

Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku  
Wydział Dyrygentury Chóralnej, Muzyki Kościelnej,  
Edukacji Artystycznej, Rytmiki i Jazzu  
kierunek: Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej  
specjalność: Edukacja muzyczna z elementami arteterapii

Arkadia Gorczyca

nr albumu: 6514

# Neuroróżnorodni w polskim systemie kształcenia muzycznego

Praca dyplomowa magisterska  
napisana pod kierunkiem  
dr Michała Kierzkowskiego

Gdańsk 2025

## Spis treści

Wstęp .....	1
Rozdział 1. Neuroróżnorodność .....	3
1.1 Powstanie koncepcji.....	3
1.2 Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD).....	6
1.2.1. Charakterystyka .....	7
1.2.2. Strategie wsparcia i dobre praktyki pedagogiczne .....	8
1.3 Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) .....	9
1.3.1. Charakterystyka .....	9
1.3.2. Strategie wsparcia i dobre praktyki pedagogiczne .....	12
1.4 Specyficzne zaburzenia uczenia się, czytania i pisania – dysleksja rozwojowa... 13	
1.4.1. Charakterystyka .....	13
1.4.2. Strategie wsparcia i dobre praktyki pedagogiczne .....	14
Rozdział 2. Polski system kształcenia muzycznego .....	15
2.1 Analiza zmian w treści podstaw programowych z lat 2010-2023 .....	19
2.2 Możliwości dostosowania programu nauczania do osób neuroatypowych .....	33
Rozdział 3. Jak nauczyciel może wyjść naprzeciw osobie neuroatypowej? .....	38
3.1 Ankieta adresowana do nauczycieli szkół muzycznych .....	39
3.1.1. Cel i metodologia badania .....	39
3.1.2. Narzędzie badawcze .....	43
3.1.3. Interpretacja wyników i wnioski.....	45
3.2 Ankieta adresowana do neuroatypowych absolwentów szkół muzycznych .....	56
3.2.1. Cel i metodologia badania .....	56
3.2.2. Narzędzie badawcze .....	59
3.2.3. Interpretacja wyników i wnioski.....	62
3.3 Współpraca między neuroróżnorodnym uczniem a nauczycielem w szkole muzycznej – wstępne wnioski .....	71
Zakończenie .....	75
Bibliografia .....	77

## Wstęp

Zagadnienie neuroróżnorodności w kontekście kształcenia muzycznego jest tematem aktualnym, choć rzadko poruszonym w literaturze. Wzrost liczby diagnoz zaburzeń neurorozwojowych, a także rozwój koncepcji indywidualizacji procesu nauczania oraz edukacji włączającej sprawiają, że konieczne staje się ponowne rozważenie skuteczności tradycyjnych metod nauczania oraz oceniania uczniów, stosowanych w polskim systemie kształcenia muzycznego.

Celem pracy jest przedstawienie założeń koncepcji neuroróżnorodności oraz przedstawienia charakterystyki trzech najczęściej spotykanych wśród uczniów szkoły muzycznej zaburzeń neurorozwojowych – zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD), zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) oraz dysleksji rozwojowej. Po przedstawieniu rysu historycznego oraz opisanu objawów charakterystycznych dla tych zaburzeń, przedstawię strategie pomocne we współpracy z neuroatypowymi uczniami.

W drugim rozdziale opiszę historię powstania oraz strukturę dzisiejszego systemu kształcenia muzycznego. Następnie przeanalizuję programy nauczania dla fortepianu głównego oraz kształcenia słuchu, w celu ukazania, jak zmieniał się zakres materiału wymaganego do zrealizowania przez ucznia podczas pierwszego cyklu kształcenia. W ostatnim podrozdziale omówię możliwe dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb osób neuroatypowych, gwarantowane przez polskie prawo oświatowe.

W ostatnim rozdziale przedstawię wyniki dwóch badań kwestionariuszowych. Pierwsze było adresowane do nauczycieli szkół muzycznych i miało na celu zbadanie poziom wiedzy o neuroróżnorodności wśród pedagogów. Drugie badanie było skierowane do neuroatypowych absolwentów szkół muzycznych, a miało za zadanie zebranie danych ilościowych i jakościowych dotyczących wrażeń neuroróżnorodnych z edukacji w szkole muzycznej. Następnie, skonfrontuję ze sobą wnioski z obu ankiet i spróbuję na ich podstawie odpowiedzieć na pytanie, jakie potrzeby edukacyjne warto mieć na uwadze przy współpracy z uczniem o odmiennym ścieżce rozwoju, a także jakie strategie mogą być pomocne w kształtowaniu jak najbardziej pomocnej współpracy.

Motywacją do eksploracji tego tematu były moje osobiste doświadczenia jako początkująca nauczycielka. Wśród moich pierwszych uczniów znalazły się osoby w spektrum autyzmu oraz z ADHD. Moja wiedza na temat sposobów postępowania z uczniami neuroatypowymi nie była wówczas zbyt obszerna – niemniej, te współprace miały znaczący wpływ na rozwój moich kompetencji, a także w ich wyniku powstały wyjątkowe relacje. Owe doświadczenia utwierdziły mnie również w przekonaniu, że chciałabym spełniać się jako nauczycielka.

W tym miejscu chciałabym podziękować Promotorowi niniejszej pracy, dr Michałowi Kierzkowskiemu, za otwartość i wsparcie merytoryczne w opracowywaniu tematu. Podziękowania kieruję także do mgr Elizy Ludkiewicz za wsparcie w poszukiwaniu literatury oraz inspirujące spostrzeżenia. Dziękuję również mgr Annie Kask za wprowadzenie w tematykę prawa oświatowego i ogromną pomoc w interpretacji omawianych w pracy aktów prawnych.

# Rozdział 1. Neuroróżnorodność

## 1.1 Powstanie koncepcji

Idea, która była punktem wyjścia dla neuroróżnorodności, pierwszy raz pojawiła się w formie określenia „neurologiczny pluralizm” (z ang. *neurological pluralism*). Posłużył się nim dziennikarz Harvey Blume w swoim artykule *Autistics, freed from face-to-face encounters, are communicating in cyberspace* (New York Times, 1997 r.). Opisał w nim społeczność internetową zrzeszającą osoby w spektrum autyzmu – Independent Living on the Autism Spectrum (InLv). Autyści dyskutowali za jego pośrednictwem m. in. o pracy, pasjach, czy o tym, w jakich momentach rozmów neurotypowe osoby utrzymują kontakt wzrokowy<sup>1</sup>. Forma forum internetowego umożliwiała osobom w spektrum swobodną ekspresję, pozbawioną konieczności maskowania, filtrowania bodźców z otoczenia czy analizowania zachowania rozmówcy podczas konwersacji. InLv stało się więc jedną z kolebek kultury autystycznej<sup>2</sup>. Do listy adresowej mogły również dołączać osoby z ADHD, dysleksją czy innymi zaburzeniami, takimi jak Zespół Tourette’a.

Jedną z subskrybentek listy adresowej InLv była australijska socjolożka, Judy Singer. Powodem dołączenia do społeczności była diagnoza zespołu Aspergera u jej córki<sup>3</sup>. Fascynację autyzmem zapoczątkowały u Singer obserwacje zachowań swojej matki, które były uznawane przez otoczenie za ekscentryczne. Były jednak usprawiedliwiane faktem przeżycia przez nią Holocaustu, mimo uwięzienia w obozie koncentracyjnym Auschwitz<sup>4</sup>.

Po ukazaniu się artykułu Blume’a, wywiązała się dyskusja między autorem artykułu a Singer. Podczas rozmów telefonicznych omawiali podstawy koncepcji pluralizmu neurologicznego, które wydał im się „odpowiednim, acz trochę niezgrabnym określeniem”<sup>5</sup>. Socjolożka zauważyła podobieństwo między społecznością autystyków a społecznością Głuchych – obie grupy wyróżniało wzmacnianie się poprzez podkreślanie

---

<sup>1</sup> H. Blume, *Autistics, freed from face-to-face encounters, are communicating in cyberspace*

<sup>2</sup> S. Silberman, *Autyzm. Historia geniuszu i różnorodności neurologicznej* (str. 439)

<sup>3</sup> *Ibid.*, str. 439

<sup>4</sup> <https://www.theguardian.com/world/2023/jul/05/the-mother-of-neurodiversity-how-judy-singer-changed-the-world>

<sup>5</sup> S. Silberman, *Autyzm. Historia geniuszu i różnorodności neurologicznej* (str. 440)

swojej odmienności. Między innymi to spostrzeżenie przyczyniło się do utworzenia przez Singer pojęcia *neuroróżnorodność*.

Założeniami tej koncepcji jest uwzględnienie odmiennego funkcjonowania mózgu oraz wynikających z niego zachowań. Mogą z niego wynikać różnice w funkcjonowaniu osób neuroatypowych w grupie, ich reakcji emocjonalnych, koncentracji uwagi, percepcji czy podczas uczenia się. Intencją autorki pojęcia było stworzenie ruchu społecznego, uwzględniającego indywidualny potrzeby osób neuroatypowych w codziennym funkcjonowaniu czy w edukacji<sup>6</sup>. Wynika z nich **odmienny od typowego wzorzec rozwojowy**.

Singer zdefiniowała neuroróżnorodność następująco: „Jest to biologiczny truizm, który odnosi się do nieograniczonej różnorodności ludzkich układów nerwowych na świecie, w którym dwa nie mogą być dokładnie takie same z powodu wpływu czynników środowiskowych”<sup>7</sup>.

Pierwszy raz nowego pojęcia użył rok później Harvey Blume, w swoim artykule opublikowanym na łamach magazynu *Atlantic*. Napisał w nim m. in.: „Neurotypowość to tylko jeden typ umysłu, a gdy mówmy o pracy z zaawansowaną technologią, być może jest to typ gorszego rodzaju. Neuroróżnorodność może być równie istotna dla rasy ludzkiej, jak bioróżnorodność dla życia. Kto jest w stanie stwierdzić, jaki typ umysłu najlepiej sprawdzi się w określonej sytuacji?”<sup>8</sup>

Po opublikowaniu tego artykułu o neuroróżnorodności zapomniano na wiele lat. Do publicznej dyskusji powróciła w 2013 r., po artykule Stevena Silbermana w *Wired*<sup>9</sup>.

W ICD-11 pojęcie zaburzeń neurorozwojowych zostało uporządkowane w ramach kategorii „Zaburzenia psychiczne, behawioralne lub neurorozwojowe” (rozdział 06). Obejmuje ona m.in. zaburzenia ze spektrum autyzmu, ADHD oraz specyficzne trudności w uczeniu się. Chociaż klasyfikacja ICD-11 nie powstała pod wpływem koncepcji neuroróżnorodności, to jej struktura odzwierciedla rosnące uznanie odmienności rozwojowych jako elementu różnorodności ludzkiego funkcjonowania.

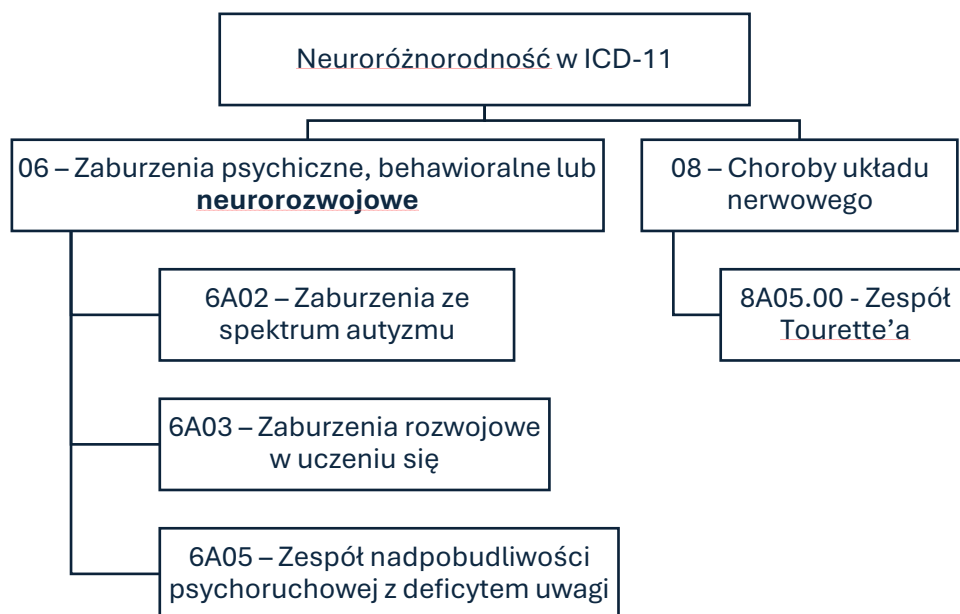
---

<sup>6</sup> <https://neurodiversity2.blogspot.com/2021/02/neurodiversity-its-political-not.html>

<sup>7</sup> <https://neurodiversity2.blogspot.com/p/what.html>, tłum. wł.

<sup>8</sup> S. Silberman, *Autyzm. Historia geniuszu i różnorodności neurologicznej* (str. 441)

<sup>9</sup> <https://www.wired.com/2013/04/neurodiversity/>



Wykres 1 Neuroróżnorodność w ICD-11  
 źródło: opracowanie własne na podstawie klasyfikacji ICD-11<sup>10</sup>

W następujących podrozdziałach opiszę charakterystykę wybranych z nich, najczęściej spotykanych w szkołach muzycznych: zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD), zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) oraz dysleksji rozwojowej. Omówię również potrzeby edukacyjne wynikające z objawów tych zaburzeń oraz na podstawie dostępnych źródeł opracuję zbiór strategii pomocnych we współpracy z uczniami neuroróżnorodnymi.

<sup>10</sup> <https://icd.who.int/browse/2025-01>

## 1.2 Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD)

Pierwsze wzmianki o autyzmie miały miejsce w latach 40. XX wieku. Został wyodrębniony i opisany przez Leo Kanner, który w swojej pracy z 1943 r. nazwał to zaburzenie autyzmem wczesnodziecięcym. U obserwowanych przez niego dzieci zauważył m. in. wycofanie społeczne, potrzebę stałego, niezmiennego otoczenia oraz nietypową ekspresję emocjonalną<sup>11</sup>.

Rok później, w 1944 r., wiedeński pediatra Hans Asperger opublikował swoją publikację, również opartą na badaniach na dzieciach. Wykazywały one cechy podobne do tych opisanych przez Kanner, niemniej różniły się poziomem rozwoju intelektualnego – chłopcy z badania Aspergera rozwijali się prawidłowo zarówno pod względem intelektualnym, jak i językowym. Sam pediatra nazwał ich „małymi profesorami”, chcąc podkreślić ich znaczny potencjał intelektualny<sup>12</sup>. Opisane zaburzenie nazwał *autystyczną psychopatią*. Praca Aspergera przez wiele lat nie zyskała popularności poza Europą Wschodnią<sup>13</sup>. Ponad 50 lat później, w 1981 roku, brytyjska psychiatrka Lorna Wing nazwała jego odkrycie zespołem Aspergera (z ang. Asperger’s Syndrome)<sup>14</sup>.

W 2018 r. ukazała się praca Herwiga Czecha, która ujawniła współpracę Aspergera w zakresie realizacji eugenicznej polityki nazistów<sup>15</sup>. W tym samym roku zespół Aspergera został usunięty z ICD-11.

Przez lata podejrzewano, że autyzm dziecięcy i zespół Aspergera nie są osobnymi zaburzeniami, lecz tym samym o różnym nasileniu. Wniosek ten podtrzymała Doris Allen w swojej pracy z 1988 r., po raz pierwszy w literaturze pisząc o *autystycznym spektrum zaburzeń*<sup>16</sup>. Aktualne klasyfikacje medyczne (DSM-V i ICD-11) wprowadziły termin **zaburzenie ze spektrum autyzmu** (z ang. Autism Spectrum Disorder – ASD).

---

<sup>11</sup>, <sup>12</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 293)

<sup>13</sup> S. Silberman, *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej* (str. 208)

<sup>14</sup> <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7208735/>

<sup>15</sup> <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-14e7c0a2-9a28-4c75-9905-e35d098387ff>

<sup>16</sup> M. Dąbrowska-Kaczorek, M. Szewczuk-Bogusławska, E. Wasilewska, P. Gorzelak, A. I. Trzebiatowska, *Jeśli nie zespół Aspergera to co?* (str. 11)

### 1.2.1. Charakterystyka

Objawy zaburzeń ze spektrum autyzmu są zauważalne już we wczesnym dzieciństwie. Według opisu w ICD-11, zaburzenia ze spektrum autyzmu charakteryzują się:

- trwałymi deficytami w zdolności do inicjowania i podtrzymywania wzajemnej interakcji społecznej i komunikacji społecznej
- szeregiem ograniczonych, powtarzalnych i nieelastycznych wzorców zachowań, zainteresowań lub aktywności, które są wyraźnie nietypowe lub nadmierne w stosunku do wieku jednostki i kontekstu społeczno-kulturowego<sup>17</sup>

Osoby w spektrum autyzmu charakteryzują się zróżnicowanym profilem funkcjonowania, obejmującym zarówno specyficzne wyzwania, jak i odmienne style poznawcze. Obserwuje się u nich trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji społecznych. Wynikają one m.in. z odmiennych sposobów uczenia się zachowań społecznych – osoba w spektrum autyzmu, nie rozumiejąc niepisanych społecznych reguł, uczy się ich przez obserwację. Skutkują one stosowaniem na co dzień strategii maskowania (z ang. *camouflaging*), które polega na naśladowaniu zachowań osób neurotypowych w codziennych interakcjach<sup>18</sup>. Deficyty w zakresie tzw. teorii umysłu utrudniają osobie w spektrum odczytywanie emocji oraz intencji innych ludzi<sup>19</sup>.

Ekspresja emocjonalna bywa nietypowa, pozornie nieadekwatna do sytuacji. Może wynikać ona z trudności w regulowaniu emocji<sup>20</sup>. Bywa, że współwystępuje z aleksytymią, czyli trudnością w rozpoznawaniu i nazywaniu własnych stanów emocjonalnych<sup>21</sup>.

U wielu osób autystycznych występują również zaburzenia przetwarzania sensorycznego – zarówno nadwrażliwość, jak i niedowrażliwość, np. na dźwięk, światło

---

<sup>17</sup> <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#437815624> (tłum. wł.)

<sup>18</sup> A. Wojtkiewicz, *Cykle* (str. 190)

<sup>19</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 298)

<sup>20</sup> *Ibid.*, str. 304

<sup>21</sup> A. Wojtkiewicz, *Cykle* (str. 127)

czy dotyk<sup>22</sup>. W sytuacji wystąpienia nadmiaru bodźców o dużej intensywności w otoczeniu (np. hałasu), może dojść do reakcji takich jak *meltdown* (przeciążenia sensorycznego) lub *shutdown* (wyłączenia)<sup>23</sup>.

Charakterystyczna jest także potrzeba przewidywalności i stałości w otoczeniu, przejawiająca się w upodobaniu do powtarzalnych czynności, np. poprzez tworzenie codziennych rutyn czy tzw. stimowania (zachowań autoregulacyjnych)<sup>24</sup>. W obszarze zainteresowań często pojawiają się monotropizm (skupienie na wąskim zakresie zainteresowań, rozumienie zagadnień „od ogółu do szczegółu”)<sup>25</sup> oraz skłonność do intensywnego koncentrowania się na wybranych tematach – tzw. fiksacjach<sup>26</sup>. Dodatkowo u części osób zauważa się trudności w zakresie tzw. centralnej koherencji, czyli łączenia informacji w spójną całość i uwzględniania kontekstu przy nadawaniu im znaczenia<sup>27</sup>.

Objawy zaburzeń ze spektrum autyzmu u różnych osób mogą występować w różnym nasileniu i konfiguracjach. Autyzm może współwystępować z niepełnosprawnością intelektualną, ADHD oraz innymi zaburzeniami neurorozwojowymi<sup>28</sup>.

### 1.2.2. Strategie wsparcia i dobre praktyki pedagogiczne

Aby wesprzeć ucznia w spektrum autyzmu, warto stosować następujące strategie<sup>29</sup>:

- stosowanie jasnych, przejrzystych instrukcji i poleceń
- unikanie pojęć abstrakcyjnych i metafor
- kreowanie bezpiecznej atmosfery w klasie poprzez ustalenie jasno ustalonych zasad oraz, w miarę możliwości, przewidywalnego przebiegu lekcji

---

<sup>22</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R Borkowska., *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 300)

<sup>23</sup> <https://tea.som360.org/en/blog/what-are-meltdown-shutdown-and-burnout-autism>

<sup>24</sup> A. Wojtkiewicz, *Cykle* (str. 199)

<sup>25</sup> *Ibid.*, str. 75

<sup>26</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 297)

<sup>27</sup> *Ibid.*, str. 298

<sup>28</sup> <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#437815624>

<sup>29</sup> Opracowano na podstawie: A. Wojtkiewicz, *Cykle*, E. Ludkiewicz, *Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole artystycznej*

- dbanie o to, by uczeń miał szansę na dogłębne zrozumienie zagadnienia oraz jego domknięcie poznawcze
- uwzględnianie nadwrażliwości sensorycznej ucznia (np. poprzez przyciemnienie światła w klasie, wywietrzenie sali przed lekcją)
- ścisła współpraca z rodzicami i terapeutami ucznia
- pozwalanie uczniowi na zachowania autoregulacyjne
- w razie przeciążenia sensorycznego, stworzenie uczniowi przestrzeni na jego rozładowanie
- **niekaranie za objawy**

### **1.3 Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)**

Według badań z 2014 r.<sup>30</sup>, zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi jest jednym z najczęściej diagnozowanych zaburzeń neurorozwojowych wśród dzieci w wieku szkolnym. W nazewnictwie występuje zarówno termin opisowy, jak i skrót – ADHD. Pochodzi od angielskiej nazwy tego zaburzenia – *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*.

#### **1.3.1. Charakterystyka**

Według ICD-11, ADHD charakteryzuje się trzema objawami osiowymi: nieuwagą i/lub nadruchliwością oraz impulsywnością. Ich występowanie można zaobserwować już we wczesnym dzieciństwie. Do postawienia diagnozy warunkiem jest utrzymywanie się objawów przez co najmniej 6 miesięcy<sup>31</sup>. Objawy zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi nie ustępują z upływem lat.

---

<sup>30</sup> G. V. Polanczyk, E. G. Willcutt, G. A. Salum, C. Kieling, L. A. Rohde, *ADHD prevalence across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis*

<sup>31</sup> <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#821852937>

Wyróżnia się trzy podtypy ADHD<sup>32</sup>:

- Mieszany
- Z przewagą zaburzeń uwagi
- Z przewagą nadruchliwości i impulsywności

Zaburzenie wpływa negatywnie na jakość życia w różnych obszarach – od zawodowego, po codzienne funkcjonowanie. Utrudnia także efektywną edukację sprawiając, że osoba z tym zaburzeniem nie jest w stanie skoncentrować się na przebiegu lekcji, a ze względu na trudności w utrzymaniu koncentracji, przyswojenie wiedzy zajmuje jej więcej czasu.

