

Akademia WSB

Dąbrowa Górnicza, Cieszyń, Olkusz, Żywiec, Kraków

mgr Barbara Baczyńska

**CZAS WOLNY I JEGO FUNKCJE W PROCESIE REWALIDACJI
UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem:
dr hab. Małgorzaty Orłowskiej, prof. AWSB

Dąbrowa Górnicza 2025

OŚWIADCZENIE PROMOTORA PRACY DOKTORSKIEJ

Oświadczam, że praca doktorska pt. Czas wolny i jego funkcje w procesie rewalidacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, autorstwa mgr Barbary Baczyńskiej została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Barbara Baczyńska

Dąbrowa Górnicza,

OŚWIADCZENIE

Świadoma odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona praca doktorska pt.: Czas wolny i jego funkcje w procesie rewalidacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie została napisana przeze mnie samodzielnie.

Równocześnie oświadczam, że praca doktorska nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. Nr 24, poz.83 z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Ponadto praca doktorska nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób nielegalny i nie była wcześniej przedmiotem innych procedur urzędowych związanych z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych Biblioteki Akademickiej Akademii WSB im. prof. J. Altkorna, z zastrzeżeniem, że udostępnianie to następować będzie wyłącznie na miejscu, w siedzibie Biblioteki.

PODZIĘKOWANIA

Serdecznie dziękuję Pani Promotor, dr hab. Małgorzacie Orłowskiej, prof. AWSB za cenne uwagi, motywację i wsparcie, dzięki którym możliwe było powstanie tej pracy.

WSTĘP

Czas wolny i jego funkcje (odpoczynek, zabawa, zajęcia rozwijające) stanowi ważny element życia każdego dziecka, a w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną nabiera szczególnego znaczenia. Staje się przestrzenią wspierającą proces rewalidacji, związany z rozwojem emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym dziecka.

W ujęciu rewalidacyjnym czas wolny, a zwłaszcza jego funkcje, może być traktowany jako narzędzie samorealizacji, integracji, pod warunkiem, że jest właściwie organizowany, uwzględniający potrzeby dziecka i wspierany przez jego społeczne otoczenie.

Literatura przedmiotu dostarcza jednak informacji, że w badaniach głosy dzieci niepełnosprawnych wciąż nie wybrzmiewają w pełni. Głosy dzieci w dalszym ciągu pozostają przytłumione przez dorosłych. Dorośli przejmują za nich inicjatywę, kierują interakcjami, podczas, gdy dzieci jedynie podążają za nimi, reagując, bądź nie podejmując reakcji¹. Dzieci niepełnosprawne w procesie badawczym często bada się także przez ich pełnomocników².

Dlatego niniejsza praca podejmuje oryginalną próbę opisanie funkcji czasu wolnego w procesie rewalidacji, właśnie z perspektywy dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. To właśnie wieloletnia refleksja oraz doświadczenia praktyczne stały się motywem do podjęcia badań, w których kluczową rolę odgrywa głos uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Oddanie głosu dziecku, także temu z niepełnosprawnością intelektualną, zgodne jest z podejściem konstruktywistycznym, według którego wiedzę o świecie tworzy się właśnie przez doświadczenia jednostki³.

W polskiej literaturze przedmiotu, aspekt podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną podkreślają Elżbieta Zakrzewska-Manterys i Jakub Niedbalski, wskazując na umożliwienie tym osobom wypowiedzi z własnej perspektywy, co pokazuje je z nieco innej strony, jako osoby realizujące z powodzeniem swoje

¹ P. Alderson, *Young Children's Rights, Exploring Beliefs, Principles and Practice*, Second Edition, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia 2008, pp. 20-25.

² L. Stafford, 'What about my voice?': *Emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods*, *Children's Geographies* 15(5) 2017 b, pp.600-613.

