy? Czy warto podejmować międzynarodowe działania?

Jak to się zaczęło...

W 2024 r. pomiędzy Centrum Pedagogicznym w Czeskim Cieszynie a Szkołą Podstawową im. Jana Pawła II w Kluczach, w której uczę, zawiązana została współpraca przy realizacji innowacyjnego projektu. Uczniowie i nauczyciele z Zaolzia (Czechy), uczący się i pracujący w szkołach z polskim językiem nauczania, mieli odbyć kilkudniową wizytę w naszej szkole. Zarówno dyrekcja, jak i nauczyciele szkoły w Kluczach z entuzjazmem przyjęli tę wiadomość i natychmiast przystąpili do przygotowania programu wizyty. Zostałam jedną z koordynatorek projektu po stronie SP w Kluczach.

Formalnie o projekcie

Inicjatorem i organizatorem tej inicjatywy było Towarzystwo Nauczycieli Polskich oraz Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie. Bezpośrednim partnerem projektu została Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Kluczach. Realizacja projektu edukacyjno-integracyjnego „Wspólna ławka – Klucze, czyli poznajemy Polskę przez edukację i zabawę” stanowiła dla nas duże wyzwanie, ale również przyniosła wiele satysfakcji. Ze względu na to, że uczniowie ze szkół małoklasowych z Zaolzia mają ograniczone możliwości kontaktu z żywym językiem polskim, szczególnie w relacjach z rówieśnikami, postanowiliśmy, że program wizyty będzie obejmował nie tylko lekcje, ale także szereg działań integracyjnych z polskimi dziećmi podczas zajęć popołudniowych.

Wspólna ławka to ...

Projekt „Wspólna ławka”, będący innowacyjną inicjatywą na naszym terenie, można określić trzema słowami: edukacja, integracja i współpraca.

W szkole w Kluczach zorganizowane zostały trzy kilkudniowe wizyty uczniów z Czech. Pierwsza miała miejsce w czerwcu i brały w niej udział szkoły z Cierlika i Olbrachcic. Kolejna delegacja przyjechała do nas w połowie września z Gródka, a następnie, na przełomie września i października, gościliśmy przedstawicieli szkół z Nawsia i Bukowca. Program wizyty obejmował nie tylko wspólne lekcje w klasach, które były kluczowym elementem harmonogramu. Uczniowie z Zaolzia, razem z kilkoma klasami z kluczewskiej szkoły, uczestniczyli w grach terenowych, dyskotekach, zabawach integracyjnych przy ognisku, spacerach po okolicy oraz wycieczkach, np. do Ogrodzieńca.



Odbyło się także ważne spotkanie z wójtem gminy Klucze w Urzędzie Gminy.

Jaki jest efekt współpracy?

Podjęta współpraca jest wyjątkowa, ponieważ nastawiona na rozwój i wymianę pomysłów pomiędzy szkołami z Polski i z Czech. Nawiazaliśmy kontakty, poznaliśmy siebie nawzajem jako sąsiadów funkcjonujących podobnie organizacyjnie, ale odmiennie narodowościowo. Organizacje i instytucje zaangażowane w realizację projektu zadbały o naszych gości z Zaolzia, przygotowując dla nich atrakcyjne zajęcia. Nawiazaliśmy partnerstwa między szkołami, nauczycielami, samorządami i stowarzyszeniami. Zawiązały się przyjaźnie między uczniami, których do dziś łączą piękne wspomnienia ze wspólnego pobytu w Polsce. Uczniowie z Polski dowiedzieli się, że w Czechach, na Śląsku Cieszyńskim, istnieją polskie szkoły, a ten region jest wielokulturowy. Z kolei uczniowie z Zaolzia docenili możliwość usłyszenia współczesnego języka polskiego w naturalnym kontekście, nie tylko w ramach nauki w szkole. Każda z wizyt zakończyła się uroczystym podsumowaniem w szkolnej auli. Na pytanie, co najbardziej podobało im się w Kluczach, wszyscy odpowiedzieli zgodnie: wspólne lekcje, smaczne posiłki i przyjazny klimat.

Przeprowadziliśmy również ewaluację w formie ankiet. Jednym z pytań było: „Jakie były twoje oczekiwania, a jaka była rzeczywistość?”. Oto przykładowe wypowiedzi uczennic z Zaolzia.