Objawy warunkowane są przez zaburzenia biochemiczne w mózgu, w którym występują deficyty dwóch neuroprzekaźników odpowiedzialnych za m. in. za uczenie się oraz utrzymanie koncentracji na wykonywanej czynności: dopaminy i noradrenaliny<sup>33</sup>. Niedobór dopaminy ma wpływ na zaburzenia koncentracji uwagi, procesu planowania czynności oraz obniżoną zdolność do zapamiętywania informacji. Obniżone stężenie noradrenaliny zaś może mieć wpływ na pamięć operacyjną, odpowiedzialną m. in. za podejmowanie decyzji<sup>34</sup>.

Nie oznacza to jednak, że osoba z ADHD nie potrafi się skoncentrować na żadnej czynności. Zaburzenia uwagi często są ograniczone do czynności monotonnych, niewzbudzających zainteresowania. Z łatwością jest jednak poświęcić dużo czasu na eksplorowanie swoich zainteresowań, czy wykonywania czynności, która sprawia jej przyjemność. Może wtedy wystąpić tzw. hiperkoncentracja<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 339)

<sup>33, 34</sup> *Ibid.*, str. 344

<sup>35</sup> G. Zenowicz, J. Józwiak, *Cztery cechy ADHD* (Newsweek Psychologia, nr 3/2024, str. 10)

Trudności osób z ADHD wynikające z objawów osiowych<sup>36</sup>:

### 1. Nieuwaga

- podatność na dystraktory (np. ludzie wchodzący do pomieszczenia, niespodziewany hałas)
- trudności w planowaniu
- trudności w zakresie wykonywania instrukcji czy wieloetapowych zadań
- trudności w uczeniu się (zajmuje ono więcej czasu, niż rówieśnikom)
- trudności w odbiorze instrukcji werbalnych
- tendencja do rozpraszania się, nawet pod wpływem własnych myśli
- zapominanie, rozkojarzenie
- niedostrzeganie szczegółów
- słabe poczucie upływu czasu

### 2. Nadruchliwość

- brak umiejętności odpoczynku
- nerwowe ruchy rąk/nóg
- nieumiejętność wytrzymania dłuższego czasu w jednym miejscu bez poruszania się
- chodzenie po pomieszczeniu
- zabawa przedmiotami znajdującymi się w otoczeniu

### 3. Impulsywność

- trudności w regulowaniu emocji
- szybkie, bezrefleksyjne przechodzenie od pomysłu do realizacji
- podatność na stresory
- przerywanie wypowiedzi innych osób
- udzielanie odpowiedzi, zanim pytanie zostanie wypowiedziane w całości
- niecierpliwość
- skłonność do szybkiego zrzucania podejmowanych czynności
- wysoka wrażliwość emocjonalna i sensoryczna
- niechęć do trudniejszych zadań
- częsta zmienność zainteresowań

---

<sup>36</sup> Opracowano na podstawie: A. Kołakowski, M. Jerzak, *ADHD w szkole* (str. 17-38), I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 333-342)

- potrzeba natychmiastowej gratyfikacji
- brak odporności na porażkę

Objawy ADHD można leczyć farmakologicznie – leki mają za zadanie umożliwienie kontroli osiowych objawów zaburzenia. Równie istotna jest psychoedukacja oraz współpraca z psychoterapeutą, który może pomóc w budowaniu zdrowych nawyków.<sup>37</sup>

### 1.3.2. Strategie wsparcia i dobre praktyki pedagogiczne

Aby skutecznie wesprzeć ucznia z ADHD, warto stosować następujące strategie<sup>38</sup>:

- krótkie, angażujące zadania
- kontrola pracy ucznia, przywoływanie go do porządku w razie zauważenia spadku koncentracji
- unikanie złożonych instrukcji
- planowanie przerw podczas pracy
- stosowanie jasnych, zrozumiałych komunikatów
- włączanie ruchu w przebieg lekcji
- oddziaływanie na wiele zmysłów ucznia, np. poprzez korzystanie z pomocy wizualnych podczas prowadzenia zajęć
- stosowanie wzmacniania pozytywnego – pochwał i zauważania postępów
- przewidywalna struktura lekcji, z miejscem na chwilę odpoczynku lub zaspokojenie potrzeby poruszania się
- realizacja najtrudniejszych zadań na początku lekcji
- pomoc w planowaniu zadań, zwłaszcza wieloetapowych
- **niekaranie za objawy**

---

<sup>37</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiakowska, A. R Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 350)

<sup>38</sup> Opracowano na podstawie: A. Kołakowski, M. Jerzak, *ADHD w szkole* (str. 170-189), M. Jerzak, *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*

## 1.4 Specyficzne zaburzenia uczenia się, czytania i pisania – dysleksja rozwojowa

Termin „dysleksja” pochodzi z języka greckiego – z połączenia słów *dys* (z gr. niemożność, trudność) oraz *lexicos* (z gr. słowa). Pierwszy raz zastosował go D. Berlin w 1887 roku, który określił w ten sposób „rzadkie formy zaburzenia uczenia się, objawiające się skrajnymi trudnościami w nauce czytania i pisania słów przy zastosowaniu tradycyjnych metod nauczania, które okazały się skuteczne dla wszystkich innych dzieci”<sup>39</sup>.

Podobną etymologię (przedrostek dys-) mają inne specyficzne trudności w uczeniu się – dysgrafia (trudności w wykształceniu wyraźnego charakteru pisma), dyskalkulia (trudności w wykonywaniu działań matematycznych) czy dysortografia (trudność w opanowaniu zasad ortografii). Dysleksja rozwojowa odnosi się wyłącznie do trudności w zakresie czytania i pisania<sup>40</sup>.

### 1.4.1. Charakterystyka

Dysleksja rozwojowa charakteryzuje się znacznymi i uporczywymi trudnościami w zakresie czytania i pisania<sup>41</sup>. Osiągnięcia edukacyjne osoby z dysleksją są znacznie poniżej oczekiwań dla jej wieku chronologicznego i ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego<sup>42</sup>.

Rozwojowe zaburzenia uczenia zauważane są u uczniów w pierwszych latach szkolnych. Nie są spowodowane zaburzeniami rozwoju intelektualnego, utratą wzroku lub słuchu, czy zaburzeniami neurologicznymi – wynikają z uwarunkowań neurobiologicznych<sup>43</sup>.

---

<sup>39</sup> K. Lipińska, *Dysleksja u dzieci uzdolnionych muzycznie*

<sup>40</sup> M. Bogdanowicz, A. Andryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole* (str. 12)

<sup>41</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 365)

<sup>42</sup> <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#2099676649> (tłum. wł.)

<sup>43</sup> <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#2099676649> (tłum. wł.)

Objawy dysleksji rozwojowej obejmują<sup>44</sup>:

- nieprawidłową pisownię (np. „litery lustrzane”, mylenie ze sobą liter o podobnym kształcie)
- wolne tempo pisania
- nieczytelne pismo
- trudności w czytaniu na głos
- trudności w pisaniu ze słuchu
- mylenie prawej i lewej ręki
- problemy z zapamiętywaniem dat i chronologii wydarzeń

#### 1.4.2. Strategie wsparcia i dobre praktyki pedagogiczne

Aby wesprzeć ucznia z dysleksją, warto stosować następujące strategie<sup>45</sup>:

- ocenianie ucznia częściowo na podstawie ustnych wypowiedzi (zamiast opierania oceny wyłącznie na wypowiedziach pisemnych)
- nieproszenie ucznia z dysleksją o głośne odczytanie fragmentu tekstu przy kolegach z klasy
- wzmacnianie pamięci wielozmysłowej oraz stosowanie mnemotechnik
- jakościowa (opisowa) ocena popełnianych błędów w pracach klasowych
- stosowanie wyróżników w tekście (np. podkreślenia, wytłuszczenia, zaznaczanie istotnych treści kolorami)
- wspieranie motywacji przez docenianie pracy i wysiłku włożonego w naukę – nie za efekty
- dostosowanie tempa pracy i formy oceniania do możliwości ucznia
- **niekaranie za objawy**

---

<sup>44</sup> Opracowano na podstawie publikacji M. Bogdanowicz, *Uczeń z dysleksją w szkole* (str. 6-47)

<sup>45</sup> Opracowano na podstawie publikacji M. Bogdanowicz, *Uczeń z dysleksją w szkole* (str. 91-92) oraz H. Matusiak, *Uczeń z dysleksją w szkole muzycznej. Rozpoznanie i dostosowanie wymagań do możliwości ucznia*

## Rozdział 2. Polski system kształcenia muzycznego

Pierwszych wzmianek o współczesnej koncepcji polskiego systemu kształcenia muzycznego należy szukać w archiwum aktów prawnych z lat 40. XX wieku. Jej twórcą był polski muzykolog i pedagog, Janusz Miketta (1890-1954).<sup>46</sup> Pierwszy ogłoszony przez niego projekt pochodzi z 1945 roku. Zakładał on utworzenie trzystopniowego systemu edukacji muzycznej, analogicznego do systemu szkolnictwa ogólnokształcącego. Zastąpiłby obowiązujący wówczas system konserwatoriów muzycznych.

Miketta wskazywał na konieczność podziału szkół muzycznych ze względu na charakter nauczania. W tym celu zaproponował utworzenie osobnych szkół o charakterze zawodowym oraz o charakterze umuzykalniającym. Inspiracją dla koncepcji była wieloletnia obserwacja modelu radzieckiego oraz osiągnięcia systemu czeskiego oraz zachodnich: francuskiego, niemieckiego oraz amerykańskiego<sup>47</sup>.

Po licznych debatach w środowisku dyrektorów szkół muzycznych i pracach naukowo-badawczych Komisji Programowej Szkolnictwa Muzycznego, wypracowano ostateczny kształt systemu szkolnictwa muzycznego według koncepcji J. Miketty. Został on ogłoszony w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Sztuki z 7 grudnia 1945 r. w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego. Według jego postanowień, szkoły muzyczne podzielono na zawodowe i umuzykalniające<sup>48</sup>.

Szkoły muzyczne zawodowe dzieliły się na niższą, średnią oraz wyższą, analogicznie do systemu obowiązującego obecnie. Niższa szkoła muzyczna trwała pięć lat i uczęszczać mogły do niej dzieci w wieku 7-14 lat. Jej zadaniami były: pogłębianie i rozwijanie wrażliwości muzycznej, wprowadzenie wiadomości z zakresu teorii muzyki na poziomie elementarnym oraz umożliwienie nauki gry na instrumentach<sup>49</sup>. Ukończenie niższej szkoły muzycznej umożliwiało zdanie do średniej szkoły muzycznej.

---

<sup>46, 47</sup> J. Domagała, *Kształtowanie się współczesnej koncepcji polskiego systemu szkolnictwa muzycznego w latach 1945–1959 w kontekście dyskusji środowiskowych*

<sup>48, 49, 50</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 7 grudnia 1945 r. w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego (Dz.U. 1946 nr 1 poz. 2)

Nauka w średniej szkole muzycznej trwała zaś sześć lat, a kształciła uczniów między 12 a 20 rokiem życia. Przygotowywała adeptów do wykonywania zawodu muzyka, a także umożliwiała podjęcie nauki w wyższej szkole muzycznej.

Natomiast szkoły umuzykalniające nie miały określonego czasu nauki – jej ukończenie warunkowane było zrealizowaniem przez ucznia programu nauczania. Absolwenci szkół umuzykalniających mieli możliwość przystąpienia do egzaminów końcowych w średniej szkole muzycznej. Po ich zdaniu przysługiwały im prawa absolwentów średnich szkół muzycznych<sup>50</sup> – co oznaczało, że mogli kontynuować edukację w wyższej szkole muzycznej.

Reakcje na nowo wprowadzony system były zróżnicowane. W sprawozdaniach z działalności szkół muzycznych zwracano uwagę m. in. na problem niższych szkół muzycznych – w wieku 7-14 lat trudno mówić o preferencjach w zakresie wykonywanego zawodu<sup>51</sup>. Specjaliści byli zdania, że szkoły te powinny mieć zatem charakter umuzykalniający. Dyskusje wywoływał również temat różnicy między niższą szkołą muzyczną a szkołą umuzykalniającą – obie w rzeczywistości okazywały się mieć podobny charakter działalności edukacyjnej, gdyż niższa szkoła muzyczna w rzeczywistości nie dawała żadnych uprawnień.

Podjęto zatem dalsze prace nad kształtem polskiego systemu szkolnictwa muzycznego. Jej efekty podsumowano w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Sztuki z dnia 3 lutego 1950 r. w sprawie organizacji państwowych podstawowych szkół muzycznych. Zgodnie z jego postanowieniami, zlikwidowano szkoły umuzykalniające, a w ich miejsce utworzono siedmioletnie państwowe podstawowe szkoły muzyczne<sup>52</sup>.

Bliższy dzisiejszemu kształt systemu szkół muzycznych widać w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Sztuki z dnia 1954 r. w sprawie ustroju szkół muzycznych I i II stopnia. Pojawia się w nim obowiązujące dziś nazewnictwo: szkoła muzyczna I stopnia i szkoła muzyczna II stopnia. Wprowadzono również 7-letni dział dziecięcy i 5-letni dział młodzieżowy w szkołach muzycznych I stopnia, który umożliwiał podjęcie edukację

---

<sup>51</sup> J. Domagała, *Kształtowanie się współczesnej koncepcji polskiego systemu szkolnictwa muzycznego w latach 1945–1959 w kontekście dyskusji środowiskowych*

<sup>52</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 3 lutego 1950 r. w sprawie organizacji państwowych podstawowych szkół muzycznych (Dz.U. 1950 nr 7 poz. 75)

muzyczną przez młodzież i osoby dorosłe<sup>53</sup>. Szkoła muzyczna I stopnia z pionem ogólnokształcącym nazywana była podstawową szkołą muzyczną, zaś szkoła muzyczna II stopnia z pionem ogólnokształcącym została nazwana liceum muzycznym.

Nazewnictwo to utrzymywało się przez ponad 40 lat, aż do wydania Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty. Wówczas wyróżniono następujące rodzaje szkół muzycznych:

- a) ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia
- b) ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia
- c) szkoły muzyczne I stopnia
- d) szkoły muzyczne II stopnia.<sup>54</sup>

Dotychczasowe podstawowe szkoły muzyczne i licea muzyczne przemianowano na ogólnokształcące szkoły muzyczne I i II stopnia. Zmienił się także czas trwania cyklu kształcenia – każdy z nich, zarówno I i II stopień, trwał od tej pory sześć lat. Miało to związek ze skróceniem czasu uczęszczania do szkoły podstawowej z ośmiu lat do sześciu<sup>55</sup>.

Po reformie systemu oświaty, wskutek której zlikwidowano gimnazja<sup>56</sup>, wykrystalizował się obecny system kształcenia muzycznego. W dalszym ciągu ma on strukturę trzystopniową: I stopnia (stopień podstawowy), II stopnia (stopień średni) oraz na poziomie wyższych uczelni muzycznych<sup>57</sup>.

Szkoły muzyczne I stopnia realizują sześcioletni lub czteroletni cykl kształcenia. Odbywają się tam wyłącznie zajęcia muzyczne, organizowane w trybie popołudniowym. Uczniowie mogą się tam uczyć gry na wybranym instrumencie: akordeonie, altówce, fagocie, flecie, fortepianie, gitarze, harfie, klarncie, kontrabasie, oboju, organach,

---

<sup>53</sup> Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 9 lutego 1954 r. w sprawie ustroju szkół muzycznych I i II stopnia (M.P. 1954 nr 20 poz. 346)

<sup>54</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 125)

<sup>55</sup> Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. 1999 nr 12 poz. 96)

<sup>56</sup> Przepisy wprowadzające ustawę - Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60)

<sup>57, 58</sup> <https://www.gov.pl/web/kultura/ksztalcenie-muzyczne2>

perkusji, puzonie, saksofonie, skrzypcach, trąbce, tubie, waltorni lub wiolonczeli<sup>58</sup> (w zależności od oferty edukacyjnej danej szkoły muzycznej I stopnia). Zajęcia gry na instrumencie są indywidualne.

Oprócz nich, uczniowie uczęszczają na zajęcia grupowe: rytmikę, kształcenie słuchu, wiedzy o muzyce, zespołu instrumentalnego, orkiestry i chóru. W ostatnim roku nauki, przeprowadzany jest egzamin końcowy.

Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia od 2017 r. mają ośmioletni cykl kształcenia, a w klasach VII i VIII realizuje się w nich program nauczania analogiczny do klas I-II ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia<sup>59</sup>.

Zarówno w ogólnokształcącej, jak i w popołudniowej szkole muzycznej II stopnia, zajęcia prowadzone są w sześcioletnim cyklu kształcenia. Na tym stopniu edukacji uczniów ma możliwość wyboru specjalizacji<sup>60</sup>:

- instrumentalistyka
- instrumentalistyka jazzowa
- wokalistyka
- wokalistyka jazzowa
- rytmika

Nauka w szkole muzycznej II stopnia zakończona jest egzaminem dyplomowym, umożliwiającym uzyskanie tytułu zawodowego muzyk<sup>61</sup>.

Jako podstawowy cel szkolnictwa artystycznego, Centrum Edukacji Artystycznej określa jako wychowanie nowych kadr zawodowych kultury i sztuki.<sup>62</sup>

Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego określa Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego w odpowiednich rozporządzeniach. Kształcenie ogólnokształcące (w ogólnokształcących szkołach muzycznych) odbywa się

---

<sup>59</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych (Dz.U. 2017 poz. 1125)

<sup>60</sup> <https://www.gov.pl/web/kultura/ksztalcenie-muzyczne2>

<sup>61</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych (Dz.U. 2017 poz. 1125)

<sup>62</sup> <https://www.gov.pl/web/kultura/szkolnictwo-artystyczne-w-polsce>

zaś w oparciu o podstawy programowe kształcenia ogólnego, wydawane przez Ministra Edukacji i Nauki<sup>63</sup>.

W niniejszym rozdziale zanalizuję i omówię najważniejsze zmiany w podstawach programowych dla szkolnictwa artystycznego z lat 2010-2023. Analizę ograniczę do podstaw programowych dla zajęć fortepianu i kształcenia słuchu w szkole muzycznej I stopnia. Następnie, w oparciu o podstawy programowe, ramowe plany nauczania oraz przepisy dotyczące oceniania, udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach oraz możliwości udzielenia zezwolenia na indywidualny program nauczania lub tok nauki, omówię dopuszczalne w obecnym prawie możliwości dostosowań edukacyjnych dla uczniów neuroatypowych.

## **2.1 Analiza zmian w treści podstaw programowych z lat 2010-2023**

Zakres programowy dla szkół artystycznych z 2010 r. określa Załącznik nr 5 do Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2011 nr 15 poz. 70) – podstawa programowa kształcenia w zawodzie muzyk. Warto zwrócić uwagę, że zgodnie z założeniami z lat 50. XX wieku, system kształcenia muzycznego pełni zatem funkcję kształcenia zawodowego. Zostało to doprecyzowane w celach nauczania, które są różne dla każdego z etapów edukacyjnych – szkoły muzycznej I stopnia i szkoły muzycznej II stopnia.

Cele nauczania w pierwszym etapie edukacyjnym określono jako:

1. Zainteresowanie ucznia muzyką.
2. Rozbudzanie zamiłowania do muzyki.
3. Rozwijanie uzdolnień muzycznych ucznia w sposób dostosowany do jego wieku i predyspozycji.
4. Nauczanie podstaw gry na instrumencie.
5. Rozwijanie umiejętności technicznych i interpretacyjnych.

---

<sup>63</sup> <https://www.gov.pl/web/kultura/szkolnictwo-artystyczne-w-polsce>

6. Nauczanie zasad notacji w stopniu umożliwiającym samodzielne odczytywanie zapisu nutowego.
7. Przygotowanie do samodzielnego opracowywania krótkich i łatwych utworów.
8. Wdrożenie do systematycznego i świadomego ćwiczenia.
9. Rozwijanie naturalnej potrzeby ekspresji twórczej ucznia i kształcenie wyobraźni artystycznej.
10. Rozwijanie umiejętności muzykowania zespołowego.
11. Przygotowanie ucznia do publicznych występów estradowych, zachęcanie do aktywnego uczestnictwa w życiu muzycznym.
12. Zapoznanie ucznia z podstawową wiedzą o muzyce.
13. Kształtowanie wrażliwości estetycznej i poczucia piękna.
14. Przygotowanie absolwentów do dalszego kształcenia w szkole muzycznej II stopnia<sup>64</sup>.

Łagodzą zatem to stanowisko. Oprócz umiejętności niezbędnych dla przyszłego zawodowego muzyka, takich jak opanowanie podstaw gry na instrumencie, umiejętności technicznych i interpretacyjnych, a także zapisu nutowego, wśród celów nauczania znalazły się również cechy takie jak zainteresowanie i rozbudzenie zamiłowania do muzyki, czy kształtowanie wrażliwości estetycznej. Zwrócono w nich również uwagę na konieczność dostosowania materiału do wieku ucznia.

W drugim etapie edukacyjnym kształcenie odbywało się w czterech specjalnościach: instrumentalista, wokalista, rytmika oraz lutnik.

---

<sup>64</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2011 nr 15 poz. 70)

- 7) stosować w praktyce zasady teorii muzyki;
- 8) dokonywać oceny technicznej i artystycznej Instrumentów;
- 9) posługiwać się urządzeniami elektronicznymi przy produkcji i strojeniu Instrumentów;
- 10) umieć dobrać odpowiednie materiały do produkcji Instrumentów, umieć dokonywać ich oceny i kwalifikacji;
- 11) umieć wykańczać powierzchnie Instrumentów;
- 12) umieć posługiwać się normami przy ocenie jakości materiałów;
- 13) umieć posługiwać się podstawową dokumentacją technologiczną;
- 14) umieć zorganizować stanowisko pracy zgodnie z zasadami ergonomii, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz przepisami przeciwpożarowymi;
- 15) prowadzić produkcję z uwzględnieniem zasad procesu technologicznego i ochrony środowiska naturalnego;
- 16) posiadać wiedzę w zakresie prowadzenia działalności gospodarczej;
- 17) posiadać umiejętność korzystania z literatury specjalistycznej.