³ J. Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England 1996, pp.19-20.

zainteresowania, aktywnie działające w sferze mass mediów, przełamujące schematy i uprzedzenia na temat osób z trudnościami w funkcjonowaniu⁴.

Podobnego zdania jest Jacek J. Błeszyński, który podkreśla, że głos dziecka, jest ważnym źródłem informacji badawczej⁵.

Celem niniejszego badania było więc zrozumienie, jakie znaczenie w percepcji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, mają funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające), w ich procesie rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje i organizacje społeczne, placówki kultury i mass media).

Problem badawczy dotyczył efektywnego wykorzystania czasu wolnego w procesie rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Praca składa się z części teoretycznej, w której, w rozdziale pierwszym opisano pojęcie czasu wolnego oraz ogólną charakterystykę budżetu czasu. Omówiono funkcje czasu wolnego i ich znaczenie, formy uczestnictwa w czasie wolnym, a także stan badań nad czasem wolnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Rozdział drugi opisuje kontekst teoretyczny niepełnosprawności intelektualnej i kryteria diagnostyczne oraz zagadnienie funkcjonowania dziecka z wymienioną niepełnosprawnością.

Rozdział trzeci zawiera opis znaczeniowy terminu rewalidacja. Wskazano w nim na cele rewalidacji oraz rewalidacyjną wartość czasu wolnego.

Założenia metodologiczne i organizacje badań opisano szczegółowo w rozdziale czwartym.

Część empiryczną opisano w rozdziale piątym i szóstym, w których przedstawiono wyniki badań własnych oraz ich analizę dotyczącą czasu wolnego i jego funkcji w procesie rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Praca kończy się zakończeniem wraz z wnioskami i rekomendacjami.

Wyniki badań ujawniają istotną prawidłowość, polegającą na tym, że w procesie rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną można zaobserwować

⁴ E. Zakrzewska-Manterys, J. Niedbalski (red.), *Pasjonaci kreatorzy twórcy. Ludzie niepełnosprawni jako artyści, sportowcy, animatorzy mediów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s.8-10.

⁵ J.J. Błeszyński, *Język osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Badania nad samodzielnym podejmowaniem wypowiedzi pisemnych*, W: D. Baczała, J.J. Błeszyński, *Rozwój społeczny osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ograniczenia i możliwości w zakresie kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s 139-156.

znaczenie głównych funkcji czasu wolnego, to jest odpoczynku, zabawy i zajęć rozwijających, realizowanych w wybranych kręgach środowiskowych.

Wnioski końcowe podkreślają, że głos uczniów, także tych niepełnosprawnych może stanowić kluczowe źródło wiedzy, którego nie da się zastąpić znaczeniami nadawanymi przez dorosłych.

Spis treści

ROZDZIAŁ 1

POJĘCIE CZASU WOLNEGO.....	9
1.1. Zarys definicyjny czasu wolnego.....	9
1.2. Budżet czasu, charakterystyka ogólna	17
1.3. Funkcje czasu wolnego i ich znaczenie	19
1.4. Formy uczestnictwa w czasie wolnym.....	24
1.5. Stan badań nad czasem wolnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną	27

ROZDZIAŁ 2

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA W UJĘCIU TEORETYCZNYM	39
2.1. Niepełnosprawność intelektualna, definicja i kryteria diagnostyczne	39
2.2. Niepełnosprawność intelektualna zgodnie z klasyfikacją ICD-11 oraz DSM-5-TR 11...44	
2.3. Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną.....	46

ROZDZIAŁ 3

REWALIDACJA, ZNACZENIE TERMINU	48
3.1. Rewalidacja, opis znaczeniowy terminu	48
3.2. Cele rewalidacji	50
3.3. Rewalidacyjna wartość czasu wolnego	52

ROZDZIAŁ 4

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE I ORGANIZACJA BADAŃ	57
4.1. Cel naukowy rozprawy	57
4.2. Problem badawczy	60
4.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	62
4.4. Organizacja i przebieg badań	69