Klaudia (PSP w Olbrachcicach): „Zanim wsiadłam do autobusu, nie wiedziałam, czego mam się spodziewać. Chociaż szkoła, w której teraz uczymy się, jest strasznie duża, to dzieci są bardzo sympatyczne. Poznałam też kolegów z Cierlicka. W poniedziałek mieliśmy grę miejską, we wtorek byliśmy na pustyni, dzisiaj zwiedzaliśmy podziemia Olkusza, a jutro mamy zwiedzić zamek Ogrodzieniec. Czasami muszę szukać jakiegoś polskiego słowa, ale ogólnie nie mam problemu z porozumieniem się”.

Kasia (PSP w Cierliku): „Bardzo się cieszyłam, kiedy tu przyjechałam. Przez cały miesiąc tylko o tym mówiłam. Moje oczekiwania się spełniły. Jest bardzo fajnie. Poznałam wielu nowych ludzi z Olbrachcic i z Klucz. Cieszę się, że tak nas

ciepło przyjęli. Uczymy się o kulturze, różnych miejscach, jeździmy na wycieczki. Chociaż szkoła jest duża, to czuję się w niej bardzo dobrze. I nie ma znaczenia, że u nas w szkole jest 28 uczniów, a tu 400”.

Czy warto podejmować tego typu działania?

Jeden z najważniejszych efektów projektu to poszerzenie współpracy w dziedzinie edukacji. Dowodem na to jest włączenie szkół z Zaolzia do organizowanego przeze mnie od 2022 r. konkursu frazeologicznego. Przez dwa lata konkurs ten nosił nazwę „Powiatowy Turniej Frazeologiczny”. W związku z podjęciem współpracy z Centrum Pedagogicznym dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie zmieniła się jego nazwa, a zasięg został poszerzony. W 2024 r., po raz pierwszy w naszej szkole, zorganizowaliśmy I Międzyregionalny Konkurs Frazeologiczny, który cieszył się bardzo dużym zainteresowaniem. Wzięło w nim udział 70 uczniów ze szkół z terenu powiatu olkuskiego oraz Zaolzia. Uczniowie rywalizowali o tytuły „Mistrza Frazeologii”, „Najlepszego Ilustratora Powiatu Olkuskiego” oraz „Najlepszego Ilustratora z Zaolzia”.

W listopadzie, podczas podsumowania konkursu, na deskach szkolnej auli uczniowie zaprezentowali program artystyczny „Koło Fortuny”, w którym odgadywane hasła przygotowane były w języku czeskim. Całość uroczystości została sfilmowana i wystana do szkół z Zaolzia. Podjęta w ramach polsko-czeskiej współpracy realizacja projektu, wdrożenie ciekawego programu, wzajemne przyjazne nastawienie oraz wartościowe doświadczenia sprawiły, że na 2025 r. zaplanowane są kolejne inicjatywy. Już w maju uczniowie z Klucz odwiedzą szkoły w Zaolziu. Planujemy również wiele innych działań, które czekają na realizację. Czy warto podejmować międzynarodowe działania? Zdecydowanie tak.

Słowa kluczowe: edukacja międzynarodowa, współpraca polsko-czeska.



Anna Konieczniak – nauczycielka języka polskiego i edukacji wczesnoszkolnej Szkoły Podstawowej im. Jana Pawła II w Kluczach.

Zalecenia Światowej Organizacji Zdrowia dotyczące aktywności fizycznej dzieci i młodzieży

dr Kamila Czajka

Aktywność fizyczna to istotny element zdrowia i prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Ważne jest wprowadzanie nawyków ruchowych od najmłodszych lat.

Aktywność fizyczna jest kluczowym elementem zdrowia i prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, wpływającym zarówno na zdrowie fizyczne, jak i psychiczne. Regularnie podejmowane ćwiczenia fizyczne wspierają rozwój układu ruchu (mięśniowo-szkieletowy), poprawiają sprawność krążeniowo-oddechową oraz pomagają w utrzymaniu prawidłowej masy ciała, co ma istotne znaczenie w prewencji chorób cywilizacyjnych, takich jak otyłość oraz cukrzyca typu 2 (nabyta przewlekła choroba metaboliczna). Poza korzyściami związanymi ze zdrowiem fizycznym aktywność fizyczna odgrywa także ważną rolę w rozwoju psychicznym i społecznym. Z badań wynika m.in., że regularnie podejmowane ćwiczenia fizyczne mogą obniżyć poziom stresu i lęku oraz istotnie wpływają na poprawę samopoczucia. Aktywność fizyczna wspiera także rozwój społeczny, stwarzając możliwości do współpracy i radzenia sobie z wyzwaniami.