**V. Treści nauczania i osiągnięcia uczniów z obowiązkowych zajęć edukacyjnych — pierwszy etap edukacyjny**

**Przedmiot główny — Instrument**

**Treści nauczania**

1. Podstawowa wiedza w zakresie historii Instrumentu, budowy Instrumentu i jego części, obsługi oraz konserwacji.
2. Podstawy prawidłowego aparatu gry (prawidłowa postawa, ułożenie rąk, właściwy sposób wydobycia dźwięku).
3. Wybrane elementy techniki gry.
4. Podstawy Interpretacji utworu zgodnej z zapisem, budową formalną i elementami stylu.
5. Zasady notacji właściwej dla danego Instrumentu oraz techniki czytania a vista łatwych utworów.
6. Przygotowanie do samodzielnej pracy nad łatwym utworem w zakresie poprawnego odczytania tekstu nutowego, ćwiczenia i korygowania błędów.
7. Przygotowanie do praktyki estradowej, z uwzględnieniem podstawowych elementów obycia estradowego, m.in. w zakresie technik opanowania pamięciowego utworu oraz koncentracji i pokonywania tremy.
8. Podstawowe formy muzykowania zespołowego.

9. Literatura muzyczna dla danego Instrumentu, dobrana przez nauczyciela w zależności od możliwości ucznia i z uwzględnieniem jego preferencji.
10. Program na zakończenie etapu edukacyjnego.

**Osiągnięcia uczniów**

**Fortepian**

1. Umiejętność nazywania poszczególnych części fortepianu. Znajomość podstawowych wiadomości z historii Instrumentu.
2. Opanowanie prawidłowej postawy, ułożenia prawej i lewej ręki na klawiaturze, prawidłowego ułożenia nóg. Umiejętność prawidłowego wydobycia dźwięku w zależności od rejestru i dynamiki. Świadomość roli i działania palców w procesie powstawania dźwięku.
3. Opanowanie podstaw techniki gry, z uwzględnieniem niezależności rąk i palców na klawiaturze, umiejętności grania różnymi sposobami artykulacji (legato, non legato, staccato, portato), umiejętności posługiwania się prawym pedałem (prostym — taktowym i synkopowanym).
4. Umiejętność frazowania i operowania podstawowymi sposobami artykulacji. Zgodna z zapisem realizacja metrorhythmiki, agogiki i dynamiki. Interpretowanie utworu zgodne z jego budową formalną.
5. Znajomość notacji w kluczu wiolinowym i basowym oraz umiejętność samodzielnego i bezbłędnego odczytania tekstu nutowego. Umiejętność prawidłowego grania a vista łatwych utworów w wolnym tempie z uwzględnieniem precyzji rytmicznej.
6. Umiejętność samodzielnego opracowania łatwego utworu pod względem techniczno-wykonawczym (palcowanie, pedalizacja, frazowanie, dynamika, interpretacja). Umiejętność samodzielnej pracy nad utworem. Umiejętność świadomego ćwiczenia i korekty własnych błędów.
7. Umiejętność koncentrowania się i pokonywania tremy podczas wykonywania utworu. Posługiwanie się równymi formami zapamiętywania. Przystrojenie podstawowych elementów obycia estradowego. Umiejętność dokonywania właściwej samooceny wykonania utworu.
8. Umiejętność muzykowania zespołowego pod kierunkiem nauczyciela (np. na cztery ręce, na dwa fortepiany, łatwe akompaniamenty).
9. Opanowanie literatury fortepianowej w następującym zakresie: etudy o różnicowanej problematyce technicznej dla prawej i lewej ręki, utwory polifoniczne, formy cykliczne (do wyboru np.: sonatina, sonata, koncert, wariacje), akompaniamenty.
10. Poprawne wykonanie dwóch etud o różnicowanej problematyce technicznej dla prawej i lewej ręki, utworu polifonicznego, jednej części sonatiny lub sonaty (do wyboru: allegro sonatowe, wariacje lub rondo), utwór dowolny. Cały program powinien być wykonany z pamięci.

*Rycina 1* Podstawa programowa dla fortepianu głównego

źródło: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych

Podstawa programowa dla fortepianu głównego kładzie nacisk na poprawną technikę gry oraz umiejętności niezbędne do opanowania repertuaru – znajomość zapisu nutowego, umożliwiającą samodzielne przygotowywanie utworów, a także aspektów wykonawczych (palcowania, pedalizacji, dynamiki oraz artykulacji). Zakłada, że po odbyciu całego cyklu kształcenia, uczeń osiągnie samodzielność w przygotowaniu i opracowaniu repertuaru oraz dojrzałość emocjonalną pozwalającą na samodzielne pokonanie tremy scenicznej – już w bardzo młodym wieku. Pomija zaś bardzo istotną część tego procesu – świadome, analityczne podejście do zapamiętywania repertuaru<sup>65</sup>. W końcowych punktach sekcji *Osiągnięcia uczniów* określony jest repertuar, jaki powinni opanować uczniowie podczas cyklu kształcenia – etiudy, utwory polifoniczne, formy cykliczne oraz akompaniamenty, a także program egzaminu końcowego. Zakłada on wykonanie pięciu utworów z pamięci: dwóch etiud, utworu polifonicznego, części sonatiny lub sonaty oraz utworu dowolnego.

---

<sup>65</sup> M. Wirkowska, *Trema sceniczna jako nieodłączny element życia estradowego. Analiza wpływu stresu na wykonania estradowe pianistów klasycznych oraz przegląd technik radzenia sobie ze stresem*

## **Kształcenie słuchu**

### **Treści nauczania**

1. Budowa i sposoby rozpoznawania interwałów, akordów i gam.
2. Rozpoznawanie i notacja struktur metrycznych.
3. Sposoby czytania nut głosem.
4. Sposoby zapisywania dyktand.

### **Osiągnięcia uczniów**

1. Umiejętność rozpoznawania interwałów do oktawy włącznie, początkowo w piosenkach i w trakcie zabawy, a w starszych klasach jako samodzielne struktury. Umiejętność zapisywania interwałów nutami i symbolami oraz wyszukiwania struktur interwałowych w repertuarze. Umiejętność budowania i rozpoznawania trójdźwięków majorowych i minorowych bez przewrotu i w przewrotach oraz trójdźwięków zwiększonych i zmniejszonych. Znajomość budowy dominanty septymowej i umiejętność jej słuchowego rozpoznania. Umiejętność śpiewania gam majorowych do pięciu znaków i minorowych do trzech znaków. Umiejętność słuchowego rozpoznania gam majorowych i minorowych oraz ich zapisu nutami i symbolami.
2. Umiejętność rozpoznawania wartości rytmicznych, także w połączeniu z rozpoznawaniem wysokości dźwięku. Umiejętność realizacji i zapisu prostych struktur rytmicznych.
3. Umiejętność czytania a vista prostych struktur melodyczno-rytmicznych w tonacjach do trzech znaków.
4. Umiejętność zapisu dyktand melodycznych jednogłosowych z zastosowaniem poznanych interwałów i struktur rytmicznych. Umiejętność zapisu z pamięci prostych dyktand melodycznych jednogłosowych. Umiejętność świadomego słyszenia podstawowych struktur melodycznych, harmoniczných i rytmicznych jako elementów dzieła muzycznego. Umiejętność określenia słuchowego trybu, metrum, faktury i budowy okresowej fragmentów z literatury muzycznej.

*Rycina 2* Podstawa programowa dla kształcenia słuchu

źródło: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych

W wypadku kształcenia słuchu, podstawa programowa jest krótką listą zagadnień, które powinni przyswoić uczniowie szkoły muzycznej I stopnia. Znalazły się na niej: interwały do oktawy włącznie (rozpoznawanie i zapis), trójdźwięki durowe i molowe (rozpoznawanie oraz budowa, w postaci zasadniczej oraz przewrotach), trójdźwięki zwiększone i zmniejszone, dominanty septymowa (rozpoznawanie i budowa), gamy durowe do pięciu znaków oraz molowe do trzech znaków. Kładzie nacisk na zdobycie umiejętności zapisywania dyktand (zarówno podczas ich grania, jak i z pamięci), czytania nut głosem oraz rozpoznawanie i zapis prostych struktur rytmicznych. Zwraca również uwagę na umiejętność słuchowej analizy elementów dzieła muzycznego w fragmentach utworów z literatury muzycznej.

W 2012 r. Instytut Muzyki i Tańca<sup>66</sup> opublikował *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*. Został on przygotowany przez zespół specjalistów badających szkolnictwo artystyczne, pod przewodnictwem W. B. Jankowskiego. Zwrócono w nim uwagę na rozwój infrastruktury szkół muzycznych oraz zwiększający się zasięg systemu szkolnictwa muzycznego (w momencie publikacji *Raportu* w Polsce było 325 szkół muzycznych I stopnia, z czego 215 były szkołami prowadzonymi przez MKiDN). Podkreślono jego potencjał do dalszego rozwoju pod względem poziomu nauczania i sprawności kształcenia, wynikającego z jego indywidualizacji oraz tendencji do otwartości szkół na wiek, predyspozycje oraz motywacje uczniów<sup>67</sup>. Jedną z ważniejszych kwestii poruszonych w *Raporcie* jest nauczanie zintegrowane, szczególnie w kontekście nauczania rytmiki oraz kształcenia słuchu, które połączone stwarzają więcej możliwości nauki przez praktykę – praktykę muzykowania<sup>68</sup>. Spostrzeżenia te miały udział w kształtowaniu kolejnej podstawy programowej. Ostatnią kwestią omówioną w *Raporcie* był problem przygotowania pedagogicznego nauczycieli przedmiotów muzycznych – zauważono, że uczelnie wyższe koncentrują się przede wszystkim na kształceniu muzyków-instrumentalistów, a przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne miało charakter formalny, nie zawsze przekładający się na praktyczne umiejętności dydaktyczne<sup>69</sup>.

W roku szkolnym 2012/2013 miał miejsce program pilotażowy, uwzględniających zmian w szkolnictwie muzycznym, proponowanych przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Zakładały one m. in. zwiększenie roli muzykowania zespołowego oraz nauczania zintegrowanego – połączono kształcenie słuchu i rytmikę w jeden, *Rytmikę z kształceniem słuchu*. Tak samo postąpiono w wypadku kształcenia słuchu i audycji muzycznych. Dyrektorzy szkół otrzymali dodatkowe godziny na realizację dodatkowych zajęć indywidualnych oraz zespołu

---

<sup>66</sup> obecnie: Narodowy Instytut Muzyki i Tańca

<sup>67, 68, 69</sup> Wojciech B. Jankowski, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia – skrót*

instrumentalnego<sup>70</sup>. Pilotaż miał miejsce w 17 szkołach muzycznych I stopnia, które wdrożyły w życie planowane zmiany na rok.

W 2014 roku propozycje zmian w szkolnictwie muzycznym I stopnia zostały wprowadzone w życie. Ogłoszono je w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych.

Propozycjami z programu pilotażowego, które weszły w życie, były: połączenie par przedmiotów teoretycznych w jeden (*Rytmika z kształceniem słuchu* w klasach I-III oraz *Kształcenie słuchu z audycjami muzycznymi* w klasach IV-VI), obowiązkowe zajęcia zespołu instrumentalnego również dla pianistów (w myśl zwiększania roli muzykowania zespołowego w szkole muzycznej I stopnia) oraz wprowadzenie do ramowych planów nauczania tzw. zajęć indywidualnych<sup>71</sup>. Realizowane były w klasach IV-VI cyklu sześcioletniego oraz III-IV w cyklu czteroletnim. Tygodniowo, każdemu uczniowi przysługiwała 1 i 2/3 jednostki lekcyjnej (czyli mogły się odbywać dwa razy w tygodniu po 30 min). Dla uczniów szczególnie uzdolnionych ich ilość mogła być zwiększona o 2/3 jednostki lekcyjnej tygodniowo.

O ofercie zajęć indywidualnych oraz ich formie na dany rok decydował dyrektor szkoły, a mogły to być przykładowo m.in.: fortepian czy inny instrument dodatkowy, a także, co nie miało miejsca wcześniej, gra a vista, elementy improwizacji oraz podstawy akompaniamentu.

Inną, bardzo istotną zmianą była możliwość wyboru po III klasie działu instrumentalnego lub muzykowania zespołowego. Od dokonanego wyboru zależało, w jakim wymiarze tygodniowym były realizowane zajęcia instrumentu głównego oraz zespołu instrumentalnego w klasach IV-VI<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> L. Korporowicz, S. Jaskuła, E. Bykowska, Z. Konaszkiwicz, A. Kosowski, A. Niezgoda, M. Szladowski, J. Sznajder, I. Szota, A. Święs, T. Taradejna, I. Waga-Parafiniak, A. Waluga, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*

<sup>71</sup>, <sup>72</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2014 poz. 785)

Wprowadzono również nowe specjalności w szkole muzycznej II stopnia: instrumentalistyka jazzowa i rozrywkowa, wokalistyka estradowa oraz wokalistyka jazzowa.<sup>73</sup>

Lista zakładanych efektów edukacyjnych została rozszerzona w stosunku do poprzedniej podstawy programowej o m. in. umiejętności niezbędne do gry zespołowej: integracji oraz współpracy, pracy w zespole pod nadzorem innej osoby, brania współodpowiedzialności za efekt tej pracy, budowania relacji opartych na zaufaniu, oraz wykazywaniu się postawą aktywną w działaniu.

Podkreślono również wagę do umiejętności powiązania wiedzy teoretycznej z praktyką, a także świadomego wykorzystania słuchu muzycznego w działaniach praktycznych (prawdopodobnie chodziło o tzw. „grę ze słuchu”). Jako pierwsza z podstaw programowych dla szkolnictwa artystycznego, wspomina również o umiejętności wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych<sup>74</sup>.

---

<sup>73, 74</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2014 poz. 1039)

Efekty kształcenia po zakończeniu nauki w szkole muzycznej I stopnia  
określono następująco:

Uczeń:

- 1) szanuje dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów;
- 2) przestrzega zasad kultury, etyki i prawa autorskiego;
- 3) posiada wiedzę niezbędną do rozwijania gry na instrumencie i do świadomego uczestnictwa w życiu muzycznym;
- 4) zna i stosuje zasady dotyczące występów publicznych, ze szczególnym uwzględnieniem zachowania i stroju;
- 5) wykazuje wrażliwość artystyczną w kreatywnym realizowaniu zadań;
- 6) rozwija pasję muzyczną poprzez podejmowanie inicjatyw artystycznych;
- 7) publicznie prezentuje swoje dokonania;
- 8) podczas gry na instrumencie prawidłowo operuje aparatem gry;
- 9) czyta nuty ze zrozumieniem, potrafi wykonać *a vista* proste utwory muzyczne;
- 10) wykorzystuje wiedzę ogólnomuzyczną oraz umiejętności niezbędne do zrozumienia i wykonywania utworów;
- 11) świadomie wykorzystuje słuch muzyczny w działaniach praktycznych;
- 12) realizuje wskazówki wykonawcze ze zrozumieniem;
- 13) ocenia jakość wykonywanych zadań;
- 14) pracuje w zespole pod nadzorem osoby odpowiedzialnej za realizację projektu oraz bierze współodpowiedzialność za efekt tej pracy;
- 15) integruje się i współpracuje z członkami zespołu;
- 16) buduje relacje oparte na zaufaniu;
- 17) wykazuje się w działaniu aktywną postawą;
- 18) organizuje swoją indywidualną pracę;
- 19) systematycznie rozwija swoje umiejętności;
- 20) wykorzystuje technologię informacyjną i komunikacyjną;
- 21) przewiduje skutki podejmowanych działań;
- 22) jest przygotowany do kontynuowania nauki;
- 23) potrafi skutecznie radzić sobie ze stresem, w szczególności z tremą.

Rycina 3 Podstawa programowa z 2014 r. - efekty kształcenia po zakończeniu nauki w szkole muzycznej I stopnia  
źródło: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754)

Podstawa programowa dla zajęć z fortepianu głównego okazała się bardziej rozbudowana w stosunku do podstawy z 2010 roku. Na szczególną uwagę zasługuje sekcja „Podstawowa wiedza o muzyce”, w której wymieniono liczne pojęcia teoretyczne, jakie powinien opanować uczeń fortepianu, m.in. półton i cały ton, interwały, gamę durową oraz molową harmoniczną i melodyczną, gamę chromatyczną, trójdźwięki i ich przewroty, tonacje, transpozycję, pokrewieństwo gam do pięciu znaków, tonikę,

subdominantę i dominantę, kadencję oraz czterodźwięk dominantowy septymowy i nonowy bez prymy<sup>75</sup>.

Warto podkreślić, że tak szeroki zakres zagadnień obejmuje w dużej mierze treści realizowane zazwyczaj na zajęciach z kształcenia słuchu. Co istotne, lista ta została umieszczona wyłącznie w podstawie programowej fortepianu głównego, a objętościowo stanowi niemal jedną piątą całego dokumentu.

W sekcji „Kształtowanie wrażliwości estetycznej i poczucia piękna” omówiono repertuar obowiązkowy podczas cyklu kształcenia – niezmienny w stosunku do poprzedniej podstawy programowej, z wyjątkiem zamiany formy cyklicznej na klasyczny cykl sonatowy. Sekcja ta zakończona jest punktem: „podczas występu publicznego poprawnie wykonuje z pamięci następujący program: etiudę uwzględniającą technikę palcową obydwu rąk, etiudę zawierającą inny problem techniczny, utwór polifoniczny, jedną część sonatiny lub sonaty klasycznej (do wyboru: allegro sonatowe, rondo lub wariacje), utwór dowolny”<sup>76</sup>. Nie zaznaczono, w którym momencie edukacji uczeń powinien wykonać tak obszerny program.

Wśród innych zmian jest widoczna w dokumencie wzmocniona rola zespołów kameralnych – w podstawie znalazła się osobna sekcja poświęcona umiejętnościom niezbędnym do gry zespołowej. Rozwinięto również sekcję poświęconą przygotowaniu do występów publicznych. Zostały w niej sprecyzowane cele oraz narzędzia, które pomagają w „pokonywaniu tremy”: wykształcenie umiejętności koncentracji na zadaniu muzycznym, opanowanie sposobów opanowania pamięciowego utworów oraz zdobycie wiedzy i praktyki w zakresie obycia estradowego<sup>77</sup>.

Podstawa programowa *Kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi* również uległa rozszerzeniu względem poprzedniego dokumentu. Wynikło to w znacznej mierze z połączenia dwóch przedmiotów, ale nie było to jedyną zmianą. Wśród celów kształcenia znalazło się również kształcenie ekspresji muzycznej, które miało być wzmocniane poprzez takie aktywności, jak improwizacja głosem i na instrumentach, kompozycja, a także aktywne słuchanie muzyki. Zwrócono również uwagę na umiejętność

---

<sup>75, 76, 77</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2014 poz. 1039)

wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce, szczególnie na zajęciach instrumentu głównego.

Dwa lata później, ogłoszono koniec programu pilotażowego. Większość wprowadzonych zmian została wycofana, a z ramowych planów nauczania usunięto godziny na *zajęcia indywidualne*<sup>78</sup>. Wycofano również możliwości wyboru specjalizacji między instrumentalną a kameralną po ukończeniu trzeciej klasy. Zrezygnowano również z połączenia przedmiotów teoretycznych w klasach IV-VI – od roku szkolnego 2016/2017 kształcenie słuchu oraz audycje muzyczne były już osobnymi przedmiotami.

## ZAJĘCIA EDUKACYJNE ARTYSTYCZNE

### 6-letni cykl kształcenia klasy I-VI

**Tabela 1**

Poz.	Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Liczba godzin tygodniowo w cyklu kształcenia
1	Instrument główny	10
2	Fortepian dodatkowy	1 <sup>1</sup> / <sub>3</sub>
3	Rytmika	15
4	Kształcenie słuchu	
5	Zajęcia z akompaniamentem	X
6	Audycje muzyczne	3
7	Chór, orkiestra lub zespół instrumentalny	6
<b>Razem</b>		<b>35 <sup>1</sup>/<sub>3</sub></b>
Inne zajęcia edukacyjne		X
Godziny do dyspozycji dyrektora		6

*Rycina 4* Ramowy plan nauczania szkoły muzycznej I stopnia - po zmianach z 2016 r.  
źródło: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2016 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2016 poz. 1408)

<sup>78</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2014 poz. 785)

**ZAJĘCIA EDUKACYJNE ARTYSTYCZNE  
dla klas I–VI**

**Tabela 1**

Poz.	Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Liczba godzin tygodniowo dla klas I–VI
1	Instrument główny	11
2	Zespół instrumentalny	
3	Zajęcia z akompaniamentem	X
4	Zajęcia indywidualne	1 <sup>1</sup> / <sub>3</sub>
5	Rytmika z kształceniem słuchu	6
6	Zespół	3
7	Kształcenie słuchu z audycjami muzycznymi	6
8	Chór lub orkiestra	3
RAZEM		30 <sup>1</sup> / <sub>3</sub>
Godziny do dyspozycji dyrektora		6

Rycina 5 Ramowy plan nauczania szkoły muzycznej I stopnia - 2014 r.  
źródło: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2014 poz. 785)

Podstawa programowa fortepianu głównego nie uległa zmianom. W wypadku kształcenia słuchu, jedyne zmiany to usunięcie punktu 5. (*Rozbudzanie zainteresowania literaturą muzyczną*), który dotyczył wiadomości z zakresu audycji muzycznych.

Kolejne podstawy programowe (z lat 2017-2022) były w istocie modyfikacjami opisanego wyżej aktu prawnego z 2016 roku. W 2017 r. jedyną istotną zmianą dla pierwszego etapu kształcenia muzycznego było wydłużenie cyklu kształcenia w ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia do ośmiu lat, w celu dostosowania go do długości cyklu kształcenia w szkole podstawowej. Treść podstaw programowych dla fortepianu głównego oraz kształcenia słuchu pozostały bez zmian.

Rozporządzenie MKiDN zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych z 2022 r. przyniosło zmianę w sekcji *Efekty kształcenia po zakończeniu nauki w ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia oraz w szkole muzycznej I stopnia*. Dodano do niej punkt o wykorzystywaniu ekspresji muzycznej oraz muzyczno-ruchowej<sup>79</sup>.

<sup>79</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 19 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2022 poz. 1329)

W 2023 r. zmieniono zarówno strukturę, jak i treść podstawy programowej. Oprócz nich, zmieniono również nazwę przedmiotu *audycje muzyczne* – od 1 września 2023 r. zamiast niego wprowadzono przedmiot *wiedza o muzyce*<sup>80</sup>. Ustanowiono również nową specjalność w szkole muzycznej II stopnia – teoria muzyki.