ROZDZIAŁ 5

STRUKTURA DNIA UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE	73
5.1. Struktura doby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	73
5.2. Czynniki warunkujące strukturę doby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.....	94

ROZDZIAŁ 6

SPOSOBY ORGANIZACJI CZASU WOLNEGO I ODPOWIADAJĄCE IM FUNKCJE W PROCESIE REWALIDACJI UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE W STOPNIU LEKKIM, W WYBRANYCH KRĘGACH ŚRODOWISKOWYCH.....	106
6.1. Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych.....	106
6.1.1. Rodzina	110
6.1.2. Rówieśnicy.....	115

6.1.3. Sąsiedztwo lokalne.....	120
6.1.4. Szkoła i nauczyciele.....	124
6.1.5. Instytucje społeczne	127
6.1.6. Placówki kultury	131
6.1.7. Mass media	134
6.2. Znaczenie przypisywane przez badanych wybranym kręgom środowiskowym dla wzbogacenia ich doświadczeń związanych z czasem wolnym i skuteczniejszym wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji	141
6.2.1. Rewalidacja w obszarze emocjonalnym	145
6.2.2. Rewalidacja w obszarze społecznym	154
6.2.3. Rewalidacja w obszarze edukacyjnym.....	160
6.3. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi w procesie rewalidacji.....	173
6.3.1. Rewalidacja w obszarze emocjonalnym	175
6.3.2. Rewalidacja w obszarze społecznym	182
6.3.3. Rewalidacja w obszarze edukacyjnym.....	188
6.4. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych.....	202
6.4.1. Rodzina	203
6.4.2. Rówieśnicy.....	206
6.4.3. Sąsiedztwo lokalne.....	208
6.4.4. Szkoła i nauczyciele.....	210
6.4.5. Instytucje społeczne	213
6.4.6. Placówki kultury	214
6.4.7. Mass media	216
Zakończenie	221
Bibliografia.....	239
Wykaz tabel	244
Wykaz wykresów	248
Aneks.....	252
Streszczenie w języku polskim.....	260
Streszczenie pracy w języku angielskim	261

ROZDZIAŁ 1

POJĘCIE CZASU WOLNEGO

1.1. Zarys definicyjny czasu wolnego

Współcześnie rozumienie pojęcia czasu wolnego znacznie różni od jego tradycyjnego ujęcia, postrzeganego przede wszystkim jako precyzyjne, strukturalne oddzielenie czasu wolnego od czasu pracy i obowiązków, a także akcentowaniem czemu ten czas ma służyć. Obecnie czas wolny jest kategorią wielowymiarową, elastyczną, uwzględniającą klasyczne rozumienie, poszerzoną o aspekty społeczne, kulturowe, emocjonalne, poznawcze oraz tożsamościowe, wykorzystywaną w różny sposób przez teoretyków.

W dobie dynamicznych zmian społecznych, kulturowych, technologicznych, szczególnie cenne podejście do kategorii czasu wolnego sformułowała Maria Czerepaniak-Walczak (2007). Podejście Czerepaniak-Walczak cenione jest z kilku powodów. Autorka nie ogranicza się do jednego wymiaru dobrostanu, na przykład do odpoczynku, ale spaja trzy dobrostany, intelektualny, emocjonalny i fizyczny. Wśród kluczowych elementów kategorii czasu wolnego stawia na dobrowolność działań, niekomercyjność aktywności i satysfakcję z ich wykonywania. Takie rozróżnienie pozwala uniknąć mylenia czasu wolnego z czasem pozornie wolnym, na przykład wymuszone zajęcia pozalekcyjne. Autorka kładzie silny akcent na wymiar społeczny i kulturowy czasu wolnego. Czas wolny jest elementem życia prywatnego i równocześnie pełni funkcję polegającą na udziale jednostki w życiu publicznym.