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) regularnie aktualizuje wytyczne dla aktywności fizycznej niezbędnej dla utrzymania szeroko pojętego zdrowia, a najnowsze zalecenia zwracają uwagę, jak ogromne znaczenie ma ruch w życiu dzieci i młodzieży w okresie szkolnym. W 2021 r. WHO przedstawiło najnowsze rekomendacje, które podkreślają, jak ważne jest, aby młodzi ludzie w wieku 5–17 lat podejmowali regularną i zróżnicowaną aktywność fizyczną.

Zalecenia wymiaru codziennej aktywności fizycznej – ile ruchu potrzebują dzieci i młodzież?

Zgodnie z obecnie obowiązującymi wytycznymi WHO (2021) zaleca się, aby dzieci i młodzież od osiągnięcia wieku 5 lat do końca 17 roku życia były zaangażowane codziennie w co najmniej

60-minutową aktywność fizyczną o intensywności umiarkowanej lub wysokiej. Czas ten nie musi być realizowany jednorazowo – może obejmować aktywność fizyczną podzieloną na kilka sesji, pod warunkiem, że każda z nich trwa przynajmniej 10 minut. Ponadto aktywność fizyczna dzieci i młodzieży według zaleceń WHO powinna być zróżnicowana i obejmować różne rodzaje ćwiczeń, wpływając na wszechstronny rozwój.

Dlaczego tak ważna jest różnorodność form aktywności fizycznej?

Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży powinna być różnorodna, aby wspierać harmonijny rozwój wszystkich układów organizmu. WHO wskazuje na trzy główne typy ćwiczeń fizycznych, które powinny występować zarówno w codziennej aktywności fizycznej, jak i jednostkowo w skali tygodniowej. Należą do nich:

- 1. Ćwiczenia aerobowe** – to ćwiczenia, podczas których tętno i oddech są lekko przyspieszone, a zmęczenie fizyczne na tyle niewielkie, że pozwala na ich wykonywanie przez dłuższy czas bez konieczności przerwy. Tego typu ćwiczenia stanowią podstawę zaleceń dotyczących codziennej aktywności fizycznej. Przykładem są takie formy ruchu, jak: szybki marsz, jazda na rowerze, rolkach, pływanie czy lekki, rytmiczny trucht.
- 2. Ćwiczenia wzmacniające układ mięśniowy i kostny** – ćwiczenia dynamiczne, takie jak: skakanie, pokonywanie torów przeszkód, ćwiczenia z wykorzystaniem ciężaru własnego ciała (np. przysiady, pompki, siady z leżenia, ćwiczenia typu *plank*), a także ćwiczenia z piłkami lekarskimi. Mają one na celu wzmacnianie mięśni oraz struktury kości i połączeń między nimi. Tego typu aktywność wspiera rozwój układu

ruchu i przeciwdziała problemom z postawą ciała.

3. Ćwiczenia wspierające rozwój motoryczny – obejmują wszelkie formy ruchu, w tym zróżnicowane ćwiczenia o charakterze szybkościowym, siłowym, wytrzymałościowym i koordynacyjnym, które przyczyniają się do podniesienia poziomu sprawności fizycznej. Ta grupa ćwiczeń obejmuje ćwiczenia dostosowane do poprawy ogólnego poziomu sprawności motorycznej z uwzględnieniem harmonijnego rozwoju wszystkich składowych motoryczności człowieka (siła, szybkość, wytrzymałość, koordynacja i gibkość).

Ograniczenie siedzącego trybu życia – dlaczego to ważne?

Siedzący tryb życia stanowi jedno z największych wyzwań naszych czasów. WHO ostrzega przed nadmiernym spędzaniem czasu wolnego w pozycji siedzącej przed ekranami urządzeń różnego typu. Wraz z rozwojem technologicznym dzieci coraz częściej spędzają swój czas wolny na korzystaniu z różnorodnych funkcji smartfonów, a także na grach komputerowych, co ogranicza ich czas na aktywność fizyczną. Zaleca się, aby ograniczać czas spędzany w sposób bierny i w miarę możliwości przerywać długie okresy siedzenia, choćby krótkimi przerwami na aktywność fizyczną.

Wyniki badań naukowych wskazują, że siedzący tryb życia sprzyja nie tylko pojawianiu się problemów zdrowotnych, takich jak otyłość, ale także dolegliwości związanych z układem krążeniowo-oddechowym. Brak odpowiedniej aktywności fizycznej ma negatywny wpływ na stan psychiczny, sprzyja pojawieniu się złego samopoczucia, obniżonego nastroju, uczucia zmęczenia, czy też skróconego snu, który odgrywa kluczową rolę w regeneracji i utrzymaniu homeostazy organizmu. Dzieci o niskim poziomie aktywności fizycznej są bardziej narażone na stany lękowe i depresyjne oraz odczuwanie zwiększonego poziomu stresu, dlatego tak ważne jest zachęcanie dzieci i dorastającej młodzieży do podejmowania regularnego ruchu.