Nowa, obecnie obowiązująca podstawa programowa dzieli cele kształcenia każdego z przedmiotów (zarówno instrumentalnych, jak i teoretycznych) na trzy kategorie: wiedzę, umiejętności i kompetencje. Są formułowane w sposób zwięzły, niezbyt szczegółowy. Jest to znaczącą zmianą w porównaniu do poprzedniej podstawy programowej, poszerzającą autonomię nauczyciela w zakresie doboru repertuaru oraz dostosowań edukacyjnych.

W wypadku fortepianu głównego, sformułowano cztery cele kształcenia:

INSTRUMENT GŁÓWNY – FORTEPIAN			
CELE KSZTAŁCENIA			
Wiedza	Umiejętności		Kompetencje
1. Przyswojenie wiedzy z zakresu instrumentu głównego – fortepianu.	2. Wykształcenie podstawowych umiejętności gry na instrumencie.	3. Prezentacja publiczna.	4. Funkcjonowanie w środowisku artystycznym.

Rycina 6 Podstawa programowa fortepianu głównego - cele kształcenia

źródło: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754)

Ograniczono ilość sformułowań teoretycznych, wzrosła zaś ilość umiejętności praktycznych, które powinien opanować uczeń fortepianu – zasady bezpieczeństwa i higieny pracy, sposoby efektywnego przygotowania się do gry, umiejętność planowania i organizowania systematycznej pracy, a także korzystanie z technologii informacyjnej oraz komunikacyjnej, np. poprzez obsługę sprzętu elektronicznego umożliwiającego rejestrację swojej gry<sup>81</sup>.

Najważniejsze zmiany znalazły się w punkcie 3. (*Prezentacja publiczna*): brak repertuaru obowiązkowego oraz zmiana zapisu warunkującego konieczność wykonania całego repertuaru z pamięci. Od roku szkolnego 2023/2024, uczniowie fortepianu oraz innych specjalności instrumentalnych wykonują z pamięci **część utworów ze swojego repertuaru**<sup>82</sup>.

<sup>80, 81, 82</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754)

W podstawie programowej dla kształcenia słuchu również nastąpiły znaczące zmiany.

Cele kształcenia sformułowano następująco:

KSZTAŁCENIE SŁUCHU		
CELE KSZTAŁCENIA		
Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
1. Przystwojenie wiedzy z zakresu kształcenia słuchu.	2. Wykształcenie umiejętności w zakresie kształcenia słuchu.	3. Poglębianie i aktualizowanie wiedzy, w tym z wykorzystaniem technologii informacyjnej i komunikacyjnej.

*Rycina 7* Podstawa programowa dla kształcenia słuchu - cele kształcenia  
 źródło: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754)

Zredukowano również ilość zagadnień teoretycznych do opanowania.  
 Podsumowanie zmian, wraz z porównaniem między podstawami programowymi z 2016 i 2023 roku opracowano w tabeli poniżej.

KSZTAŁCENIE SŁUCHU		
Treści nauczania	2016-2022 r.	2023 r.
Notacja muzyczna	Nazwy oktav w zakresie C – c3	Nazwy oktav (od wielkiej do dwukreślnej)
Akordy	Dominanta septymowa w postaci zasadniczej i w przewrotach z rozwiązaniem	D7 w postaci zasadniczej z rozwiązaniem
Skale muzyczne	Skala minorowa (odmiana naturalna, harmoniczna, dorycka i melodyczna)	Skala minorowa (odmiana naturalna, harmoniczna, dorycka) – brak odmiany <b>melodycznej</b>
Zjawiska harmoniczne	Triada harmoniczna w majorze naturalnym i minorze harmonicznym w tonacjach do trzech znaków przykluczowych	Triada harmoniczna w poznanych odmianach skal

*Tabela 1* – porównanie treści podstaw programowych dla kształcenia słuchu z lat 2016-2023  
 opracowano na podstawie treści Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2016 poz. 2248) oraz Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754)

Kolejnymi zmianami jest rozwinięcie sekcji poświęconej czytaniu nut, w szczególności głosem: rozszerzono ją o umiejętność realizacji głosem **wybranych głosów z przebiegów melodycznych i melodyczno-rytmicznych wielogłosowych**, realizacji równocześnie głosem i na instrumencie klawiszowym przebiegów melodycznych i melodyczno-rytmicznych wielogłosowych, a także transpozycji głosem przebiegów melodycznych<sup>83</sup>.

W obszarze kształcenia pamięci i wyobraźni muzycznej, doprecyzowano zakres umiejętności zapisu i korekty błędów – rozszerzono go o kadencje. Do zagadnień dodano również improwizację głosem na zadany temat, pisemną transpozycję oraz dostrzeganie w zapisie oraz w słuchanej melodii **progresji**<sup>84</sup>.

Analogicznie do podstawy programowej dla instrumentu głównego, w podstawie kształcenia słuchu również znalazła się sekcja *Kompetencje*. Obejmuje ona umiejętności praktyczne związane z wykorzystaniem wiedzy teoretycznej w pracy własnej, analizą i oceną własnych postępów oraz z rozwojem z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, takich jak internetowe bazy wiedzy czy serwisy strumieniowe<sup>85</sup>.

Dostęp do nagrań utworów literatury muzycznej umożliwia uczniowi kształtowanie indywidualnych preferencji muzycznych oraz rozwijanie zdolności krytycznego myślenia i oceny wysłuchanego wykonania. W dokumencie podkreślono również znaczenie aktywnego uczestnictwa w życiu artystycznym, co można rozumieć jako regularne uczęszczanie na koncerty.

## **2.2 Możliwości dostosowania programu nauczania do osób neuroatypowych**

Jednym z wniosków z analizy podstaw programowych jest fakt, że szkoła muzyczna przez wiele lat kreowana była jako szkoła zawodowa, której nadrzędnym zadaniem było kształcenie koncertujących muzyków. Jednakże, szkoła muzyczna jako instytucja wykazuje znaczny potencjał pod kątem możliwości indywidualizacji toku

---

<sup>83, 84, 85</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754)

nauczania. Wynika to przede wszystkim z prowadzenia zajęć instrumentu/specjalności głównej w formie lekcji indywidualnych.

Taka forma pracy umożliwia nauczycielowi dostosowanie opracowywanego repertuaru, przebiegu lekcji oraz doboru metod nauczania odpowiednich dla każdego ucznia. Jest to szczególnie istotne w przypadku uczniów neuroróżnorodnych, których rozwój przebiega w sposób odmienny od typowego. Indywidualny charakter współpracy pozwala skutecznie odpowiadać na szczególne potrzeby edukacyjne, wynikające z odmiennej ścieżki rozwojowej.

Najwięcej możliwości dostosowań przyniosła podstawa programowa z 2023 roku, która nie określa obowiązkowego repertuaru oraz nie wskazuje konieczności jego wykonania z pamięci. Jest to ważne dla osób neuroatypowych, ze względu na potencjalne trudności w przyswajaniu repertuaru (szczególnie w wypadku osób z zaburzeniami koncentracji uwagi oraz z trudnościami w zakresie uczenia się). Ograniczenie zakresu zagadnień do opanowania na zajęciach teoretycznych (omówiony w poprzednim podrozdziale na przykładzie kształcenia słuchu) oraz wyznaczenie kierunku w stronę „nauki przez praktykę” również jest korzystny dla każdego ucznia – nie tylko neuroróżnorodnego. Opanowywanie zagadnień teoretycznych przez ich doświadczenie bardziej zapada w pamięć dziecka, oddziałując na jego zaangażowanie w proces uczenia się<sup>86</sup>.

Innym narzędziem są wymagania edukacyjne<sup>87</sup>. Są one streszczeniem szkolnego (bądź autorskiego) programu nauczania, a przekazywane są rodzicom uczniów na początku każdego roku szkolnego. Nauczyciel prowadzący przedmiot podsumowuje w nich, co w danym roku szkolnym powinien osiągnąć uczeń, a także w jaki sposób będą sprawdzane ich osiągnięcia edukacyjne<sup>88</sup>.

Wymagania edukacyjne do szkół artystycznych wprowadzone są w art. 44zd, ust. 5b pkt. 1 Ustawy o systemie oświaty. W ust. 11 określono, że „nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”<sup>89</sup>.

---

<sup>86</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, str. 122-123

<sup>87</sup> wprowadzone Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425)

<sup>88, 89, 90</sup> Ustawa o systemie oświaty – tekst jednolity (Dz.U. 2025 poz. 881)

Jest to ważne w kontekście neuroatypowości, z którą bezpośrednio wiążą się odmienne potrzeby rozwojowe i edukacyjne.

W art. 44zq dookreślono: „Minister określi szczegółowe warunki oceniania oraz przypadki, w których dostosowuje się wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych”<sup>90</sup>. Warunki te znajdują się w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych.

Według §3. wspomnianego rozporządzenia, wymagania edukacyjne dostosowuje się w wypadku:

- orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego
- orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania
- **opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej – o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub wskazującą na potrzebę takiego dostosowania**
- **nieposiadającego orzeczenia lub opinii, który jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole artystycznej**, na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych
- posiadającego opinię lekarza o ograniczonych możliwościach wykonywania przez ucznia ćwiczeń fizycznych na zajęciach wychowania fizycznego<sup>91</sup>

Ponadto, w § 6. Określono, że „uczeń z (...) głęboką dysleksją rozwojową, (...) oraz z autyzmem (w tym zespołu Aspergera), może być zwolniony z nauki drugiego języka nowożytnego”<sup>92</sup>. To dostosowanie dotyczy jedynie ogólnokształcących szkół muzycznych.

Oprócz dostosowania edukacyjnych, istnieje również możliwość ubiegania się o indywidualny tok nauczania. Według Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 30 października 2017 r., na prośbę rodzica bądź nauczyciela prowadzącego<sup>93</sup>, uczniowi może zostać przyznany indywidualny tok nauki bądź program

---

<sup>91, 92</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych – tekst jednolity (Dz.U. 2024 poz. 1595)

<sup>93</sup> za zgodą rodziców lub pełnoletniego ucznia

nauczania. Niemniej nie może on obniżyć wymagań edukacyjnych wynikających ze szkolnego zestawu programów nauczania ustalonego dla danej klasy<sup>94</sup>.

Warto również wspomnieć o realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach artystycznych. Zasady jej organizacji określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dotyczy ono również szkolnictwa artystycznego<sup>95</sup>.

Obejmowani są nią m. in. uczniowie niepełnosprawni, zagrożeni niedostosowaniem społecznym, z zaburzeniami zachowania lub emocji, a także uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się<sup>96</sup>. Udzielana jest również w wypadku niepowodzeń edukacyjnych oraz, co ciekawe, szczególnych uzdolnień.

Rozporządzenie to nie określa jednak form udzielenia pomocy, możliwych do zorganizowania w szkole muzycznej popołudniowej. Określa następujące możliwości:

- klasy terapeutyczne
- zajęcia rozwijające uzdolnienia
- zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się
- zajęcia dydaktyczno-wychowawcze
- różne rodzaje zajęć specjalistycznych (np. korekcyjne, logopedyczne)<sup>97</sup>

Jedynym z proponowanych wyjść jest zatem interpretacja zajęć instrumentu głównego jako „zajęć rozwijających uzdolnienia”. Dostosowywanie wymagań edukacyjnych do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów wpisuje się w taką interpretację, jednakże oprócz sformułowania dokumentu na początku roku szkolnego konieczne są również działania praktyczne.

---

<sup>94</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki w szkołach artystycznych realizujących wyłącznie kształcenie artystyczne – tekst jednolity (Dz.U. 2023 poz. 1696)

<sup>95</sup>, <sup>96</sup> <https://www.gov.pl/web/cea/pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-w-szkolnictwie-artystycznym>

<sup>97</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – tekst jednolity (Dz.U. 2023 poz. 1798)

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkołach udzielana jest przez nauczycieli, wychowawców, psychologów i pedagogów. Warto jednak zauważyć, że w szkołach muzycznych I stopnia, które stanowią większość ogółu szkół muzycznych w Polsce<sup>98</sup>, zazwyczaj brak gabinetu psychologa. Obowiązek ten spoczywa zatem głównie na nauczycielach.

Ze względu na specyfikę zajęć instrumentu głównego, które są prowadzone w formie indywidualnej, ważnym ich elementem jest relacja nauczyciela i ucznia. Nierzadko jej serdeczność i obustronne zaufanie warunkują powodzenie procesów edukacyjnych. Niemniej, ze względu na tę relację, klasa staje się również miejscem rozmów (również trudnych), a także interwencji kryzysowych. Jak zauważono już w przytaczanym wcześniej *Raporcie o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, nauczycielom szkół muzycznych (szczególnie początkującym) brakuje odpowiedniego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego<sup>99</sup> do przeprowadzania takich działań, mimo odbycia studium pedagogicznego na uczelniach muzycznych.

---

<sup>98, 99</sup> W. B. Jankowski, M. Jankowska, E. Stachurska, J. Domagała, M. E. Twarowska, A. A. Gluska, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*

## **Rozdział 3. Jak nauczyciel może wyjść naprzeciw osobie neuroatypowej?**

W niniejszym rozdziale przedstawię wyniki dwóch badań kwestionariuszowych. Pierwsza ankieta adresowana była do nauczycieli szkół muzycznych i miała za zadanie zbadać poziom świadomości o neuroróżnorodności i związanych z nią pojęć wśród pedagogów, na podstawie konfrontacji powszechnych stereotypów na temat spektrum autyzmu, ADHD czy dysleksji z respondentami.

Drugie z badań zostało przeprowadzone wśród neuroatypowych absolwentów szkół muzycznych. Pytania odnosiły się do ich osobistych wrażeń z edukacji muzycznej, zarówno podczas zajęć indywidualnych, jak i grupowych.

Następnie przeciwstawię sobie wyniki obu ankiet, ukazujące perspektywy obu stron procesu edukacyjnego – nauczyciela i ucznia. Na tej podstawie podejmę próbę diagnozy występujących problemów oraz zaproponowania rozwiązań, które pomogłyby skutecznie odpowiadać na potrzeby edukacyjne ucznia neuroróżnorodnego, wynikające z jego odmiennej ścieżki rozwojowej.

## 3.1 Ankieta adresowana do nauczycieli szkół muzycznych

### 3.1.1. Cel i metodologia badania

Celem badania było ustalenie, jaki jest poziom wiedzy o neuroróżnorodności wśród nauczycieli szkół muzycznych, prowadzących zajęcia instrumentu/specjalności głównej oraz przedmiotów ogólnomuzycznych. Pytania w ankiecie dotyczyły podstawowych cech związanych z danym zaburzeniem neurorozwojowym (ASD, ADHD lub dysleksją rozwojową) oraz jego przebiegu. Respondenci zostali także skonfrontowani z powszechnymi stereotypami na ich temat.

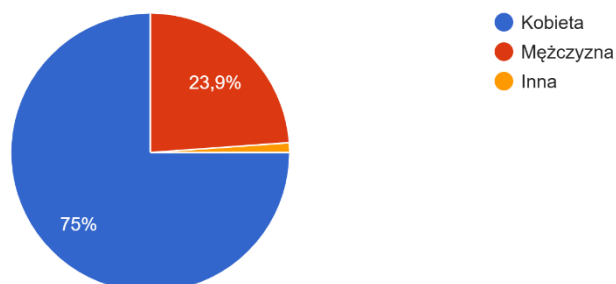
W anonimowym badaniu kwestionariuszowym wzięło udział 88 osób. Zmiennymi demograficznymi uwzględnionymi w badaniu były: płeć, wiek, staż pracy i miejsce zatrudnienia.

Większość ankietowanych stanowiły kobiety – 66 osób, co przekłada się na 75% respondentów. W badaniu wzięło udział również 21 mężczyzn (24%) oraz jedna osoba deklarująca inną tożsamość płciową (1%). Proporcje te odzwierciedlają rzeczywisty układ płci wśród nauczycieli, co pokazują dane z raportu „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2023/2024” Głównego Urzędu Statystycznego<sup>100</sup>. Wówczas kobiety stanowiły dominującą grupę – 82% ogółu. W szkołach artystycznych (dających uprawnienia zawodowe, takie jak PSM I i II st.) również stanowiły większość, lecz w mniejszym stopniu – ok. 65%<sup>101</sup>.

---

<sup>100, 101</sup> <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20232024,1,19.html>

Płeć:  
88 odpowiedzi

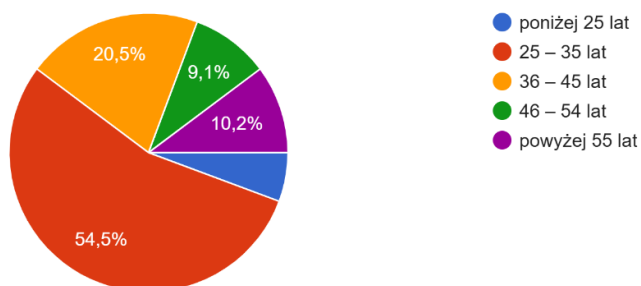


Wykres 2 Struktura płci respondentów  
źródło: opracowanie własne

Dane dotyczące wieku respondentów zbierane były w formie pytania zamkniętego, w którym uczestnicy badania zostali poproszeni o zaznaczenie grupy wiekowej, do której przynależą:

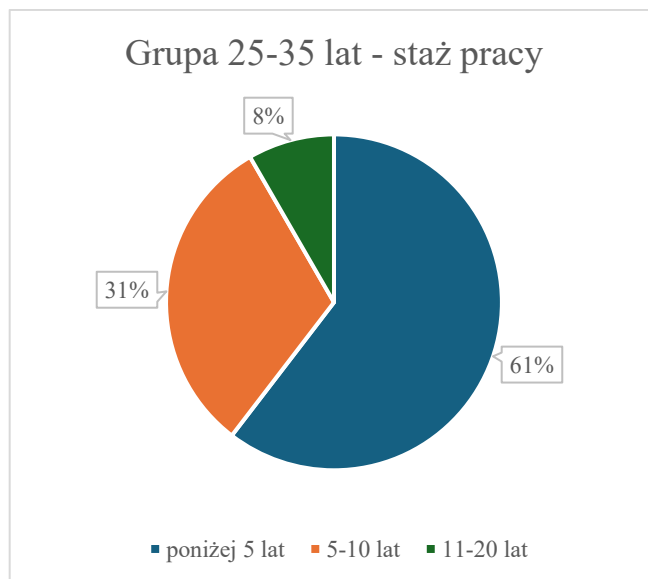
- poniżej 25 lat (5 osób)
- 25-35 lat (48 osób)
- 36-45 lat (18 osób)
- 46-54 lata (8 osób)
- powyżej 55 lat (9 osób).

Wiek:  
88 odpowiedzi



Wykres 3 Struktura wieku respondentów  
źródło: opracowanie własne

Najliczniejszą grupą wiekową (54,5%) byli nauczyciele w wieku 25-35 lat. Jest to grupa najbardziej zróżnicowana pod względem stażu pracy:



Wykres 4 Grupa 25-35 lat - staż pracy  
źródło: opracowanie własne

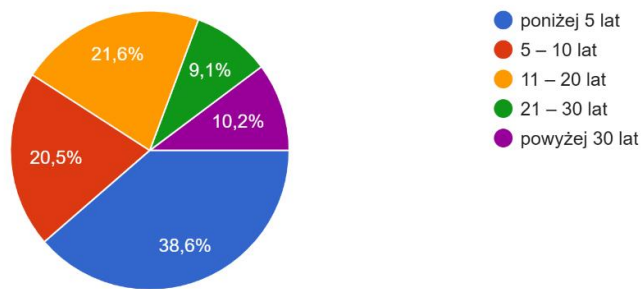
Przeważali w niej nauczyciele o doświadczeniu zawodowym poniżej 5 lat, czyli nauczyciele prawdopodobnie odbywający przygotowanie do zawodu<sup>102</sup>. Stanowili oni 61% ankietowanych w tej grupie wiekowej. Drugą najliczniejszą grupą byli nauczyciele o stażu pracy 5-10 lat (31%), co wg zasad awansu zawodowego z 2023 r. odpowiada stopniowi nauczyciela mianowanego<sup>103</sup>. Pozostałe 8% respondentów (4 osoby) to osoby o doświadczeniu pomiędzy 11-20 lat, czyli nauczyciele dyplomowani.

Ogół nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu jest grupą zróżnicowaną pod względem stażu pracy. Przy pewnej przewadze nauczycieli pracujących mniej niż 5 lat (38,6% ankietowanych), odpowiedzi rozkładają się dość równomiernie pomiędzy grupy o różnym stopniu doświadczenia zawodowego.

<sup>102</sup> <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000986>

<sup>103</sup> <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001672>

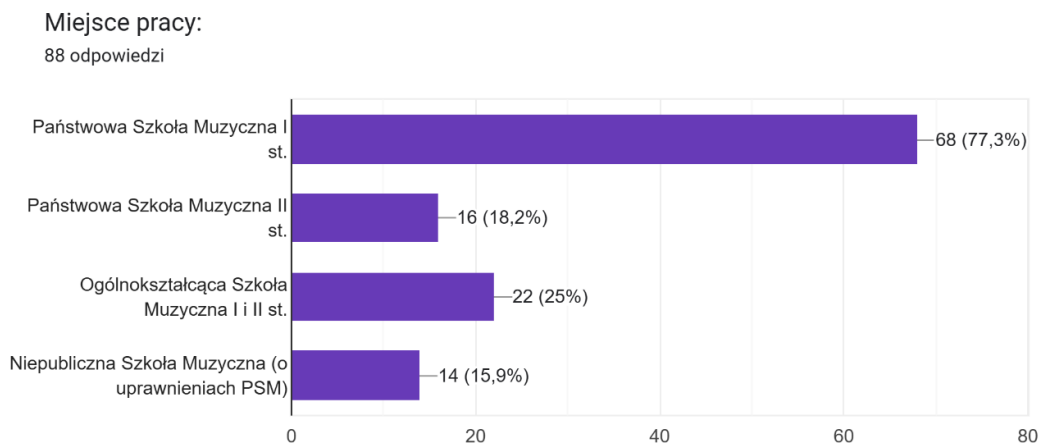
Staż pracy:  
88 odpowiedzi



Wykres 5 Staż pracy respondentów  
źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość ankietowanych (77,3%) jest zatrudniona w Państwowych Szkołach Muzycznych I stopnia. 25% nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu pracuje w Ogólnokształcących Szkołach Muzycznych I i II stopnia. Kolejną pod względem ilości grupą byli nauczyciele pracujący w Państwowych Szkołach Muzycznych II stopnia (18,2%) – prawdopodobnie będących częścią Zespołów Szkół Muzycznych, realizujących zajęcia w trybie popołudniowym.