Według Czerepaniak-Walczak, *czas wolny* jest interwałem podmiotowego życia w którym nie może zabraknąć ani jednego z trzech wymienionych dobrostanów: intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego, w wyniku podejmowania czynności dobrowolnych i niekomercyjnych oraz satysfakcjonujących. Brak któregoś z elementów członu definiującego sprawia, że czas człowieka wypełniają obowiązki lub czas ten jest źródłem doświadczania zniewolenia, przymusu lub deprywacji. Czas wolny jest tkanką życia osobistego, potwierdzeniem siebie jako jednostki. Daje jednocześnie jednostce szansę uczestnictwa w sferze publicznej, np. w kulturze masowej, religijnej obywatelskiej, itp.⁶.

⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniactwa do zniewolenia-w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna, Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2007, s. 236.

Przytoczona definicja, jak zauważa Małgorzata Orłowska (2016), dotyczy nie tylko funkcji czasu wolnego, ale zwraca uwagę na ich środowiskowe osadzenie. O umiejscowieniu czasu wolnego w strukturze społecznej decyduje odwołanie się autorki definicji do sfery prywatnej i publicznej⁷.

Włączenie wymiaru społecznego i kulturowego do czasu wolnego czyni definicję Czerepaniak-Walczak użyteczną nie tylko w pedagogice, ale także w psychologii, socjologii i innych naukach. Jak najbardziej zatem, *definicja atrybutywna czasu wolnego autorki posłuży do dalszych analiz badawczych*. Ramą teoretyczną interpretacji niniejszego badania, na temat czasu wolnego i jego funkcji w procesie rewalidacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, są bowiem dwie płaszczyzny odniesienia: pedagogika czasu wolnego i pedagogika specjalna. Ponadto, w badaniu użyteczność definicji sprowadza się do uwzględnienia wymiaru społecznego i kulturowego czasu wolnego, a także do indywidualnego dobrostanu oraz autonomii wyboru.

Analiza definicji czasu wolnego, w kolejności od współczesnych po klasyczne, pozwala dostrzec przekształcanie się pojęcia oraz zrozumieć, jak współczesne ujęcia wyrastały z dawnych tradycji. Budowa tej narracji pozwala uchwycić, że czas wolny dziś, to przestrzeń do rozwoju w wymiarze indywidualnym, społecznym i kulturowym (Czerepaniak-Walczak, Orłowska i inni współcześni badacze). Czas wolny wcześniej, od wszelkiej pracy i obowiązków, to czas pełniący trzy funkcje rozwojowe: odpoczynek, zabawa, zajęcia rozwijające, podkreślający rolę instytucji (Aleksander Kamiński, druga połowa XX wieku), a także czas wolny od pracy, traktowany jako przestrzeń do realizacji społeczno-wychowawczych funkcji (Joffre Dumazedier, początek XX wieku). Czas wolny jeszcze wcześniej, w ujęciu tradycyjnych koncepcji socjologiczno-pedagogicznych, to czas przeznaczony na regenerację sił, traktowany jako efekt rozwoju cywilizacji, po rewolucji przemysłowej (XIX wiek). Najstarsze, klasyczne ujęcie filozoficzne czasu wolnego (schola), to przestrzeń do namysłu, duchowego rozwoju (Arystoteles).

Rozpatrując współcześnie semantykę frazy rzeczownikowej: czas wolny, należy podkreślić, że oznacza on tę część ogólnego czasu jaki pozostaje do dyspozycji jednostce w ramach jej budżetu czasu, w którym może swobodnie realizować zajęcia wybrane

⁷ M. Orłowska, *Czas wolny i jego funkcje*, W: M. Orłowska, J.J. Błeszyński, *Czas wolny jako środowisko życia, Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s.37.

zgodnie z własnym uznaniem⁸. Z kolei analiza znaczeń rzeczowników angielskich *leisure, free time*, oznacza czas wolny, który poświęca się na wykonywanie tego, na co ma się chęć w wolnym czasie, bez pośpiechu, gdy jest ku temu okazja⁹.