Jakie rekomendacje aktywności fizycznej przedstawiło WHO dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością?

Zalecenia wymiaru codziennej aktywności fizycznej wg WHO dla dzieci i młodzieży z niepełnospraw-

nością obejmują te same rekomendacje, jakimi są wskazania dla ich rówieśników w wieku 5–17 lat i obejmują one: minimum 60 minut dziennie aktywności fizycznej o umiarkowanej lub wysokiej intensywności oraz co najmniej trzy razy w tygodniu wykonywanie **ćwiczeń** wzmacniających kości i mięśnie, a także ograniczanie spędzania czasu wolnego w pozycji siedzącej, zwłaszcza przed ekranami urządzeń elektronicznych. Dodatkowe sugestie dotyczące grupy dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wystosowane przez Światową Organizację Zdrowia zawarto w poniższych punktach:

- Każda forma aktywności fizycznej jest lepsza niż jej brak, nawet jeśli dzieci i młodzież z niepełnosprawnością nie są w stanie spełnić wszystkich zaleceń. Każda dawka aktywności fizycznej przynosi korzyści zdrowotne.
- Zaleca się, aby osoby z niepełnosprawnością rozpoczynały od niewielkich dawek aktywności fizycznej, stopniowo zwiększając czas jej trwania, częstotliwość i intensywność, obserwując przy tym reakcję organizmu na dozowany wysiłek fizyczny.
- Podejmowanie przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością aktywności fizycznej dostosowanej do aktualnego stanu ich zdrowia, kondycji fizycznej i poziomu sprawności fizycznej przyniesie korzyści zdrowotne zdecydowanie przewyższające ewentualne zagrożenia.
- W zależności od stanu zdrowia i posiadanej wiedzy dzieci i młodzież z niepełnosprawnością mogą wymagać konsultacji z lekarzem lub specjalistą w celu odpowiedniego dopasowania ćwiczeń do indywidualnych potrzeb.

Rola szkoły i środowiska rodzinnego w promowaniu aktywności fizycznej

Światowa Organizacja Zdrowia podkreśla, że fundamentalnym elementem promowania zdrowego stylu życia wśród dzieci i młodzieży są osoby do-

Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025

Kierunek 1: Edukacja prozdrowotna w szkole – kształtowanie zachowań służących zdrowiu, rozwijanie sprawności fizycznej i nawyku aktywności ruchowej, nauka udzielania pierwszej pomocy.

rośle – zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Poprzez wprowadzanie atrakcyjnych programów wychowania fizycznego, organizację lokalnych zawodów sportowych, gier terenowych i innych inicjatyw związanych z promowaniem aktywnego sposobu spędzania czasu wolnego szkoły mogą odgrywać kluczową rolę w kształtowaniu nawyków zdrowego trybu życia. Również środowisko rodzinne stanowi istotne ogniwo tego procesu. Rodzice powinni angażować się w organizację aktywnie spędzanego czasu wolnego swoich dzieci, odciągając je od ekranów urządzeń multimedialnych.

Na zakończenie

1. Rekomendacje WHO aktywności fizycznej dla dzieci w wieku 5–17 lat:
 - Regularna aktywność fizyczna w wymiarze co najmniej 60 minut dziennie ruchu o intensywności umiarkowanej lub wysokiej.
 - Aktywność fizyczna powinna uwzględniać zróżnicowane ćwiczenia i formy ruchu wpływające na wszechstronny rozwój.
 - Ograniczanie czasu spędzanego w sposób bierny oraz wprowadzanie krótkich przerw na ruch w trakcie długotrwałego przebywania w pozycji siedzącej.
2. Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej są odpowiednie dla dzieci i młodzieży o każdym stopniu sprawności, niezależnie od płci, pochodzenia kulturowego lub statusu socjoekonomicznego.
3. Dzieci i młodzież z przewlekłymi schorzeniami lub niepełnosprawnością powinny przestrzegać zaleceń aktywności fizycznej wg WHO, na ile jest to możliwe.
4. Szkoły zobligowane są do tworzenia środowiska, w którym aktywność fizyczna możliwa jest do realizacji nie tylko podczas zajęć wychowania fizycznego, ale także podczas przerw czy zajęć pozalekcyjnych.
5. Mając na uwadze, że wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej obejmują dzieci młodsze od 5 roku życia, należy zwrócić szczególną uwagę na stworzenie w szkołach warunków do regularnego ruchu dla dzieci klas młodszych (edukacja wczesnoszkolna kl. 1–3).
6. Rodzice powinni aktywnie angażować się w organizację czasu wolnego swoich dzieci, zachęcając je do różnych form aktywności fizycznej, monitorować czas spędzany przed ekranem i sugerować ruch jako krótką przerwę w okresach długiego czasu spędzanego w pozycji siedzącej.