Ostatnią, niewiele mniej liczną grupą byli respondenci zatrudnieni w Niepublicznych Szkołach Muzycznych o uprawnieniach Państwowej Szkoły Muzycznej – 15,9% badanych. Ze względu na fakt, że są to jedyne szkoły niepubliczne realizujące pełną ofertę zajęć prowadzonych w Państwowych Szkołach Muzycznych (zarówno zajęcia instrumentu, jak i przedmioty ogólnomuzyczne), były to jedyne szkoły niepubliczne, które brałam pod uwagę w badaniu. Warto przy tym podkreślić, że nauczyciele przeważnie są zatrudnieni w więcej, niż jednej szkole, dlatego podane niżej dane nie sumują się. Ze względu na poufny charakter badania, nie zbierano również nazw szkół, w których są zatrudnieni respondenci ankiety.



Wykres 6 Miejsce zatrudnienia respondentów  
źródło: opracowanie własne

### 3.1.2 Narzędzie badawcze

Opracowany przeze mnie kwestionariusz został przygotowany w postaci elektronicznej, opublikowanej na platformie Formularze Google. Składał się z trzech pytań badawczych.

Pierwsze z nich stanowiło zestaw powszechnych przekonań na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu, zaburzenia psychoruchowego z deficytem uwagi (ADHD) oraz dysleksji. Ich genezą była literatura psychologiczna, materiały psychoedukacyjne oraz moje własne obserwacje.

Zostały przedstawione w formie stwierdzeń, które ankietowani mieli za zadanie oznaczyć jako prawdziwe lub fałszywe:

1. Zaburzenia ze spektrum autyzmu oraz ADHD mogą występować równocześnie u jednej osoby.
2. Osoba z ADHD nie może się skoncentrować na żadnym wykonywanym przez siebie zadaniu.
3. Osoby w spektrum autyzmu nie nawiązują kontaktu wzrokowego w rozmowie z drugą osobą.
4. Osoby w spektrum autyzmu nie okazują empatii.
5. Objawy ADHD z wiekiem samoistnie ustępują.

6. Osoby z ADHD lub zaburzeniami ze spektrum autyzmu wykazują podwyższoną wrażliwość na bodźce.
7. Osoby w spektrum autyzmu charakteryzują się m. in. powtarzalnymi zachowaniami, schematycznością i upodobaniem rutyny.
8. Każda osoba w spektrum autyzmu ma szczególne uzdolnienia, np. w zakresie matematyki czy muzyki.
9. Iloraz inteligencji osób z trudnościami w uczeniu się (np. z dysleksją) jest zwykle niższy, niż u osób bez takich trudności.
10. Osoby z ADHD mają trudności w regulowaniu własnych emocji.
11. Osoby w spektrum autyzmu mają trudności w regulowaniu, rozpoznawaniu oraz okazywaniu emocji.

Stwierdzenia 1., 6., 7., 10. oraz 11. są stwierdzeniami prawdziwymi, zaś pozostałe są fałszywe.

Drugie pytanie badawcze miało na celu zbadanie, jak istotną kwestią dla ankietowanych jest znajomość zagadnień z zakresu neuroróżnorodności, w kontekście nauczania w szkole muzycznej. Użyto w nim skali Likerta (od 1 do 5), gdzie 1 oznaczało brak zainteresowania tą kwestią, a 5 – wysoką ważność tych zagadnień, w odniesieniu do rozpatrywanego kontekstu<sup>104</sup>.

Ostatnie z pytań dotyczyło doświadczeń nauczycieli związaną ze współpracą z uczniami, którzy przejawiali cechy neuroróżnorodności. Jego przedmiotem było to, czy takie doświadczenia wystąpiły w ich karierze zawodowej. Było to pytanie zamknięte z czterema odpowiedziami do wyboru:

- Tak, z uczniem z formalną diagnozą
- Tak, z uczniem bez diagnozy, ale z zauważalnymi objawami
- Nie wiem/trudno powiedzieć
- Nie

---

<sup>104</sup> <https://conjointly.com/kb/likert-scaling/>

### 3.1.3 Interpretacja wyników i wnioski

Przy interpretacji wyników badania kwestionariuszowego warto pamiętać, że grupa badanych, choć zróżnicowana, nie jest zbyt liczna. Pod względem demograficznym, nie odzwierciedla w pełni struktury demograficznej nauczycieli. Ostatnie statystyki na ten temat pochodzą z 2012 r. (*Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, IMiT) – wówczas najliczniejszą grupą wiekową wśród nauczycieli była grupa wiekowa 41-52 lat (41,2%)<sup>105</sup>. Istnieje znaczne prawdopodobieństwo, że nauczyciele uczący wówczas pozostali czynni zawodowo, jako że nie wszyscy osiągnęli obecnie (2025 r.) wiek emerytalny. Nauczyciele od 53 lat i powyżej stanowili wówczas 24,8% ogółu liczebności<sup>106</sup>. Warto zatem pamiętać, że ankietowani z wyżej podanych grup wiekowych, którzy wzięli udział w opisywanym badaniu, stanowią jedynie ok. 25%.

Wyniki ankiety wskazują, że świadomość dotycząca pojęć związanych z neuroróżnorodnością wśród ankietowanych nauczycieli jest bardzo wysoka. W pierwszym badaniu badawczym, stanowiącym konfrontację z powszechnymi stereotypami dotyczącymi ASD, ADHD i dysleksji, poprawne odpowiedzi stanowiły 85,9% wszystkich udzielonych.

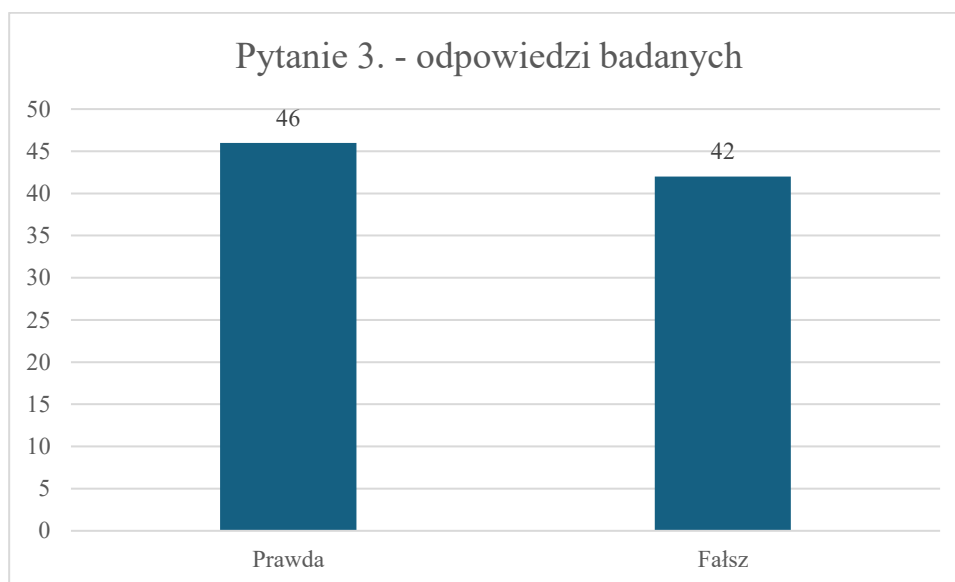
<b>l. p.</b>	<b>TREŚĆ PYTANIA</b>	<b>PRAWDA</b>	<b>FAŁSZ</b>	<b>Prawidłowa odpowiedź</b>
<b>1.</b>	Zaburzenia ze spektrum autyzmu oraz ADHD mogą występować równocześnie u jednej osoby.	82	6	PRAWDA
<b>2.</b>	Osoba z ADHD nie może się skoncentrować na żadnym wykonywanym przez siebie zadaniu.	13	75	FAŁSZ
<b>3.</b>	Osoby w spektrum autyzmu nie nawiązują kontaktu wzrokowego w rozmowie z drugą osobą.	46	42	FAŁSZ

<sup>105</sup>, <sup>106</sup> W. B. Jankowski, M. Jankowska, E. Stachurska, J. Domagała, M. E. Twarowska, Gluska Anna A. *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*

4.	Osoby w spektrum autyzmu nie okazują empatii.	22	66	FAŁSZ
5.	Objawy ADHD z wiekiem samoistnie ustępują.	2	86	FAŁSZ
6.	Osoby z ADHD lub zaburzeniami ze spektrum autyzmu wykazują podwyższoną wrażliwość na bodźce.	86	2	PRAWDA
7.	Osoby w spektrum autyzmu charakteryzują się m. in. powtarzalnymi zachowaniami, schematycznością i upodobaniem rutyny.	85	3	PRAWDA
8.	Każda osoba w spektrum autyzmu ma szczególne uzdolnienia, np. w zakresie matematyki czy muzyki.	19	69	FAŁSZ
9.	Iloraz inteligencji osób z trudnościami w uczeniu się (np. z dysleksją) jest zwykle niższy, niż u osób bez takich trudności.	10	78	FAŁSZ
10.	Osoby z ADHD mają trudności w regulowaniu własnych emocji.	77	11	PRAWDA
11.	Osoby w spektrum autyzmu mają trudności w regulowaniu, rozpoznawaniu oraz okazywaniu emocji.	86	2	PRAWDA

*Tabela 2 – Ankieta do nauczycieli szkół muzycznych – odpowiedzi ankietowanych na pierwsze pytanie badawcze  
źródło: opracowanie własne*

Jedynym sformułowaniem, przy którym odpowiedzi ankietowanych były wyraźnie podzielone było zdanie nr 3., dotyczące nawiązywania kontaktu z drugą osobą przez osoby w spektrum autyzmu. Wysoki procent błędnych odpowiedzi (ok. 52%) może wskazywać na niską świadomość społeczną dotyczącą tzw. maskowania – zachowań osób w spektrum autyzmu, mających na celu wpasowanie się w panujące normy społeczne.



Wykres 7 Pytanie 3. - odpowiedzi badanych  
źródło: opracowanie własne

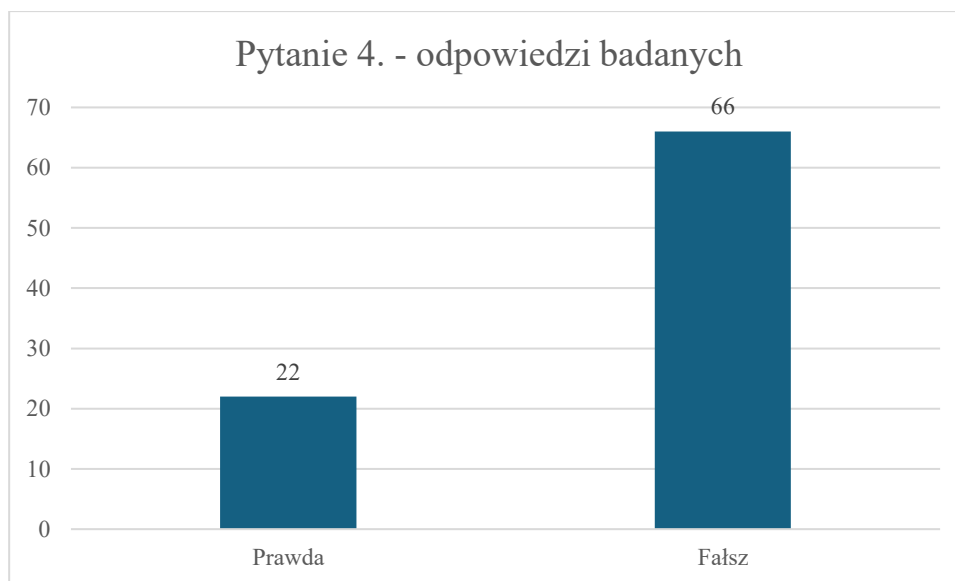
Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego jest interpretowane jako oznaka prawdomówności oraz szacunku do drugiej osoby. Zatem osoby w spektrum, które mają odpowiednie zasoby poznawcze, chcąc sprawiać wrażenie osoby wiarygodnej, na co dzień zmuszają się do kontaktu wzrokowego, nawet jeśli jest to sprzeczne z ich naturą<sup>107</sup>.

Kolejnym zdaniem, w którym pojawiły się rozbieżności wśród ankietowanych, był stereotyp dotyczący odczuwania empatii przez osoby w spektrum autyzmu. Odpowiedzi błędne stanowiły 33% ogółu. Najwięcej błędnych odpowiedzi można zauważyć w grupie wiekowej powyżej 55 lat (ok. 55%).

Do popularyzacji tego mitu mogła się przyczynić autorka koncepcji WWO (wysoko wrażliwych osób), Elaine Aron. Różnicę między osobami wysoko wrażliwymi a osobami w spektrum autyzmu warunkowała właśnie zdolnością do empatii - osoby z

<sup>107</sup> A. Wojtkiewicz, *Cykle. O życiu w spektrum autyzmu i z ADHD* (str. 190-191)

ASD miały jej nie posiadać<sup>108</sup>. Tymczasem, brak adekwatnej bądź oczekiwanej reakcji emocjonalnej autysty wynika nie z braku empatii, lecz deficytów w zakresie tzw. teorii umysłu, która obejmuje m. in. odczytywanie emocji innych ludzi<sup>109</sup>.



Wykres 8 Pytanie 8. - odpowiedzi badanych  
źródło: opracowanie własne

Trzecim sformułowaniem z najniższą ilością poprawnych odpowiedzi jest zdanie odnoszące się do występowania szczególnych uzdolnień u osób w spektrum autyzmu. Co nietypowe, najwięcej błędnych odpowiedzi udzielili ankietowani w grupie 25-35 lat (22,9% odpowiedzi z tej grupy wiekowej).

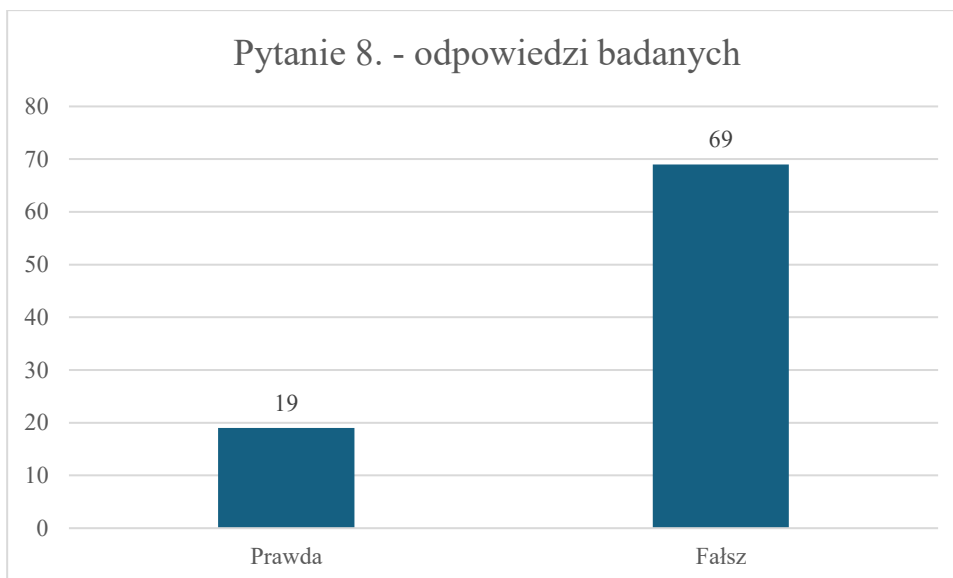
Warto podkreślić – osoba z ASD może być wybitnie uzdolniona (zwłaszcza w dziedzinie, którą się szczególnie interesuje<sup>110</sup>), lecz nie jest to regułą. Do utrwalenia tego przekonania mógł się przyczynić film *Rain Man* (reż. Barry Levinson, 1988 r.), którego jeden z głównych bohaterów, będący w spektrum autyzmu, miał wybitne zdolności matematyczne. Film w znacznym stopniu przyczynił się do wzrostu świadomości społecznej na temat spektrum autyzmu na całym świecie<sup>111</sup>.

<sup>108</sup> *Ibid.* (str. 190)

<sup>109</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 298)

<sup>110</sup> *Ibid.*, str. 333

<sup>111</sup> S. Silberman, *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej* (str. 366)

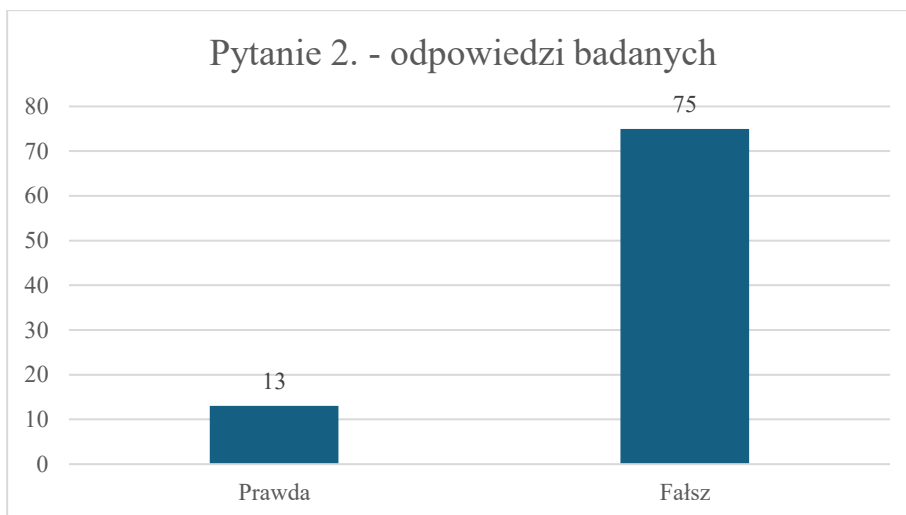


Wykres 9 Pytanie 8. - odpowiedzi badanych  
źródło: opracowanie własne

Czwartym sformułowaniem, które chciałabym omówić w interpretacji ankiety, jest zdanie nr 2 – dotyczące niemożności utrzymania przez osoby z ADHD koncentracji uwagi na żadnym zadaniu. Również w wypadku tego sformułowania, najczęściej błędnych odpowiedzi wystąpiło wśród ankietowanych w wieku 25-35 lat (17% w tej grupie wiekowej oraz 53,8% błędnych odpowiedzi). Sama nieuwaga jest jednym z głównych kryteriów diagnostycznych zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi<sup>112</sup>, jednakże nie dotyczy to czynności, które osobę z taką diagnozą zainteresują. Wtedy może wystąpić tzw. hiperkoncentracja (z ang. *hiperfocus*) – kontakt z interesującą dziedziną ma dodatni wpływ na poziom dopaminy w mózgu, dzięki czemu osoba z ADHD jest w stanie zająć się nią nawet przez wiele godzin<sup>113</sup>.

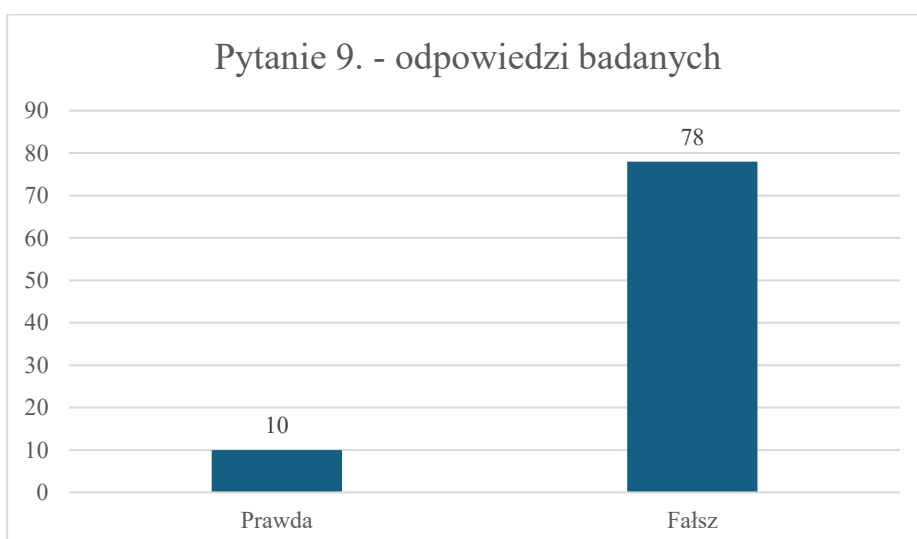
<sup>112</sup> <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#821852937>

<sup>113</sup> G. Zenowicz, J. Józwiak, *Cztery cechy ADHD* (Newsweek Psychologia, nr 3/2024, str. 10)



Wykres 10 Pytanie 2. - odpowiedzi badanych  
źródło: opracowanie własne

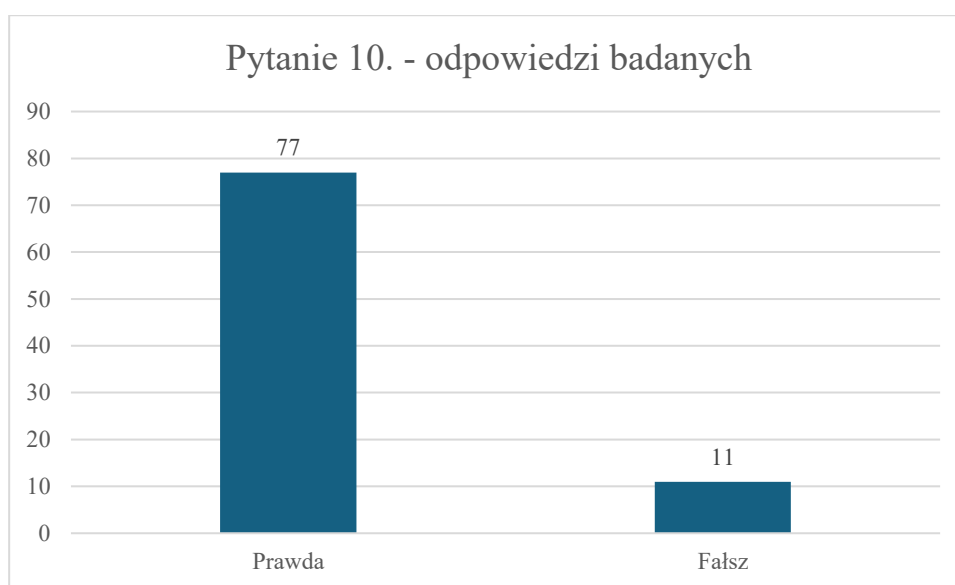
W wypadku dwóch sformułowań – nr 9. i 10. błędne odpowiedzi stanowiły odpowiednio 12,5% i 11,4% wszystkich odpowiedzi. Zdanie nr 9. dotyczyło stereotypu dotyczącego wysokości ilorazu inteligencji wśród osób z dysleksją. Specyficzne trudności w nauce mogą dotyczyć również osób z przeciętną inteligencją, a także o wysokiej sprawności intelektualnej<sup>114</sup>. Przy niskiej liczbie odpowiedzi świadczących o przeciwnym przekonaniu (10), zdecydowanej ich większości udzielili ankietowani w wieku poniżej 25 lat lub w wieku 25-35 lat (8).