Czas wolny postrzegany jako zasób służący poprawie jakości życia powiązany jest z określonym obszarem ludzkiego doświadczenia dla własnych korzyści, w tym satysfakcją, radością, przyjemnością, szczęściem, kreatywnością oraz wolnością wyboru. Jego składnikami są wszechstronne formy działania czy też ekspresji. Elementy tych ekspresji mogą przybierać zarówno charakter fizyczny, jak i intelektualny, artystyczny czy duchowy lub społeczny. Jednostka chcąc osiągnąć stan dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego lub społecznego, musi być w stanie zaspokoić własne potrzeby i pozytywnie oddziaływać na otoczenie. Ponadto powinna potrafić zidentyfikować, a następnie zrealizować własne aspiracje¹⁰.

Przy omawianiu kontekstu pedagogicznego czasu wolnego nie można pominąć rozważań na temat czasu wolnego podejmowanych chociażby na gruncie socjologii, ponieważ jak wyjaśnia Dorota Mroczkowska (2020) czas wolny, nie jest wyraźnie wydzieloną przestrzenią życia, od takich innych wymiarów jak, na przykład rodzina, szkoła, praca, społeczność, lecz wręcz przeciwnie jest wbudowany w tkankę społecznych działań, a także interakcji. Według Mroczkowskiej pole semantyczne oraz pole związane z doświadczeniem czasu wolnego, w rzeczywistości jest bardziej złożone wewnętrznie i znacznie bardziej wielowymiarowe, znacznie szersze niż wynikałoby to, co najmniej na gruncie socjologii, z kontekstów definicyjnych związanych z czasem wolnym¹¹.

W pierwszej kolejności, czas wolny należy rozumieć jako czas doświadczany subiektywnie. Jest to czas przeznaczony w szczególności dla siebie (ang. *leisure*). Nie można go utożsamiać, ani z określonym miejscem, ani z daną czynnością, którą wykonuje się w jego ramach. Czas dla siebie jest aktywnością, którą jednostka doświadcza i negocjuje w zakresie codziennych czynności. Czas ten polega na wynajdywaniu chwil dla siebie, czy też dopasowaniu do zmieniających się sytuacji dnia codziennego. Takie

⁸ Wydawnictwo Naukowe PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/czas-wolny:3889293.html>, [05.07.2025].

⁹ *Dictionary of Leisure, Travel and Tourism, Third edition*, A & C Black Publishers Ltd, London 2005, p.177.

¹⁰ A. Sivan, H. Ruskin, *Leisure Education, Community Development and Populations with Special Needs*, CAB International, United Kingdom, New York 2000, p.1.

¹¹ D. Mroczkowska, *Zrozumieć czas wolny, Przeobrażenia, tożsamość, doświadczanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, s. 262.

zachowania dają jednostce możliwości samoekspresji oraz samostanowienia, zapewniają przestrzeń dla względnej wolności wyboru¹².

Drugą perspektywę czasu wolnego, Mroczkowska odnosi do stanu umysłu i codziennego doświadczania. Perspektywa ta zasadniczo nie dotyczy czasu i aktywności. Odnosi się do czasu wolnego rozumianego jako czas względnej wolności od wszelkich zewnętrznych sił, presji czy uwarunkowań, która pobudza jednostkę do działania¹³.

W trzeciej perspektywie kategoria czasu wolnego ma charakter dynamiczny, a także negocjowany. Oznacza to, że jednostki mają zdolność do przekształcania ram regulujących jego funkcjonowanie. Czas wolny stanowi zatem przestrzeń ciągle otwartą i gotową do rewizji, względem doświadczeń poszczególnych jednostek, jak również ich społeczno-kulturalnego wymiaru życia¹⁴.