Słowa kluczowe: aktywność fizyczna, rekomendacje WHO aktywności fizycznej, dzieci i młodzież.

Bibliografia:

- Biddle S.J.H., Asare M.: *Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews*. "British Journal of Sports Medicine" 45 (11)/2011, s. 886–895.
- CDC U.S Centers For Disease Control and Prevention: *Aktywność fizyczna dziecka: przegląd zaleceń/ Child Activity: An Overview*. 08.01.2024, <https://www.cdc.gov/physical-activity-basics/guidelines/children.html> (Oficjalna strona internetowa rządu Stanów Zjednoczonych/ An official website of the United States government) (dostęp: 16.09.2024).
- CDC U.S Centers For Disease Control and Prevention: *Korzyści zdrowotne wynikające z aktywności fizycznej u dzieci/ Health Benefits of Physical Activity for Children* 03.04.2024, <https://www.cdc.gov/physical-activity-basics/health-benefits/children.html> (Oficjalna strona internetowa rządu Stanów Zjednoczonych/ An official website of the United States government) (dostęp: 16.09.2024).
- Czajka K.: *Znaczenie aktywności ruchowej dla zdrowia dzieci i młodzieży*. „Hejnał Oświatowy” nr 1/2016, s. 19–20.
- Czajka K., Żurek G., Stodółka J.: *Sport w szkole – jak zachęcić do aktywności fizycznej i wprowadzić nowe kompetencje społeczne? Budowanie zespołu w ramach szkolnych klubów sportowych*. „Hejnał Oświatowy” nr 4/2020, s. 33–35.
- Fugiel J., Czajka K., Połuszyński P., Stawińska T.: *Motoryczność człowieka*. MedPharm Polska, 2023, s. 173–175.
- Janssen I., LeBlanc A.G.: *Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth*. "International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity" 7(40)/ 2010, s. 1–16.
- Singh A., Uijtendewilligen L., Twisk J.W.R., Mechelen W., Chinapaw A.J.M.: *Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment*. "Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine" 166(1)/2012, s. 49–55.
- Światowa Organizacja Zdrowia/ World Health Organization: *Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: omówienie*. 04.05.2021, <https://www.who.int/poland/pl/publications/9789240014886> (dostęp: 16.09.2024).
- Światowa Organizacja Zdrowia/ World Health Organization: *Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia – wersja pdf w j. polskim*. Nr dokumentu: WHO/EURO:2021-12040-40953-58211, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf?sequence=1> (dostęp: 16.09.2024).



Dr Kamila Czajka jest związana z Akademią Wychowania Fizycznego we Wrocławiu od 2004 r., gdzie prowadzi zajęcia z anatomii i antropomotoryki.



Co jest pierwsze – silny lęk przed matematyką czy niskie osiągnięcia matematyczne?

Dwukierunkowa zależność u dzieci w wieku wczesnoszkolnym

dr Monika Szczygieł

Lęk przed matematyką i osiągnięcia matematyczne wzajemnie na siebie oddziałują u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Jajko czy kura?

Wyniki metaanaliz na temat zależności między lękiem przed matematyką i osiągnięciami matematycznymi sugerują, że między dwiema zmiennymi istnieje umiarkowana negatywna zależność (Barosso i in., 2021; Zhang et al., 2019). Między badaczami toczy się jednak dyskusja nad tym, czy to lęk przed matematyką sprawia, że uczniowie gorzej radzą sobie z opanowaniem matematyki, czy też niski poziom opanowania materiału z zakresu matematyki prowadzi do rozwinięcia się lęku przed matematyką (Carey i in., 2016). Badania nad tym zagadnieniem, realizowane wśród dzieci i młodzieży, dawały niejednoznaczne rezultaty. Niektóre z wyników sugerowały, że to niski poziom osiągnięć matematycznych prowadzi do rozwoju lęku przed matematyką (Sorvo i in.,

2019), ponieważ uczniowie, obserwując swoje niepowodzenia, zaczynają odczuwać negatywne emocje związane z przedmiotem, który sprawia im trudność.