Wykres 11 Pytanie 9. - odpowiedzi badanych  
źródło: opracowanie własne

<sup>114</sup> M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole* (str. 12)

Ostatnim zdaniem z pierwszego pytania badawczego, które chciałabym omówić w tej części pracy, jest sformułowanie nr 10 – „Osoby z ADHD mają trudności w regulowaniu własnych emocji”. Co ciekawe, przy tym stwierdzeniu wystąpiło zdecydowanie więcej błędnych odpowiedzi, niż przy np. ostatnim stwierdzeniu, które dotyczyło tego samego aspektu, lecz w wypadku spektrum autyzmu. Tutaj również najwięcej błędnych odpowiedzi wystąpiło w grupie wiekowej 25-35 lat (7 z 10). Trudność w kontrolowaniu zachowań i reakcji emocjonalnych wynika z natury ADHD, której jednym z naczelných objawów jest impulsywność<sup>115</sup>.



Wykres 12 Pytanie 10. - odpowiedzi badanych  
źródło: opracowanie własne

W poniższej tabeli przedstawiono rozkład odpowiedzi ankiety na każde z pytań, przy uwzględnieniu danych demograficznych (wiek i staż pracy).

l. p.	Wiek (lata)	Odpowiedź		Staż pracy (lata)	Odpowiedź	
		P	F		P	F
1.	<25	4	1	<5	31	3
	25-35	45	3	5-10	18	0
	36-45	18	0	11-20	18	1
	46-54	8	0	21-30	8	0

<sup>115</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 334)

	>55	7	2	>30	7	2
	razem:	<b>82</b>	6	razem:	<b>82</b>	6
<b>2.</b>	<25	0	5	<5	5	29
	25-35	7	41	5-10	2	16
	36-45	3	15	11-20	3	16
	46-54	1	7	21-30	0	8
	>55	2	7	>30	3	6
	razem:	13	<b>75</b>	razem:	13	<b>75</b>
<b>3.</b>	<25	4	1	<5	21	13
	25-35	23	25	5-10	6	12
	36-45	8	10	11-20	8	11
	46-54	4	4	21-30	4	4
	>55	7	2	>30	7	2
	razem:	46	<b>42</b>	razem:	46	<b>42</b>
<b>4.</b>	<25	1	4	<5	9	25
	25-35	11	37	5-10	2	16
	36-45	3	15	11-20	4	15
	46-54	2	6	21-30	1	7
	>55	5	4	>30	6	3
	razem:	22	<b>66</b>	razem:	22	<b>66</b>
<b>5.</b>	<25	0	5	<5	2	32
	25-35	2	46	5-10	0	18
	36-45	0	18	11-20	0	19
	46-54	0	8	21-30	0	8
	>55	0	9	>30	0	9
	razem:	2	<b>86</b>	razem:	2	<b>86</b>
<b>6.</b>	<25	5	0	<5	34	0
	25-35	46	2	5-10	16	2
	36-45	18	0	11-20	19	0
	46-54	8	0	21-30	8	0
	>55	9	0	>30	9	0
	razem:	<b>86</b>	2	razem:	<b>86</b>	2

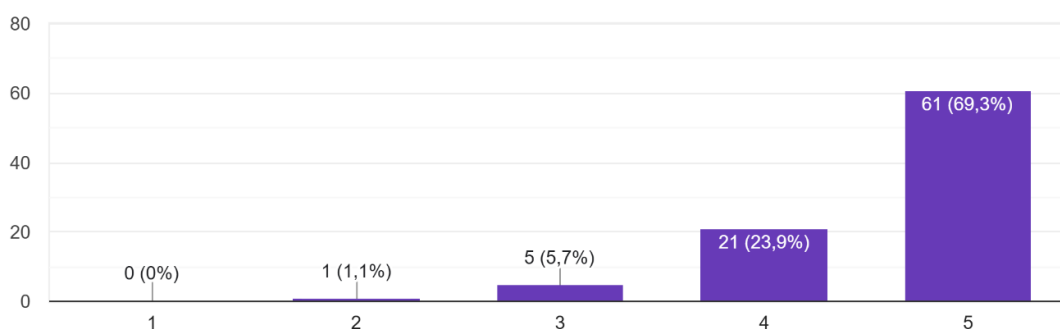
7.	<25	5	0	<5	34	0
	25-35	48	0	5-10	18	0
	36-45	17	1	11-20	18	1
	46-54	7	1	21-30	7	1
	>55	8	1	>30	8	1
	razem:	<b>85</b>	3	razem:	<b>85</b>	3
8.	<25	1	4	<5	9	25
	25-35	11	37	5-10	3	15
	36-45	2	16	11-20	2	17
	46-54	3	5	21-30	2	6
	>55	2	7	>30	3	6
	razem:	19	<b>69</b>	razem:	19	<b>69</b>
9.	<25	3	2	<5	5	29
	25-35	5	43	5-10	3	15
	36-45	1	17	11-20	1	18
	46-54	0	8	21-30	0	8
	>55	1	8	>30	1	8
	razem:	10	<b>78</b>	razem:	10	<b>78</b>
10.	<25	5	0	<5	30	4
	25-35	41	7	5-10	16	2
	36-45	15	3	11-20	15	4
	46-54	7	1	21-30	8	0
	>55	9	0	>30	8	1
	razem:	<b>77</b>	11	razem:	<b>77</b>	11
11.	<25	5	0	<5	34	0
	25-35	48	0	5-10	18	0
	36-45	17	1	11-20	18	1
	46-54	7	1	21-30	7	1
	>55	9	0	>30	9	0
	razem:	<b>86</b>	2	razem:	<b>86</b>	2

*Tabela 3* Wyniki ankiety do nauczycieli szkół muzycznych –  
statystyki demograficzne odpowiedzi w pierwszym pytaniu badawczym  
źródło: opracowanie własne (**boldem** zaznaczono odpowiedzi poprawne)

Drugie pytanie badawcze dotyczyło zdania ankietowanych odnośnie do istoty zagadnień dotyczących neuroróżnorodności, w odniesieniu do nauczania w szkole muzycznej. Zdecydowana większość ankietowanych (69,3%) odpowiedziała, że jest to kwestia bardzo istotna. Blisko ¼ nauczycieli biorących udział w badaniu uznało tę kwestię za istotną, zaś 5.7% ankietowanych udzielili odpowiedzi pośrodku skali, świadczących o umiarkowanym zainteresowaniu. Jedna osoba odpowiedziała, iż neuroróżnorodność i zagadnienia z nią związane nie są istotne w kontekście nauczania w szkole muzycznej.

W skali od 1 do 5, na ile Pani/Pana zdaniem znajomość zagadnień związanych z neuroróżnorodnością jest istotna w kontekście nauczania w szkole muzycznej?

88 odpowiedzi



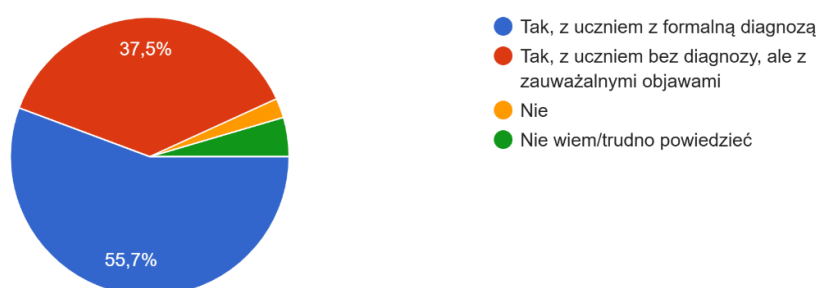
Wykres 13 Ankieta do nauczycieli - odpowiedzi na drugie pytanie badawcze  
źródło: opracowanie własne

Ostatnie, trzecie pytanie badawcze dotyczyło doświadczeń nauczycieli w zakresie współpracy z uczniem neuroatypowym. Zdecydowana większość nauczycieli (55,7%) miała doświadczenie w pracy z uczniem z formalną diagnozą. Drugą największą grupą byli nauczyciele z doświadczeniem współpracy z uczniem bez diagnozy, lecz z zauważalnymi objawami – 37,5% ankietowanych. Dwie osoby nie miały takiego doświadczenia w swojej karierze zawodowej, zaś cztery osoby nie były w stanie odpowiedzieć na to pytanie.

Zwraca uwagę druga grupa – z uczniami bez formalnej diagnozy, lecz wykazującego zauważalne objawy. Na jej wielkość mogą mieć wpływ trudności diagnostyczne (szczególnie w wypadku spektrum autyzmu<sup>116</sup>), ale także ustalenia wynikające z przepisów – przedłożenie opinii lub orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej do szkoły muzycznej jest dobrowolne<sup>117</sup>.

Czy zdarzyło się Pani/Panu pracować z uczniem, u którego występowały cechy neuroróżnorodności (np. ADHD, spektrum autyzmu, dysleksja)?

88 odpowiedzi



Wykres 14 Ankieta do nauczycieli - odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze  
źródło: opracowanie własne

<sup>116</sup> I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 307)

<sup>117</sup> Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 31 sierpnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2023 poz. 2061)

## 3.2 Ankieta adresowana do neuroatypowych absolwentów szkół muzycznych

### 3.2.1. Cel i metodologia badania

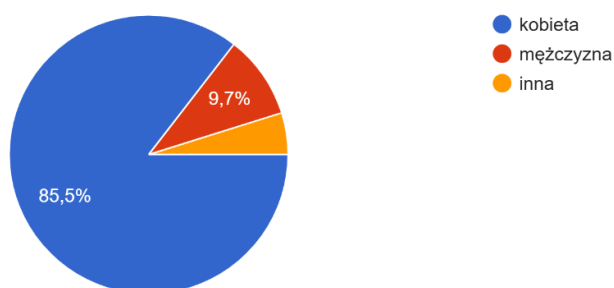
Celem badania było ustalenie charakteru doświadczeń osób neuroatypowych podczas edukacji muzycznej. Kryterium do udziału w ankiecie była diagnoza jednego lub więcej zaburzenia neurorozwojowego oraz ukończenie szkoły muzycznej.

Pytania dotyczyły poszanowania potrzeb potencjalnie wynikających z zaburzeń: m. in. wysokiej wrażliwości emocjonalnej oraz sensorycznej, indywidualizacji metod pracy oraz relacji z nauczycielami. Ostatnie, nieobowiązkowe pytanie miało charakter otwarty i umożliwiało opisanie własnych doświadczeń w sposób swobodny.

W badaniu wzięły udział 62 osoby. Oprócz odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu, od respondentów zbierane były dane dotyczące płci, specjalności (instrumencie) oraz poziom wykształcenia muzycznego.

Zdecydowaną większość uczestników badania (85,5%) stanowiły osoby płci żeńskiej – 53 osoby. W ankiecie wzięło udział również sześciu mężczyzn (9,7%) oraz trzy osoby o innej tożsamości płciowej.

Płeć:  
62 odpowiedzi

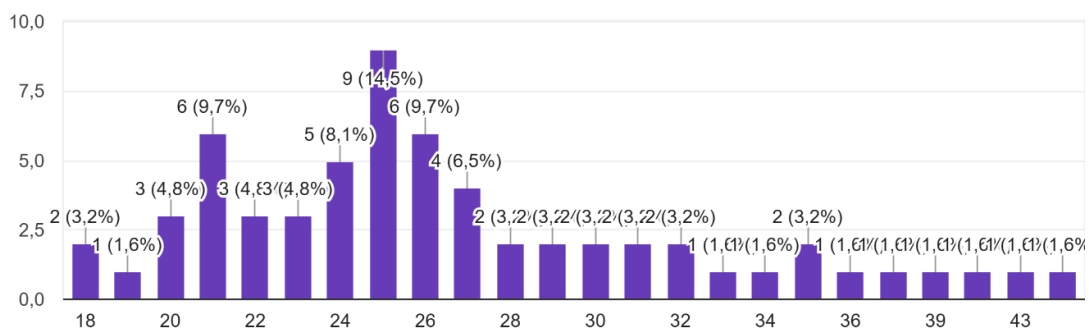


Wykres 15 Struktura płci respondentów  
źródło: opracowanie własne

Wiek respondentów wahał się między 18 a 50 lat, przy czym zdecydowaną większość badanych stanowili młodzi dorośli w wieku 21-26 lat (69%). Wskazuje to, że badanie odzwierciedla przede wszystkim perspektywę osób, które ukończyły szkołę muzyczną niedawno (do kilku lat przed przeprowadzeniem badania).

Wiek:

62 odpowiedzi

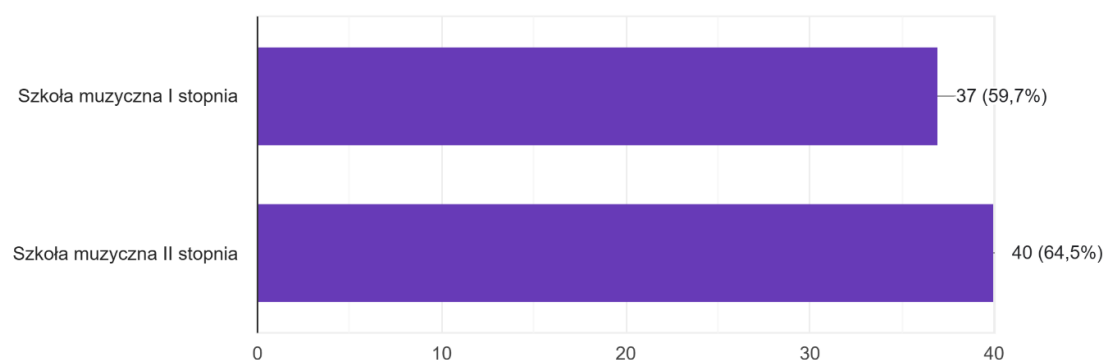


Wykres 16 Wiek badanych  
źródło: opracowanie własne

Ponad połowa badanych ukończyła szkołę muzyczną II stopnia (64,5%), nierzadko kontynuując edukację muzyczną na uczelni wyższej (o czym świadczą odpowiedzi na pytanie otwarte – takie dane nie były zbierane). Ze względu na poufny charakter ankiety, nie były również zbierane nazwy szkół, do których uczęszczali ankietowani.

Poziom wykształcenia muzycznego:

62 odpowiedzi



Wykres 17 Poziom wykształcenia muzycznego badanych  
źródło: opracowanie własne

Zbierano również dane dotyczące specjalności w szkole muzycznej – były one zróżnicowane, przy czym najczęstszymi wyborami wśród respondentów był fortepian (19 osób) oraz skrzypce (14 osób). Ponadto w badaniu uczestniczyli również przedstawiciele innych specjalności instrumentalnych: akordeonu, altówki, fletu poprzecznego, gitary, klarnetu, klawesynu, oboju, perkusji oraz wiolonczeli. Wzięli również w nim udział absolwenci klas śpiewu solowego oraz rytmiki.

Należy zauważyć, że w pytaniu o specjalność pojawiły się również odpowiedzi odnoszące się do kierunku studiów, co może wskazywać na różne rozumienie terminu „specjalność” wśród respondentów. Nie miało to jednak istotnego wpływu na interpretację wyników, gdyż pytanie miało charakter pomocniczy i nie stanowiło głównego przedmiotu analizy. Wskazuje to jednak, że w grupie badanych znaczną część stanowili wykształceni muzycy (dokładna liczba respondentów jest niemożliwa do ustalenia ze względu na brak pytania o wyższe studia muzyczne).

Najczęściej diagnozowanym zaburzeniem neurorozwojowym wśród respondentów było ADHD (71%). U 27 osób stanowiło jedyne zdiagnozowane zaburzenie, w pozostałych przypadkach było zaburzeniem współistniejącym. Najczęściej występowało razem ze spektrum autyzmu (9 osób), było także diagnozowane u osób z dysleksją i innymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W badaniu nie znalazła się reprezentacja osób z Zespołem Tourette’a, które mimo sklasyfikowania w ICD-11 do zaburzeń neurologicznych<sup>118</sup>, znajduje się w powszechnym rozumieniu neuroróżnorodności<sup>119</sup>.

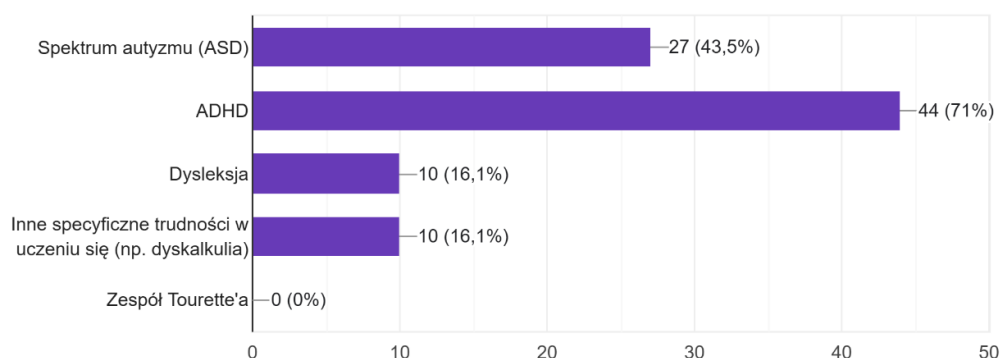
---

<sup>118</sup> <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#119340957>

<sup>119</sup> <https://my.clevelandclinic.org/health/symptoms/23154-neurodivergent>

Czy zdiagnozowano u Ciebie następujące zaburzenia?

62 odpowiedzi



Wykres 18 Diagnozy respondentów  
źródło: opracowanie własne

### 3.2.2 Narzędzie badawcze

Kwestionariusz zawierał cztery pytania badawcze o charakterze ilościowo-jakościowym. Miał formę anonimowej ankiety opublikowanej na platformie Formularze Google.

Pierwsze pytanie dotyczyło charakteru doświadczeń z nauki w szkole muzycznej - poświęcone było lekcjom instrumentu/specjalności głównej. Stanowiło zestaw stwierdzeń, do których ankietowani mieli za zadanie określić, czy są trafnym opisem ich osobistych doświadczeń. Swoje odczucia umiejscawiali na skali od 1 do 5, gdzie każda z liczb oznaczała:

1 – zdecydowanie się nie zgadzam

2 – nie zgadzam się

3 – nie mam zdania

4 – zgadzam się

5 – zdecydowanie się zgadzam

Umożliwiło to precyzyjne ustalenie odczuć i potrzeb każdego z respondentów, także jeżeli któreś ze stwierdzeń nie miało zastosowania w przypadku doświadczeń badanego.

W pytaniu znalazł się następujący zestaw stwierdzeń:

1. Zajęcia przebiegały w atmosferze wzajemnego szacunku i otwartości.
2. Organizacja pracy podczas zajęć była dostosowana do moich potrzeb (np. poprzez kreowanie przewidywalnej i jasnej struktury lekcji).
3. Nauczyciel dbał o mój komfort emocjonalny podczas zajęć.
4. Moja wrażliwość na bodźce była szanowana i uwzględniana przez nauczyciela przy doborze metod pracy (np. przy ustawianiu aparatu gry informowano mnie, czego mogę się spodziewać).
5. Nauczyciel dbał o przejrzystość materiałów nutowych.
6. Utwory były dobierane przy uwzględnieniu moich trudności (np. w uczeniu się, odczytywaniu nut, utrzymaniu koncentracji przez dłuższy czas).
7. Przy opracowywaniu utworów nauczyciel mówił zrozumiałym dla mnie językiem, a jeśli istniała taka potrzeba, dostosowywał go do mnie (np. poprzez unikanie metafor i pojęć abstrakcyjnych lub szczegółowe wyjaśnianie ich).
8. Moje trudności w uczeniu się/utrzymaniu koncentracji nie spotykały się ze zniecierpliwieniem.
9. Otrzymywałam/-em wsparcie w odczytywaniu nut, jeżeli miałam/-em trudności.
10. W razie potrzeby, podczas zajęć była wprowadzana krótka przerwa na odpoczynek.
11. W razie trudności, otrzymywałam/-em wsparcie emocjonalne.
12. Moja wrażliwość emocjonalna była szanowana.
13. Zajęcia odbywały się w spokojnym, niestymulującym otoczeniu.

Drugie z pytań badawczych było oparte na tej samej metodologii. W związku z tym, że tym razem stwierdzenia odnosiły się do lekcji grupowych (zajęć przedmiotów ogólnomuzycznych), niektóre ze stwierdzeń zostały zmodyfikowane:

1. Zajęcia przebiegały w atmosferze wzajemnego szacunku i otwartości.
2. Organizacja pracy podczas zajęć była dostosowana do moich potrzeb (np. poprzez kreowanie przewidywalnej i jasnej struktury lekcji).
3. Nauczyciel dbał o mój komfort emocjonalny podczas zajęć.
4. Moja wrażliwość na bodźce była szanowana i uwzględniana przez nauczyciela przy doborze przykładów/metod pracy.
5. Nauczyciel dbał o przejrzystość kart pracy i materiałów nutowych.
6. Przy opracowywaniu pojęć nauczyciel mówił zrozumiałym dla mnie językiem, a jeśli istniała taka potrzeba, dostosowywał go do mnie (np. poprzez unikanie metafor i pojęć abstrakcyjnych lub szczegółowe wyjaśnianie ich).
7. Moje trudności w uczeniu się/utrzymaniu koncentracji nie spotykały się ze zniecierpliwieniem.
8. Otrzymywałam/-em wsparcie w opracowywaniu pojęć, jeżeli miałam/-em trudności.
9. W razie potrzeby, podczas zajęć mogłam/-em opuścić na chwilę salę, by odpocząć od nadmiaru bodźców.
10. W razie trudności, otrzymywałam/-em wsparcie emocjonalne.
11. Moja wrażliwość emocjonalna była szanowana.
12. Zajęcia odbywały się w spokojnym, niestymulującym otoczeniu.

Trzecie z pytań badawczych miało mniej szczegółowy charakter – badani mogli w nim ocenić swoje doświadczenia z nauki w szkole muzycznej w skali od 1 do 5.

Ostatnie pytanie było nieobowiązkowe i miało jakościowy charakter – ankietowani mogli się w nim podzielić swoimi doświadczeniami, według swojego uznania. Pozwoliło to doprecyzować odpowiedzi z poprzedniego pytania, a także wnieść nową treść, jeżeli badany miał taką potrzebę.

### 3.2.3 Interpretacja wyników i wnioski

Przy interpretacji wyników ankiety warto pamiętać, że liczebność próby była ograniczona, a w ogólnej liczbie respondentów wystąpiła znaczna przewaga jednej płci (85,5% badanych stanowiły kobiety). Z tego względu uzyskane dane nie stanowią podstawy do wyciągania wniosków ukazujących ogólne tendencje w społeczeństwie. Warto wziąć również pod uwagę znaczną przewagę jednej grupy wiekowej (69% badanych stanowiły osoby w wieku 21-26 lat). Opisanie niżej wnioski należy zatem traktować jako materiał do refleksji, mający na celu otwarcie dyskusji na temat neuroróżnorodności w polskim szkolnictwie muzycznym wśród opinii publicznej.