Małgorzata Orłowska (2015), pedagog społeczny, jedna ze znawców problematyki czasu wolnego, zwraca uwagę na pewne wspólne cechy definicji czasu wolnego z zakresu pedagogiki społecznej z definicjami i koncepcjami czasu wolnego, które powstały w ramach nauk społecznych oraz ekonomicznych. Są nimi¹⁵:

1. Podejście do kategorii czasu wolnego jako jednego ze znaczących elementów czasu ludzkiego, czasu społecznego. W tym ujęciu, czas wolny, nie jest ani gorszy, ani lepszy, czy przeciwny w stosunku do innych elementów budżetu czasu. Pomimo, że czas wolny często przeciwny jest pracy, która ma moc strukturalizacyjną życie społeczne, według znacznej liczby badaczy, to jednak wszystkie jego elementy pozostają we wspólnych relacjach;
2. Podejście do czasu wolnego będącego fragmentem budżetu czasu, w którym człowiek ma możliwość wszechstronnego rozwoju, w sposób najmniej skrzepowany;
3. Postrzeganie czasu wolnego jako niekomercyjnego, nieprzynoszącego bezpośrednich korzyści, chociaż ten pogląd nie podzielają wszyscy badacze;
4. Postrzeganie czasu wolnego dualistycznie, zarówno w aspekcie ilościowym i jakościowym;
5. Postrzeganie elementu osobistego, jako istotnej cechy czasu wolnego;
6. Dobrowolność podejmowanych aktywności w czasie wolnym, która jest zasadniczą cechą klasyfikującą zachowania (podejmowane te same zachowania, jednym razem są, a

¹² Tamże, s.262.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s.263.

¹⁵ M. Orłowska, *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 57-58.

innym nie są czasem wolnym). Istotę dobrowolności, wielu autorów traktuje jako fikcję, argumentując, że ograniczona ona jest uwarunkowaniami ekonomicznymi i społecznymi jednostki;

7. Prezentowanie problemów czasu wolnego w ujęciu holistycznym;
8. Traktowanie czynności czasu wolnego jako zadań o właściwościach hedonistycznych¹⁶.

Wojciech Sroczyński (2018) wyjaśnia, że w definicjach czasu wolnego stosowanych przez teoretyków wskazuje się z reguły następujący zakres¹⁷:

1. strukturę czynności, które składają się na całościową aktywność jednostki w trakcie doby;
2. strukturę czynności wolnoczasowych, to jest wyznaczających zakres wolnej przestrzeni;
3. funkcje zajęć, tych uwolnionych od obowiązków, ulubionych, które najczęściej zapewniają jednostce osobowe korzyści;
4. ustalenie, czy zajęcia podejmowane są w następstwie swobodnej decyzji¹⁸.

Małgorzata Bombol i Michał, Jan Lutostański (2021), w definicjach zagranicznych badaczy oraz rodzimego badacza czasu wolnego XX wieku, wyodrębnili trzy perspektywy definicyjne. Pierwsza perspektywa, którą reprezentowali S. Simpson, C. Yoshioki, J. Pieper, S. de Grazia, to rozumienie czasu wolnego w jego czystej formie, to jest wolnej nie tylko od obowiązkowych zajęć, ale i obowiązków. Jest to czas, w którym czynniki zewnętrzne (ekonomiczne, społeczne), nie są determinantami żadnych zachowań. W perspektywie tej czas wolny jest częścią zarówno czasu społecznego, biologicznego, chronologicznego i procesowego. Zsynchronizowany jest z czasem egzystencjalnym, z czasem pracy lub nauki i różnymi rodzajami aktywności. Jest znaczącą częścią budżetu czasu każdej osoby, która zawarta jest w granicach 24 godzin doby¹⁹.

Druga perspektywa, której przedstawicielami byli T. Veblen, J. Dumazedier, J. Robinson, W. R. Burch, G. Cushman, G. Godbey, H. L. Wilensky, J.R. Kelly, A. Laider, to rozumienie czasu wolnego jako specyficzne zachowania. W tej optyce, z reguły

¹⁶ Tamże.