Z drugiej strony pojawiły się wyniki badań wskazujące, że to odczuwanie lęku przed matematyką stanowi źródło niskich osiągnięć matematycznych (Pantoja i in., 2020), ponieważ dzieci przeżywające negatywne emocje w stosunku do przedmiotu, którego nie lubią, zaczynają poświęcać mniej czasu na naukę matematyki, a w konsekwencji mniej wiedzą i osiągają gorsze wyniki w testach osiągnięć. Nieliczne badania longitudinalne, których celem było ustalenie kierunku zależności między omawianymi zmiennymi, sugerowały również istnienie dwustronnej zależności między lękiem przed matematyką i osiągnięciami matematycznymi (Gunderson i in., 2018).

Wyniki te wskazywały na to, że lęk i osiągnięcia w zakresie matematyki wzajemnie na siebie oddziałują w długotrwałym cyklu uczenia się (Carey i in., 2016).

Badanie uczniów krakowskich szkół podstawowych

W celu przetestowania, co jest pierwsze – niższe osiągnięcia matematyczne determinujące wyższy lęk przed matematyką czy odwrotnie – przebadano 337 dzieci z krakowskich szkół podstawowych w badaniu trwającym od początku pierwszej do końca drugiej klasy (Szczygieł i in., 2024). Przeanalizowano wyniki z trzech pomiarów (początek i koniec pierwszej klasy oraz koniec drugiej klasy). Ponieważ za lęk przed matematyką i osiągnięcia matematyczne odpowiada szereg czynników, w badaniu uwzględniono również inne zmienne indywidualne, które kontrolowano, sprawdzając kierunek zależności między lękiem i osiągnięciami w obszarze matematyki. Na początku pierwszej klasy uczniowie wykonywali zadania mierzące inteligencję płynną, werbalną i wzrokowo-przestrzenną pamięć roboczą oraz symboliczną i niesymboliczną reprezentację liczby. Dodatkowo oszacowano ogólną lękowość dzieci oraz lęk przed matematyką. W modelu statystycznym kontrolowano również płeć dzieci oraz efekt nauczyciela klasy. Pod

koniec pierwszej oraz drugiej klasy uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące poziomu ich lęku przed matematyką oraz wykonywali zadania matematyczne dostosowane do ich wieku.

Po pierwsze, wyniki badania sugerują, że poziom lęku przed matematyką na początku klasy pierwszej nie pozwala przewidzieć poziomu osiągnięć matematycznych pod koniec pierwszej klasy, gdy kontrolowano zmienne indywidualne oraz efekt nauczyciela mierzone na początku pierwszej klasy. Lęk przed matematyką pod koniec pierwszej klasy pozwolił natomiast przewidywać wyniki w teście matematycznym pod koniec drugiej klasy i jednocześnie poziom osiągnięć matematycznych pod koniec pierwszej klasy pozwolił przewidywać poziom lęku przed matematyką pod koniec drugiej klasy.

Po drugie, osiągnięcia matematyczne uczniów pod koniec pierwszej klasy przewidywały poziom wykonania zadań matematycznych w drugiej klasie oraz poziom lęku przed matematyką w każdym kolejnym punkcie czasowym był determinowany przez poziom lęku mierzony wcześniej (gdy kontrolowano zmienne indywidualne i efekt nauczyciela).

Po trzecie, lęk przed matematyką na początku pierwszej klasy był determinowany przez lęk jako cechę oraz dokładność symbolicznej reprezentacji liczby, które były oszacowane również na początku pierwszej klasy. Poziom osiągnięć matematycznych pod koniec pierwszej i drugiej klasy był determinowany przez ogólne zdolności poznawcze. Nie zaobserwowano, aby dokładność niesymbolicznej reprezentacji liczby determinowała poziom lęku lub wykonania zadań w obszarze matematyki w żadnym punkcie czasowym. Różnice płciowe zaobserwowano wyłącznie w przypadku lęku przed matematyką pod koniec pierwszej klasy (dziewczęta miały wyższy poziom lęku niż chłopcy).