Wpływ na liczebność grupy mogła mieć ograniczona liczba diagnoz zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz ADHD u kobiet – uległa ona znacznemu wzrostowi w ostatnich latach<sup>120</sup>. Do tej pory wykazano, że już w wieku dziecięcym kobiety w spektrum autyzmu wykazują większe skłonności do nawiązywania i utrzymywania interakcji społecznych, a także umiejętności komunikacyjne, niż mężczyźni<sup>121</sup>. Może to wynikać z również z wyższej świadomości norm społecznych (także tych wynikających z utrzymującymi się przez wiele lat stereotypów dotyczących płci<sup>122</sup>). Kwestia ta jest aktualnie przedmiotem wielu badań naukowych, zatem następne lata mogą dostarczyć kolejnych odkryć i kolejnego wzrostu diagnozowania ASD i ADHD u kobiet.

Interpretowanie wyników badania rozpocznę od przedostatniego pytania, w którym ankietowani oceniali swoje doświadczenia z nauki w szkole muzycznej, zaznaczając odpowiedź na skali pięciostopniowej. Średnia z udzielonych odpowiedzi wskazuje na umiarkowany poziom satysfakcji badanych (M=3,1). Wśród odpowiedzi przeważały oceny o pozytywnym wydźwięku (38,7% na odpowiedź „4”), niemniej odnotowano również znaczną ilość ocen umiarkowanych („3” – 25,8%), a także negatywnych (łącznie 30,7%). Łącznie, ilość odpowiedzi umiarkowanych i negatywnych przewyższa procentowo ilość odpowiedzi o pozytywnym lub bardzo pozytywnym charakterze (łącznie 43,5%).

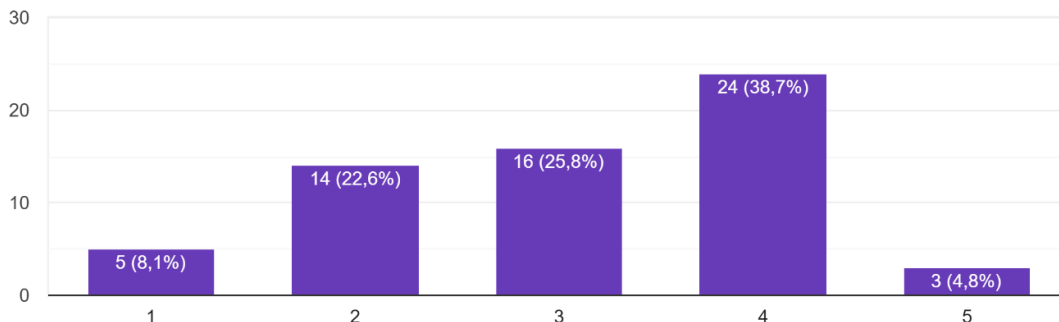
---

<sup>120</sup> <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38181181/>

<sup>121</sup>, <sup>122</sup> <https://link.springer.com/article/10.1007/s11065-023-09630-2>

W skali od 1 do 5, jak oceniasz swoje doświadczenia z nauki w szkole muzycznej?

62 odpowiedzi



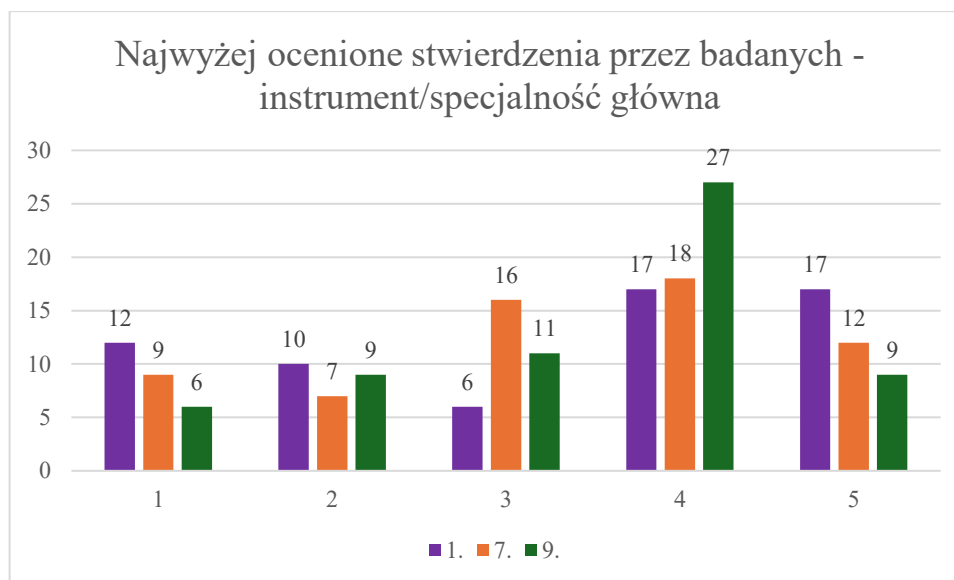
Wykres 19 Ocena satysfakcji badanych z nauki w szkole muzycznej  
źródło: opracowanie własne

Pytanie to miało funkcję podsumowania wrażeń z poprzedniej części ankiety, w której badani określali na skali pięciostopniowej słuszność stwierdzeń, w odniesieniu do ich osobistego doświadczenia na zajęciach instrumentu/specjalności głównej oraz zajęć ogólnomuzycznych.

W wypadku zajęć instrumentu głównego, średnia ocena słuszności stwierdzeń (oceniane były w skali 1-5) dotyczących uwzględnienia potrzeb edukacyjnych neuroatypowych absolwentów szkół muzycznych wyniosła 2,90, zaś w wypadku zajęć ogólnomuzycznych – 2,74. Nieznacznie wyższa ocena zajęć specjalności głównej wynika prawdopodobnie z faktu, iż te zajęcia prowadzone są indywidualnie, co daje nauczycielowi większą autonomię w projektowaniu przebiegu lekcji. Nie należy jednak traktować średniej odpowiedzi jako faktycznej oceny jakości – z konieczności dostosowania ankiety do potrzeb edukacyjnych wynikających ze wszystkich zaburzeń neurorozwojowych brano pod uwagę w koncepcji neuroróżnorodności, niektóre stwierdzenia mogły nie dotyczyć osoby uczestniczącej w badaniu. W takich wypadkach ankietowany wybierał na skali odpowiedź „3” (oznaczającą brak zdania), co zaniża średnią odpowiedzi.

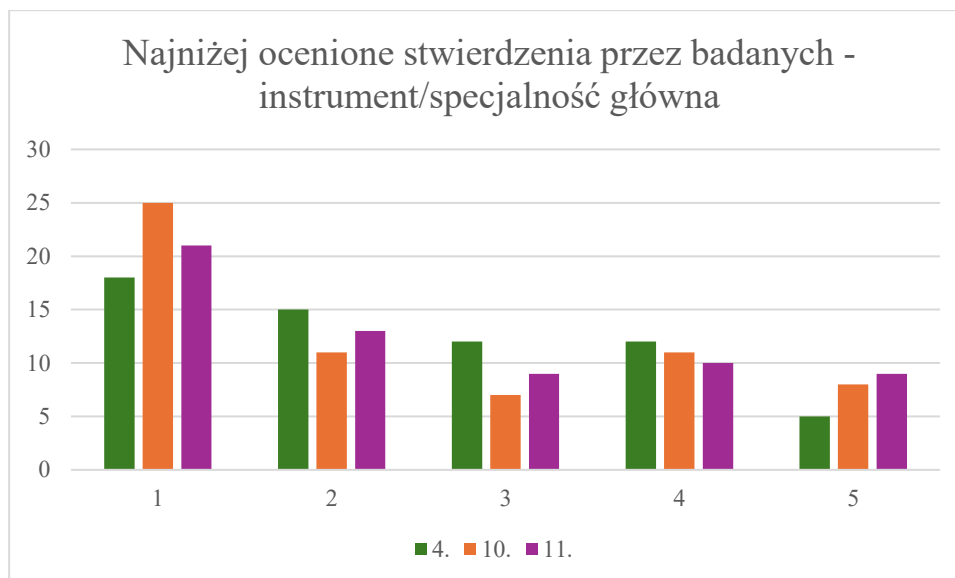
Z tego względu, w dalszej analizie przede wszystkim skupię się na odpowiedziach o wydźwięku negatywnym (1 – zdecydowanie się nie zgadzam i 2 – nie zgadzam się) oraz pozytywnym (4 – zgadzam się i 5 – zdecydowanie się zgadzam)

Z wymienionych potrzeb, na zajęciach instrumentu/specjalności głównej, przez badaną grupę najwyżej oceniono wsparcie nauczyciela w odczytywaniu nut (58% stanowiły odpowiedzi o wydźwięku pozytywnym), kreowanie atmosfery wzajemnego szacunku i otwartości (54,8%) oraz dostosowywanie przez nauczyciela metod nauczania przy opracowywaniu utworów (48,4%).



Wykres 20 Najwyżej ocenione stwierdzenia wśród badanych – instrument/specjalność główna  
źródło: opracowanie własne

Najniżej oceniono uwzględnianie przeciążenia sensorycznego w przebiegu lekcji (58% ankietowanych udzieliło odpowiedzi o wydźwięku negatywnym), uważność nauczycieli na skłonność do przeciążenia sensorycznego (53,2%) oraz udzielanie wsparcia emocjonalnego w razie wystąpienia takiej potrzeby (54,8%).



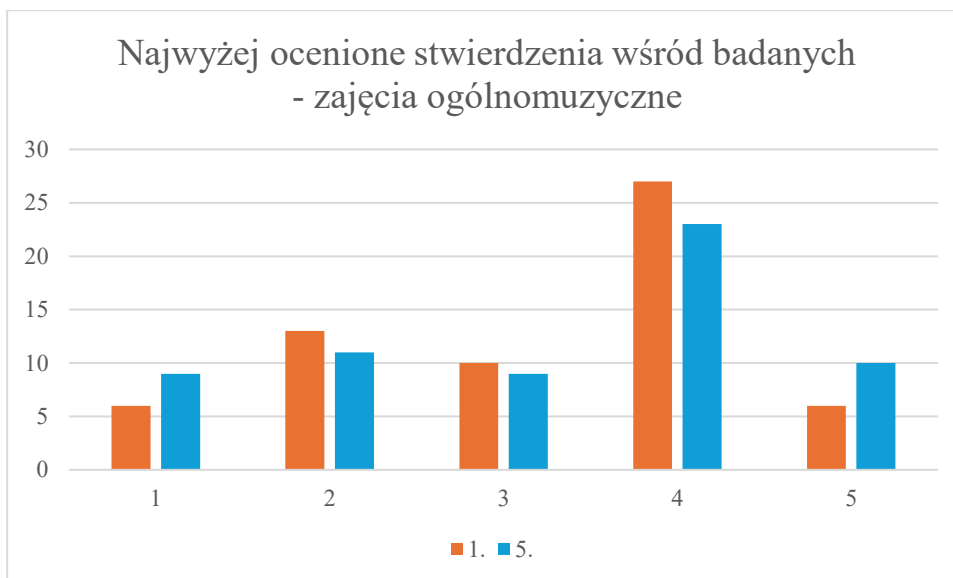
Wykres 21 Najniżej ocenione stwierdzenia wśród badanych – instrument/specjalność główna  
źródło: opracowanie własne

l. p.	Pytanie	Odpowiedzi				
		1	2	3	4	5
1.	Zajęcia przebiegały w atmosferze wzajemnego szacunku i otwartości.	12	10	6	17	17
2.	Organizacja pracy podczas zajęć była dostosowana do moich potrzeb (np. poprzez kreowanie przewidywalnej i jasnej struktury lekcji).	9	22	10	16	5
3.	Nauczyciel dbał o mój komfort emocjonalny podczas zajęć.	16	14	8	16	8
4.	Moja wrażliwość na bodźce była szanowana i uwzględniana przez nauczyciela przy doborze metod pracy (np. przy ustawianiu aparatu gry informowano mnie, czego mogę się spodziewać).	18	15	12	12	5
5.	Nauczyciel dbał o przejrzystość materiałów nutowych.	8	16	10	18	10

6.	Utworki były dobierane przy uwzględnieniu moich trudności (np. w uczeniu się, odczytywaniu nut, utrzymaniu koncentracji przez dłuższy czas).	16	7	17	14	8
7.	Przy opracowywaniu utworów nauczyciel mówił zrozumiałym dla mnie językiem, a jeśli istniała taka potrzeba, dostosowywał go do mnie (np. poprzez unikanie metafor i pojęć abstrakcyjnych lub szczegółowe wyjaśnianie ich).	9	7	16	18	12
8.	Moje trudności w uczeniu się/utrzymaniu koncentracji nie spotykały się ze zniecierpliwieniem.	18	13	6	13	12
9.	Otrzymałam/-em wsparcie w odczytywaniu nut, jeżeli miałam/-em trudności.	6	9	11	27	9
10.	W razie potrzeby, podczas zajęć była wprowadzana krótka przerwa na odpoczynek.	25	11	7	11	8
11.	W razie trudności, otrzymałam/-em wsparcie emocjonalne.	21	13	9	10	9
12.	Moja wrażliwość emocjonalna była szanowana.	18	14	7	11	12
13.	Zajęcia odbywały się w spokojnym, niestymulującym otoczeniu.	12	8	11	20	11

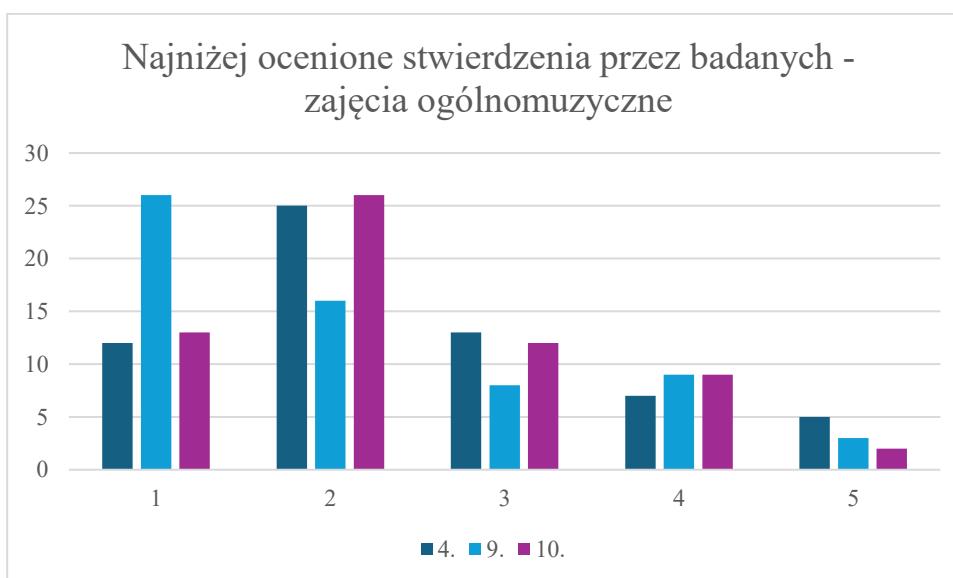
*Tabela 4* Odpowiedzi ankietowanych na pierwsze pytanie badawcze  
źródło: opracowanie własne

W wypadku pytania o zajęcia ogólnomuzyczne, badani najwyżej ocenili kreowanie atmosfery wzajemnego szacunku podczas lekcji (54,8%) oraz przejrzystość materiałów pomocniczych, takich jak karty pracy (53,2%).



Wykres 22 Najwyżej ocenione stwierdzenia wśród badanych - zajęcia ogólnomuzyczne  
źródło: opracowanie własne

Najniżej oceniono uwzględnianie przeciążenia sensorycznego w przebiegu lekcji (67,7% odpowiedzi o wydźwięku negatywnych), udzielanie wsparcia emocjonalnego w razie wystąpienia trudności (62,9%) oraz uważność nauczycieli na skłonność do przeciążenia sensorycznego (59,7%).



Wykres 23 Najniżej ocenione stwierdzenia przez badanych - zajęcia ogólnomuzyczne  
źródło: opracowanie własne

Wyraźniejsza przewaga odpowiedzi o wydźwięku negatywnym w tej części ankiety może wynikać z natury zajęć grupowych, podczas których nauczyciel nie ma szansy zaopiekować się każdym uczniem z taką samą uwagą.

l. p.	Pytanie	Odpowiedzi				
		1	2	3	4	5
1.	Zajęcia przebiegały w atmosferze wzajemnego szacunku i otwartości.	6	13	10	27	6
2.	Organizacja pracy podczas zajęć była dostosowana do moich potrzeb (np. poprzez kreowanie przewidywalnej i jasnej struktury lekcji).	13	21	9	16	3
3.	Nauczyciel dbał o mój komfort emocjonalny podczas zajęć.	11	22	11	16	2
4.	Moja wrażliwość na bodźce była szanowana i uwzględniana przez nauczyciela przy doborze przykładów/metod pracy.	12	25	13	7	5
5.	Nauczyciel dbał o przejrzystość kart pracy i materiałów nutowych.	9	11	9	23	10
6.	Przy opracowywaniu pojęć nauczyciel mówił zrozumiałym dla mnie językiem, a jeśli istniała taka potrzeba, dostosowywał go do mnie (np. poprzez unikanie metafor i pojęć abstrakcyjnych lub szczegółowe wyjaśnianie ich).	9	12	18	15	8
7.	Moje trudności w uczeniu się/utrzymaniu koncentracji nie spotykały się ze zniecierpliwieniem.	8	18	11	18	7
8.	Otrzymywałam/-em wsparcie w opracowywaniu pojęć, jeżeli miałam/-em trudności.	10	16	13	20	3

9.	W razie potrzeby, podczas zajęć mogłam/-em opuścić na chwilę salę, by odpocząć od nadmiaru bodźców.	26	16	8	9	3
10.	W razie trudności, otrzymywałam/-em wsparcie emocjonalne.	13	26	12	9	2
11.	Moja wrażliwość emocjonalna była szanowana.	11	19	15	13	4
12.	Zajęcia odbywały się w spokojnym, niestymulującym otoczeniu.	14	16	12	16	4

*Tabela 5* Odpowiedzi ankietowanych na drugie pytanie badawcze  
źródło: opracowanie własne

Na ostatnie, nieobowiązkowe pytanie w kwestionariuszu odpowiedziało 35 badanych (56,4% wszystkich respondentów). Pozwoliło to na doprecyzowanie wniosków z poprzednich pytań, a w szczególności pytania o zajęcia ogólnomuzyczne - formuła pytań jednokrotnego wyboru niekiedy wymuszała na ankietowanych uśrednienie charakteru doświadczeń z różnych przedmiotów teoretycznych, prowadzonych przez różnych nauczycieli. Umożliwiło to także rozszerzenie perspektywy o indywidualne doświadczenia, unikalne dla poszczególnych respondentów.

Najczęściej wymienianym problemem był brak dostosowań edukacyjnych do potrzeb wynikających z neuroatypowości (34,3% odpowiedzi). W otwartych wypowiedziach wymieniano zbyt szybkie tempo pracy (szczególnie na zajęciach teoretycznych), brak indywidualizacji metod nauczania i doboru repertuaru uwzględniającego trudności ucznia, nieuwzględnianie podwyższonej wrażliwości sensorycznej uczniów w spektrum autyzmu i ADHD (hałas na korytarzu, zbyt jasne światło, niewłaściwa temperatura pomieszczenia), stygmatyzację oraz brak świadomości odnośnie natury zaburzeń neurorozwojowych, które nie są przypadłościami, które ustępują wraz z osiągnięciem wieku dorosłego. Jako przykład takiej postawy, przytoczę jedną z wypowiedzi – „Nauczyciel (...) powiedział mi, że nie będę jakoś specjalnie traktowana, gdyż mieli wcześniej w szkole uczniów z ADHD i jakoś sobie radzili. Pytał się po wakacjach, czy już wyzdrowiałam”.

Niektórzy respondenci ocenili również szkołę muzyczną jako sprzyjającą ich potrzebom – brak dzwonek na korytarzach, mniejsze klasy oraz możliwość pogłębiania wiedzy na temat swojego szczególnego zainteresowania. Jedna z osób ankietowanych w swojej wypowiedzi napisała, że docenia ten epizod w swojej edukacji ze względu na możliwość realizowania jej tzw. fiksacji autystycznych w obszarze muzyki, a także towarzystwo innych dzieci o podobnej wrażliwości.

Niepokojącym, również często powtarzającym się tematem poruszonym przez ankietowanych była przemoc psychiczna oraz fizyczna. Jedenastu respondentów (30,6% wszystkich odpowiedzi otwartych) w swoich wypowiedziach wymieniło takie zachowania, jak wyśmiewanie, umniejszanie, publiczne ośmieszenie (zarówno z powodu trudności, jak i z innych, m. in. wyglądu), „karanie milczeniem”, a także rzucanie przedmiotami w uczniów.

Oprócz opisanych wyżej doświadczeń, w 14 odpowiedziach (co stanowi 40% wszystkich wypowiedzi) jako główny problem identyfikowano stres (nie tylko treść sceniczną, związaną z występami), presję rówieśniczą i porównywanie zdolności lub trudności kolegów z klasy, a także nacisk na perfekcjonizm. Ankietowani łączyli te czynniki z pogorszeniem swojego stanu psychicznego, niekiedy prowadzącego do rozwoju zaburzeń i chorób psychicznych, takich jak depresja czy zaburzenia lękowe.

Wypowiedzi poruszające temat poszanowania trudności edukacyjnych i odmiennej od neurotypowego ścieżki rozwoju są zróżnicowane pod względem wydźwięku. W opinii ankietowanych, wiele zależało od nauczyciela – często wypowiedzi dotyczyły różnych nauczycieli instrumentu głównego, zwłaszcza w wypadku respondentów, którzy kontynuowali naukę w szkole muzycznej II stopnia. Wymieniano trudności takie jak podwyższona wrażliwość sensoryczna i emocjonalna, trudności w utrzymaniu koncentracji uwagi podczas gry (na lekcjach instrumentu głównego oraz w czasie zajęć orkiestry), trudności w odczytaniu tekstu nutowego, łączeniu partii obu rąk (w wypadku fortepianu) oraz opanowaniu repertuaru na pamięć. W wielu wypadkach opisano pedagogów, którzy wykazywali się zrozumieniem i szacunkiem dla powyższych trudności i wspólnie z uczniami szukali rozwiązań, które usprawniłyby pracę nad repertuarem, ale w równej liczbie wystąpiły wypowiedzi o pedagogach, którzy z powodu trudności w przyswajaniu materiału okazywali uczniowi zniecierpliwienie, a także wyśmiewali. Opisane są również sytuacje, w których ankietowani byli karani za swoje

trudności poprzez obniżanie oceny na przesłuchaniach i egzaminach za korzystanie z nut, czy obniżanie ocen z pisania dyktand „za brzydkie pismo”.