Działania dwutorowe

Uzyskane rezultaty sugerują konieczność dwutorowego działania ukierunkowanego jednocześnie na zapobieganie powstawaniu lub niwelowanie lęku przed matematyką, jeśli istnieje, oraz wzmacnianie wiedzy i umiejętności matematycznych w trakcie edukacji wcze-



snoszkołnej. Lęk przed matematyką determinuje nie tylko osiągnięcia matematyczne, ale również lęk przed matematyką w przyszłości. Podobnie, osiągnięcia matematyczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym determinują nie tylko lęk przed matematyką, ale również przyszłe osiągnięcia matematyczne. Jednocześnie, zarówno poziom lęku przed matematyką, jak i osiągnięć matematycznych można przewidywać za pomocą ogólnych zdolności poznawczych i lęku jako cechy, odpowiednio. Uczniowie w trakcie badania, dopytywani o powody lęku przed matematyką, wskazywali, że obawiają się popełnienia błędów w trakcie rozwiązywania zadań matematycznych, niskich ocen z zakresu matematyki, trudności zadań, presji czasowej, negatywnej reakcji na niepowodzenia ze strony nauczycieli, kolegów z klasy lub rodziców (Szczygieł i Pieronkiewicz, 2022).

Analizując uzyskane wyniki pod kątem konkretnych rozwiązań edukacyjnych, można sformułować następujące zalecenia. Skoro poziom lęku przed matematyką zależy od lęku ogólnego i opanowania materiału z zakresu matematyki, oznacza to, że w celu obniżenia (lub zapobiegania rozwojowi) poziomu lęku przed matematyką konieczne jest wzmacnianie kompetencji matematycznych uczniów oraz aranżowanie przyjaznej atmosfery uczenia się matematyki. Jednocześnie, skoro lęk przed matematyką i ogólne zdolności poznawcze pozwalają przewidywać wyniki osiągnięć matematycznych w przyszłości, konieczne jest aranżowanie przyjaznej atmosfery uczenia się oraz rozwijanie ogólnych zdolności poznawczych, do których można zaliczyć rozwiązywanie zadań z zakresu matematyki.

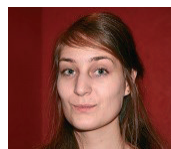
Przegląd propozycji interwencji umożliwiających osiągnięcie obu celów pozwala podzielić stosowane metody na dwie grupy: uznawanych za skutecznie obniżających lęk (nurt poznawczo-behawioralny: m.in. ekspresyjne pisanie, reinterpretacja pobudzenia fizjologicznego, mindfulness, techniki relaksacyjne, systematyczna desensytyzacja) i poprawiających osiągnięcia (nurt działań środowiskowych: m.in. informacja zwrotna i ocena formacyjna, powtórne testowanie, nowe technologie, gry, treningi przestrzenno-liczbowe). Tym samym można stwierdzić, że wszystkie działania mające na celu obniżenie poziomu negatywnych emocji w trakcie uczenia się matematyki, jak też ułatwienie uczniom skutecznego opanowania materiału z matema-

tyki przyniosą pozytywne skutki (Sammallahti i in., 2023).

Słowa kluczowe: lęk przed matematyką, osiągnięcia matematyczne, interwencje.

Bibliografia:

- Barroso C., Ganley C.M., McGraw A.L., Geer E.A., Hart S.A., Daucourt M.C.: *A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement*. "Psychological Bulletin" nr 147(2)/2021, s. 134–168.
- Carey E., Hill F., Devine A., Szűcs D.: *The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics achievement*. "Frontiers in Psychology" nr 6/2016, s. 1–6.
- Gunderson E.A., Park D., Maloney E.A., Beilock S.L., Levine S.C.: *Reciprocal relations among motivational frameworks, math anxiety, and math achievement in early elementary school*. "Journal of Cognition and Development" nr 19(1)/2018, s. 21–46.
- Pantoja N., Schaeffer M.W., Rozek C.S., Beilock S.L., Levine S.C.: *Children's math anxiety predicts their math achievement over and above a key foundational math skill*. "Journal of Cognition and Development" nr 21(5)/2020, s. 709–728.
- Sammallahti E., Finell J., Jonsson B., Korhonen J.: *A meta-analysis of math anxiety interventions*. "Journal of Numerical Cognition" nr 2/2023, s. 346–362.
- Sorvo R., Koponen T., Viholainen H., Aro T., Räikkönen E., Peura P., Tolvanen A., Aro M.: *Development of math anxiety and its longitudinal relationships with arithmetic achievement among primary school children*. "Learning and Individual Differences" nr 69/2019, s. 173–181.
- Szczygieł M., Pieronkiewicz B.: *Exploring the nature of math anxiety in young children: Intensity, prevalence, reasons*. "Mathematical Thinking and Learning" nr 24(3)/2022, s. 248–266.
- Szczygieł M., Szűcs D., Toffalini E.: *Math Anxiety and Math Achievement in Primary School Children: Longitudinal Relationship and Predictors*. "Learning and Instruction" nr 92/2024, s. 1–11.
- Zhang J., Zhao N., Kong Q.P.: *The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation*. "Frontiers in Psychology" nr 10/2019, s. 1–17.



Dr Monika Szczygieł – psycholog, pedagog, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. S. Szumana. Jej zainteresowania badawcze dotyczą poznania matematycznego i emocji towarzyszących uczeniu się matematyki.

Edukacyjnie z okazji Jubileuszu 1000-lecia Królestwa Polskiego – konkursy i warsztaty dla nauczycieli i uczniów



1000-lecie istnienia Królestwa Polskiego stanowi dla nauczycieli inspirację do zdobywania nowych umiejętności i wiedzy na kanwie wydarzeń z dziejów Polski, twórczego i kreatywnego ich wykorzystania podczas lekcji, a także do rozwijania i zaprezentowania talentów swoich uczniów.

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ofercie edukacyjnej na 2025 r. zaplanowało szereg działań skierowanych do dzieci, młodzieży i nauczycieli, związanych z obchodami Jubileuszu Milenium Pierwszych Koronacji Królewskich w Polsce. Do realizacji zadań zostały włączone wszystkie Ośrodki MCDN w: Krakowie, Nowym Sączu, Oświęcimiu i Tarnowie.

Z przyjemnością przedstawiamy projekt **pięciu konkursów edukacyjnych** – jednego kierowanego do nauczycieli oraz czterech, których adresatami są dzieci i uczniowie szkół podstawowych. Zapraszamy nauczycieli historii i innych specjalności szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych do wzięcia udziału w konkursie historycznym na scenariusz lekcji historii „1000-lecie monarchii w Polsce”. Zakres tematyczny konkursu to dzieje monarchii w Polsce od Bolesława Chrobrego do Stanisława Augusta Poniatowskiego. Natomiast do dzieci i uczniów kierujemy dwa konkursy plastyczne i dwa na stworzenie komiksu.

- Do dzieci w wieku przedszkolnym adresujemy konkurs na wykonanie korony „Królewski symbol mocy – korona Bolesława Chrobrego”.
- Do uczniów klas 1–3 kierujemy konkurs na przedstawienie postaci króla „Twarzą w twarz – portret Bolesława Chrobrego”.
- Do uczniów klas 4–6 skierowany jest konkurs na komiks „Śladami Bolesława Chrobrego. Historia w obrazkach”.
- Do uczniów klas 7–8 adresujemy konkurs na komiks „Bolesław Chrobry komiksem pisany – tworzymy historię”.

We wszystkich konkursach na uczestników czekają atrakcyjne nagrody!

Nasze konkursy są doskonałą okazją do przybliżenia dzieciom i młodzieży postaci Bolesława Chrobrego – pierwszego króla Polski, który odegrał kluczową rolę w budowaniu silnego państwa polskiego. Zależy nam, aby młodzi ludzie lepiej rozumieli swoje korzenie i doceniali znaczenie polskiego dziedzictwa. Proponowane formy pozwolą dzieciom i młodzieży rozwijać wyobraźnię i zdolności twórcze w różnorodnych formach artystycznych. To szansa na odkrycie młodych talentów oraz promowanie wartości, takich jak: kreatywność, zaangażowanie i umiejętność pracy nad dłuższymi projektami. Działania te są wkładem w dbałość o wartości patriotyczne i stanowią przykład wartościowej inwestycji w rozwój młodego pokolenia. Ponadto w ramach obchodów tej ważnej rocznicy we wszystkich ośrodkach zostaną zorganizowane warsztaty „Białoczerwona dla przedszkolaka” i „1000. rocznica koronacji Bolesława Chrobrego”. W ramach zajęć uczestnicy poznają różnorodne techniki wykonywania prac plastycznych związanych z postaciami pierwszych koronowanych władców. Każdy uczestnik otrzyma zestaw książek „Polskie symbole narodowe”.

Możemy wspólnie inspirować młode pokolenie do poznawania i szanowania historii Polski. Jesteśmy przekonani, że nasze konkursy przyczynią się do wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży!

Działania objęte są patronatem honorowym Marszałka Województwa Małopolskiego Łukasza Smółki.

Regulaminy konkursów i wszelkie informacje: <https://mcdn.edu.pl/edukacyjnie-z-okazji-jubileuszu-1000-lecia-krolestwa-polskiego-konkursy-i-warsztaty-dla-nauczycieli-i-uczniow/>.

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41

www.mcdn.edu.pl

e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków

tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 261 31 60

www.krakow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23

tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18

www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

Ośrodek w Oświęcimiu

ul. M. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93

www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11

www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