### **3.3 Współpraca między neuroróżnorodnym uczniem a nauczycielem w szkole muzycznej – wstępne wnioski**

Opisane w poprzednich podrozdziałach badania należy traktować jedynie jako obraz pewnych tendencji. W obu wypadkach, grupa badawcza była ograniczona ilościowo, a także wystąpiła wyraźna przewaga respondentów płci żeńskiej oraz jednej grupy wiekowej.

Atutem zastosowanej metody zbierania danych była jej efektywność – pozwoliła na szybkie zebranie danych od wielu respondentów, przy zachowaniu ich anonimowości. Jednakże, nie pozwoliła dotrzeć do nauczycieli najstarszych stażem, przez co ukazana perspektywa jest z pewnością niepełna. Można to dostrzec w zestawieniu struktury demograficznej grupy z badanymi z przytoczonymi danymi statystycznymi dotyczącymi struktury demograficznej grupy nauczycieli zatrudnionych w ministerialnych szkołach muzycznych.

Pokazuje to także kontrast między odpowiedziami nauczycieli i absolwentów. Wyniki pierwszej z ankiet wykazały wysoką świadomość i wiedzę psychologiczną na temat neuroróżnorodności wśród badanych. Z kolei w wypowiedziach neuroatypowych absolwentów szkół muzycznych (zarówno na pytania otwarte, jak i zamknięte), owej świadomości nie widać, szczególnie biorąc pod uwagę ilość wypowiedzi, w których poruszany był temat zachowań przemocowych. Mogą mieć destrukcyjny wpływ na psychikę każdego ucznia, a już szczególnie ucznia neuroróżnorodnego, o wyższej wrażliwości emocjonalnej. Skala tego zjawiska jest z pewnością tematem wartym dalszej eksploracji.

Wyniki badań pokazują również, że choć wiele potrzeb uczniów neuroatypowych spotyka się już ze zrozumieniem (szczególnie na zajęciach indywidualnych), dobrym kierunkiem byłoby zwiększenie liczby szkoleń dla nauczycieli o tematyce dostosowywania ścieżki edukacyjnej do uczniów o odmiennych potrzebach, prezentujących treści zgodne z aktualną wiedzą. Pojęcie neuroróżnorodności pochodzi z

lat 90., lecz zostało przypomniane w ostatniej dekadzie, m.in. dzięki artykułowi Silbermana (2013) i to od tego czasu można zaobserwować jego dynamiczny rozwój w literaturze oraz badaniach naukowych. Możliwe, że nadchodzące lata przyniosą kolejne odkrycia w psychiatrii, psychologii i pedagogice zaburzeń neurorozwojowych<sup>123</sup>.

Potencjał szkoły muzycznej jako miejsca rozwoju umiejętności muzycznych, jest nie do przecenienia w kontekście wspierania rozwoju neuroatypowych uczniów, zwłaszcza jeżeli muzyka stanie się ich pasją. Osoba w spektrum autyzmu czy z ADHD, zafascynowana dziedziną, jest skłonna posiadać całą dostępną wiedzę na jej temat. Ma to niebagatelne znaczenie w budowaniu poczucia własnej wartości dziecka w spektrum, często odtrącanego przez rówieśników ze względu na jego trudności w interakcjach społecznych. W sprzyjających warunkach zainteresowania specjalne uczniów neuro różnorodnych mogą sprzyjać rozwijaniu wysokiego poziomu kompetencji w wybranej dziedzinie.

W wypadku osób z zaburzeniami koncentracji, podjęcie nauki gry na instrumencie tworzy okazję do stopniowego wydłużania koncentracji uwagi na wykonywanej czynności oraz nauki efektywnego zarządzania swoim czasem. Jeżeli dziecko wytrwa w tym zamiarze choć kilka lat, może mieć to pozytywne skutki widoczne w poprawie jego codziennego funkcjonowania w domu, w szkole ogólnokształcącej, a także lata później – w pracy.

Gra na instrumencie może mieć również wartość terapeutyczną - udowodniono, że ma dobroczynny wpływ na zdolność odbioru i postrzegania wzorców słuchowych mowy (np. prozodii)<sup>124</sup>. Ma ona znaczenie choćby przy próbach odczytywania emocji rozmówcy (w kontekście wspomnianych deficytów w zakresie teorii umysłu). Poprawia także funkcje wykonawcze, wzmacniając współpracę obu półkul mózgu<sup>125</sup>.

Jak zatem nauczyciel może wyjść naprzeciw uczniowi ze szczególnymi potrzebami? Drogą ku temu wydaje się być przestrzeganie wartości ważnych we współpracy z każdym uczniem – budowanie relacji opartej na wzajemnym szacunku, otwartość na ucznia i jego (być może) odmienny sposób myślenia oraz poszukiwanie optymalnych rozwiązań problemów poprzez stałe doskonalenie się i analizę własnej

---

<sup>123</sup> D. Bednarek, H. Bednarek, *Psychologia edukacyjna* (str. 337)

<sup>124, 125</sup> E. Ludkiewicz, *Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole*

pracy. Warto stworzyć w klasie bezpieczne miejsce, w której uczeń ze szczególnymi potrzebami będzie miał przestrzeń na ich zaspokojenie. Podczas lekcji warto wykazać się zrozumieniem dla jego trudności, a w codziennej pracy podkreślać mocne strony ucznia, by wzmacniać jego pewność siebie.

<b>Neuroróżnorodność – potencjalne trudności w szkole muzycznej</b>		
<b>ADHD</b>	<b>ASD</b>	<b>Dysleksja</b>
potrzeba natychmiastowej gratyfikacji	nadwrażliwość na dźwięki w skrajnych rejestrach	błędy w pisaniu i odczytywaniu nut
niska odporność na porażkę	mylenie rąk i palcowania podczas gry w ruchu rozbieżnym	nieprawidłowe określanie kierunku melodii
trudność w śledzeniu nut podczas gry	postrzeganie zjawisk „od szczegółu do ogółu”, co może mieć przełożenie na np. trudności w analizie utworu	mylenie prawej i lewej ręki
trudność w opanowaniu utworu na pamięć	trudność w opanowaniu utworu na pamięć	trudność w opanowaniu utworu na pamięć
trudność w utrzymaniu stałej postawy podczas gry (jeśli instrument tego wymaga)	upodobanie rutyny, dyskomfort psychiczny w razie niespodziewanego wydarzenia	trudności w realizacji polifonii
trudności w nauce dłuższych utworów	brak zrozumienia dla symboliki i abstracji, potrzeba konkretnych komunikatów	trudności w realizacji różnych wartości rytmicznych
niska uważność na szczegóły	błędy w odczytywaniu nut	niska odporność na porażkę

*Tabela 6* Potencjalne trudności osób neuroatypowych w szkole muzycznej  
źródło: publikacje wymienione w bibliografii

Podsumowując, chciałabym przedstawić zestawienie neuroróżnorodnych zasobów do „zagospodarowania” przez nauczycieli szkół muzycznych, a także potencjalne trudności, na które warto zwrócić uwagę przy współpracy z uczniem o odmiennej ścieżce rozwoju. Przez lata, autyzm, ADHD i dysleksja postrzegane były jako zaburzenia, nacechowane wieloma trudnościami. Chciałabym zaproponować kilka rozwiązań, które pomogłyby zmienić ten paradygmat.

<b>Neuroróżnorodność jako potencjał do rozwinięcia</b>		
<b>ADHD</b>	<b>ASD</b>	<b>Dysleksja</b>
rozwój kreatywności	rozwój umiejętności społecznych (komunikacja, nawiązywanie relacji)	rozwój kreatywności
trening wytrwałości w dążeniu do celu	możliwość wyrażenia treści emocjonalnych w sposób abstrakcyjny	trening wytrwałości w dążeniu do celu
nauka organizacji czasu	rozwój muzykalności	usprawnienie koordynacji ruchowej obu rąk
stopniowe wydłużanie czasu koncentracji na zadaniu	spostrzegawczość, wyczulenie na szczegóły	rozwój motoryki małej

*Tabela 7* Neuroróżnorodność jako potencjał do rozwinięcia  
źródło: opracowanie własne

## Zakończenie

Szkoła muzyczna, oprócz funkcji placówki edukacyjnej, pełni także funkcję społeczną. Tworzy z grupy uczniów społeczność związaną wspólnymi zainteresowaniami oraz doświadczeniami, takimi jak wspólna gra w orkiestrze lub śpiew w szkolnym chórze.

Koncepcja neuroróżnorodności pomogła otworzyć się na inność i tworzyć nowe rozwiązania. Niemniej, należy również wspomnieć, że współpraca z uczniem neuroróżnorodnym jest wyzwaniem dla nauczyciela. Wymaga gruntownego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, a w wypadku kształcenia muzycznego, baz wiedzy jest na chwilę obecną stosunkowo niewiele.

Strategiami, które mogłyby okazać się skutecznymi w kreowaniu odmiennej ścieżki edukacyjnej są m. in. prezentowanie postawy skoncentrowanej na mocnych stronach ucznia<sup>126</sup>, czy stosowanie założeń Porozumienia Bez Przemocy (z ang. *Non-Violent Communication*). Przyczyniają się do rozwoju serdecznej relacji między uczniem i nauczycielem oraz pozwalają kreować komfortową, bezpieczną atmosferę podczas zajęć.

Ważnym aspektem jest również nauka poprzez praktykę. Taki sposób prowadzenia zajęć jest bardziej angażujący dla ucznia, niż np. wysłuchanie wykładu.

Wśród dostosowań gwarantowanych prawnie, wiele zmieniałaby możliwość wydłużenia lekcji uczniom z opiniami lub orzeczeniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Przy wolniejszym tempie opanowywania utworów, możliwość wydłużenia zajęć do 60 minut pozwoliłaby realizować założenia programowe na bardziej satysfakcjonującym poziomie.

Innym ważnym dostosowaniem, nieobecnym w szkołach muzycznych popołudniowych, jest obecność nauczyciela współorganizującego kształcenie. Choć na zajęciach instrumentu lub specjalności głównej obecność drugiego pedagoga zwykle nie jest konieczna, na zajęciach ogólnomuzycznych mogłaby stanowić istotne wsparcie w pracy dydaktycznej i organizacyjnej.

---

<sup>126</sup> T. Grandin, *Autyzm. Przewodnik 9 postaw wspierających rozwój dzieci w spektrum* (str. 196-232)

Pragnę jednak zauważyć, że wymienione rozwiązania nie są zarezerwowane wyłącznie dla uczniów neuroatypowych. Niektóre z opisanych potrzeb, takie jak oparcie procesu edukacyjnego na relacji opartej na wzajemnym zaufaniu oraz szacunku, jest tożsame dla każdego ucznia, nie tylko neuroatypowego. Zaspokojenie tej konkretnej potrzeby ma niebagatelny wpływ dla każdej relacji mistrz-uczeń. Bez dobrej relacji między uczniem a nauczycielem, trudno o satysfakcjonujące dla obu stron efekty kształcenia.

# Bibliografia

## Artykuły

- Lipińska K., *Dysleksja u dzieci uzdolnionych muzycznie*, Szkoła Specjalna, nr 2/2008 (str. 100-106)
- Ludkiewicz E., *Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole artystycznej*, Szkoła Artystyczna nr 1/2022 (str. 105-121)
- Polanczyk G. V., Willcutt E. G., Salum G. A., Kieling C., Rohde L. A., *ADHD prevalence across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis*, International Journal of Epidemiology, 43(2) (str. 434-442)
- Zenowicz G., Józwiak J., *Cztery cechy ADHD* (Newsweek Psychologia, nr 3/2024, str. 10)

## Publikacje

- Bednarek D., Bednarek H., *Psychologia edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2023
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia, 2004
- Dąbrowska-Kaczorek M., Szewczuk-Bogusławska M., Wasilewska E., Gorzelak P., Trzebiatowska A. I., *Jeśli nie zespół Aspergera to co?*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2015
- Grandin T., *Autyzm i problemy natury sensorycznej*, przeł. J. Okuniewski, wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2021
- Grandin T., Moore D., *Autyzm. Przewodnik 9 postaw wspierających rozwój dzieci w spektrum*, przeł. A. Liszka-Drażkiewicz, wyd. Copernicus Center Press, Kraków 2024
- Grzegorzewska I., Cierpiałkowska L., Borkowska A. R., *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020
- Jerzak M., Kołakowski A., *ADHD w szkole. Jak pracować z dzieckiem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2014

- Jerzak M., *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016 (str. 13–39)
- Kutscher M. L., Attwood T., Wolff R. R., *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. ADHD, trudności w nauce, zespół Aspergera, zespół Tourette'a, depresja dwubiegunowa i inne zaburzenia*, przeł. R. Waliś, wyd. K. E. Liber, Warszawa 2007
- Silberman S., *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*, przeł. B. Kotarski, Wydawnictwo KobiECE, Białystok 2024
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011
- Wirkowska M., *Trema sceniczna jako nieodłączny element życia estradowego. Analiza wpływu stresu na wykonania estradowe pianistów klasycznych oraz przegląd technik radzenia sobie ze stresem*, niepublikowana praca dyplomowa, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, 2025
- Wojtkiewicz A., *Cykle. O życiu w spektrum autyzmu i z ADHD*, wyd. Biała Plama, Warszawa 2024

## Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 7 grudnia 1945 r. w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego (Dz.U. 1946 nr 1 poz. 2)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19460010002>  
[dostęp: 11.11.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 3 lutego 1950 r. w sprawie organizacji państwowych podstawowych szkół muzycznych (Dz.U. 1950 nr 7 poz. 75)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19500070075>  
[dostęp: 11.11.2025]
- Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 9 lutego 1954 r. w sprawie ustroju szkół muzycznych I i II stopnia (M.P. 1954 nr 20 poz. 346)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP19540200346>  
[dostęp: 11.11.2025]

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela – tekst jednolity (Dz.U. 2024 poz. 986)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19820030019>  
[dostęp: 24.08.2025]
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. 1999 nr 12 poz. 96)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990120096>  
[dostęp: 11.11.2025]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 125).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990140125>  
[dostęp: 11.11.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2002 nr 138 poz. 1164)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20021381164>  
[dostęp: 17.08.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 19 sierpnia 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2002 nr 138 poz. 1163)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20021381163>  
[dostęp: 17.08.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2011 nr 15 poz. 70)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20110150070>  
[dostęp: 10.07.2025]

- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2011 nr 15 poz. 69)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20110150069>  
[dostęp: 17.08.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2014 poz. 1039)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140001039>  
[dostęp: 10.07.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2014 poz. 785)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140000785>  
[dostęp: 17.08.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2016 poz. 2248).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160002248>  
[dostęp: 10.07.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2016 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2016 poz. 1408).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160001408>  
[dostęp: 17.08.2025]
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000060>  
[dostęp: 11.11.2025]

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – tekst jednolity (Dz.U. 2023 poz. 1798).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591>  
[dostęp: 19.08.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2017 poz. 1793).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001793>  
[dostęp: 10.07.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2017 poz. 1763).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001763>  
[dostęp: 17.08.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych (Dz.U. 2017 poz. 1125).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001125>  
[dostęp: 11.11.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2019 poz. 1637).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001637>  
[dostęp: 10.07.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 czerwca 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2019 poz. 1247).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001247>  
[dostęp: 17.08.2025]

- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 19 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2022 poz. 1329).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001329>  
[dostęp: 10.07.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 maja 2023 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2023 poz. 1012).  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001012>  
[dostęp: 17.08.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2023 poz. 1754)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001754>  
[dostęp: 10.07.2025]
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki w szkołach artystycznych realizujących wyłącznie kształcenie artystyczne – tekst jednolity (Dz.U. 2023 poz. 1696)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001696>  
[dostęp: 10.07.2025]
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 31 sierpnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2023 poz. 2061)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230002061>  
[dostęp: 21.11.2025]

- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych – tekst jednolity (Dz.U. 2024 poz. 1595)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001595>  
[dostęp: 26.08.2025]
- Ustawa o systemie oświaty – tekst jednolity (Dz.U. 2025 poz. 881)  
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20250000881>  
[dostęp: 5.11.2025]

### **Źródła internetowe**

- Blume H., *Autistics, freed from face-to-face encounters, are communicating in cyberspace*  
<https://www.nytimes.com/1997/06/30/business/autistics-freed-from-face-to-face-encounters-are-communicating-in-cyberspace.html> [dostęp: 10.11.2025]
- CEA, *Charakterystyka specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży*,  
<https://www.gov.pl/web/cea/uszczegolowienie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 11.11.2025]
- CEA, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkolnictwie artystycznym*,  
<https://www.gov.pl/web/cea/pomoc-psychologiczno-pedagogiczno-w-szkolnictwie-artystycznym> [dostęp: 11.11.2025]
- CEA, *Realizacja dostosowania wymagań w szkole artystycznej*,  
<https://www.gov.pl/web/cea/realizacja-dostosowania-wymagan-w-szkole-artystycznej> [dostęp: 11.11.2025]
- CEA, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*,  
<https://www.gov.pl/web/cea/specjalne-potrzeby-edukacyjne>  
[dostęp: 11.11.2025]
- Cruz S., Zubizarreta S. C. P., Costa A. D., *Is There a Bias Towards Males in the Diagnosis of Autism? A Systematic Review and Meta-Analysis*  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11065-023-09630-2>  
[dostęp: 5.11.2025]

- Domagała Jarosław, *Kształtowanie się współczesnej koncepcji polskiego systemu szkolnictwa muzycznego w latach 1945–1959 w kontekście dyskusji środowiskowych*,  
<https://bibliotekanauki.pl/articles/2159823.pdf>  
[dostęp: 14.10.2025]
- Gesi C., Migliarese G., Torriero S., Capellazzi M., Omboni A. C., Cerveri G., Mencacci C., *Gender Differences in Misdiagnosis and Delayed Diagnosis among Adults with Autism Spectrum Disorder with No Language or Intellectual Disability*,  
<https://www.mdpi.com/2076-3425/11/7/912>  
[dostęp: 5.11.2025]
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2024/2025*,  
<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20242025,1,20.html>  
[dostęp: 3.11.2025]
- Harrop C., Tomaszewski B., Putnam O., Klein C., Lamarche E., Klinger L., *Are the diagnostic rates of autistic females increasing? An examination of state-wide trends*,  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38181181/>  
[dostęp: 5.11.2025]
- Harris J., *The mother of neurodiversity: how Judy Singer changed the world*,  
<https://www.theguardian.com/world/2023/jul/05/the-mother-of-neurodiversity-how-judy-singer-changed-the-world>  
[dostęp: 12.03.2025]
- ICD-11,  
<https://icd.who.int/browse/2025-01>  
[dostęp: 11.11.2025]
- ICD-11, *Attention deficit hyperactivity disorder*,  
<https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#821852937>  
[dostęp: 11.11.2025]
- ICD-11, *Autism Spectrum Disorder*,  
<https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#437815624>  
[dostęp: 11.11.2025]

- ICD-11, *Developmental learning disorder*,  
<https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#2099676649>  
[dostęp: 11.11.2025]
- ICD-11, *Neurodevelopmental disorders*,  
<https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1516623224>  
[dostęp: 11.11.2025]
- ICD-11, *Tourette syndrome*,  
<https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#119340957>  
[dostęp: 11.11.2025]
- Jankowski Wojciech B., Jankowska Mirosława, Stachurska Ewa, Domagała Jarosław, Twarowska Maria E., Gluska Anna A., *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, Narodowy Instytut Muzyki i Tańca, 2013  
<https://nimit.pl/materialy/raport-o-stanie-szkolnictwa-muzycznego-i-stopnia/>  
[dostęp: 30.08.2025]
- Korporowicz Leszek, Jaskuła Sylwia, Bykowska Elżbieta, Konaszek Zofia, Kosowski Andrzej, Niezgoda Aleksandra, Szladowski Marek, Sznajder Jolanta, Szota Izabela, Święs Alina, Taradejna Teresa, Waga-Parafiniak Iwona, Waluga Anna, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, Narodowy Instytut Muzyki i Tańca, 2013,  
<https://nimit.pl/materialy/raport-z-ewaluacji-pilotazu-planowanych-do-wdrozenia-zmian-w-szkolach-muzycznych-i-stopnia/>  
[dostęp: 30.08.2025]
- Matusiak H., *Uczeń z dysleksją w szkole muzycznej. Rozpoznanie i dostosowanie wymagań do możliwości ucznia*,  
<http://www.szkołamuzyczna.bydgoszcz.pl/images/zalaczniki/pedagog3.pdf>  
[dostęp: 13.05.2025]
- MKiDN, *Kształcenie muzyczne w Polsce*,  
<https://www.gov.pl/web/kultura/ksztalcenie-muzyczne2>  
[dostęp: 3.11.2025]
- MKiDN, *Szkolnictwo artystyczne w Polsce*,  
<https://www.gov.pl/web/kultura/szkolnictwo-artystyczne-w-polsce>  
[dostęp: 3.11.2025]

- Płatos M., *Autyzm odcieleśniony. Historia społecznego konstruowania autyzmu jako choroby, zaburzenia i niepełnosprawności*,  
<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-14e7c0a2-9a28-4c75-9905-e35d098387ff>  
[dostęp: 23.11.2025]
- Silberman S., *Neurodiversity Rewires Conventional Thinking About Brains*,  
<https://www.wired.com/2013/04/neurodiversity/>  
[dostęp: 22.11.2025]
- Singer J., *Explaining Neurodiversity*,  
<https://neurodiversity2.blogspot.com/2020/08/neurodiversity-what-it-is-and-isnt.html>  
[dostęp: 10.11.2025]
- Singer J., *It's the name of a social justice movement, not a diagnosis*,  
<https://neurodiversity2.blogspot.com/2021/02/neurodiversity-its-political-not.html>  
[dostęp: 10.11.2025]
- Singer J., *Neurodiversity: Definition and Discussion*,  
<https://neurodiversity2.blogspot.com/p/what.html>  
[dostęp: 22.11.2025]
- *What Are Meltdown, Shutdown, and Burnout (Autism)*  
<https://tea.som360.org/en/blog/what-are-meltdown-shutdown-and-burnout-autism>  
[dostęp: 23.11.2025]
- Wing L., *Asperger's syndrome: a clinical account*,  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7208735/>  
[dostęp: 23.11.2025]