¹⁷ W. Sroczyński, *Czas i czas wolny jako kategorie pedagogiki*, W: W. Sroczyński, L. Ploch, *Czas wolny i niepełnosprawność*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2017, s.80.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ M. Bombol, M. J. Lutostański, *Modern Leisure Society. Consumer Behavior*, SGH Warsaw School of Economics, Warsaw 2021, s.21.

zachowania prowadzą do odpoczynku (w kontekście wyrażania sensu odpoczynku psychicznego, duchowego, fizjologicznego), relaksu, satysfakcji i przyjemności. Każda osoba może sporządzić dla siebie listę zawierającą najbardziej pożądane zachowania w czasie wolnym. Lista ta może zawierać nie tylko zachowania aktywne, ale i bierne, w zależności od preferencji danej osoby oraz społecznie akceptowanych norm, w odniesieniu do zachowań czasu wolnego. Tę perspektywę definicyjną czasu wolnego reprezentował także S. Czajka²⁰.

Ad exemplum, wymieniony badacz, Joffre Dumazedier, organizator socjologicznych badań nad czasem wolnym, prowadzonych w reprezentatywnej populacji robotników i pracowników francuskich we Francji, w 1953 r., czas wolny definiował w następujący sposób²¹:

„Czas wolny składa się z wielu zajęć, którym jednostka może oddawać się z własnej woli – albo dla odpoczynku, dla rozrywki, dla bezinteresownego poszerzenia swojej wiedzy lub doskonalenia umiejętności, albo dla zwiększenia dobrowolnego udziału w życiu społeczności po wywiązaniu się z obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych.”²².

Definicje czasu wolnego Dumazediera, choć były kilkakrotnie podawane, to jednak wszystkie podobnie brzmiały. Podkreślić należy, że definicje te znalazły zastosowanie w międzynarodowych badaniach, poświęconych problematyce czasu wolnego, prowadzonych przez UNESCO. Definicje badacza posiadały też inne znaczenie. Cechowały się określoną ilością czasu wolnego i występującymi w tym czasie czynnościami²³.

Trzecia perspektywa (J. Neulinger, P. Heintzman), to rozumienie czasu wolnego jako stan umysłu. W tym kontekście czas wolny ma szczególne znaczenie. Stanowi bowiem wstępny warunek różnych procesów związanych z samorozwojem osoby. Kojarzony jest jako samodoskonalenie i samorealizacja²⁴.

Na gruncie polskim, Aleksander Kamiński (1965), znany badacz problematyki czasu wolnego, pedagog społeczny, opierając często selekcję swoich materiałów na

²⁰ Tamże, s.22.

²¹ J. Dumazedier, *Current problems of the sociology of leisure*, In: *Sociological aspects of leisure*, „The international social science journal” UNESCO, 1960, Volume XII, No.4, pp.526-527.

²² Tamże, s.527.

²³ S. Czajka, *Z problemów czasu wolnego*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1974, s.39.

²⁴ M. Bombol, M. J. Lutostański, *Modern Leisure Society. Consumer Behavior*, SGH Warsaw School of Economics, Warsaw 2021, s.22.

literaturze autorów amerykańskich i francuskich²⁵, w tym J. Dumazediera, w następujący sposób opisał wczasy (czas wolny):²⁶

Wczasy, to nie tylko zajęcia, ale i zachowanie się w czasie wolnym, które wolne są od wszelkiej pracy zarobkowej, od obowiązków domowych i kształcenia się uczelnianego. Podejmowane są dobrowolnie dla odpoczynku, zabawy, a także dla własnego rozwoju umysłowego, fizycznego, technicznego, artystycznego czy społecznego²⁷.

Wśród innych znanych polskich pedagogów i socjologów, którzy zajmowali się intensywnie problematyką czasu wolnego w ubiegłym stuleciu, należy wymienić przykładowo takich badaczy jak: H. Radlińska (1947); B. Suchodolski (1948, 1959, 1973); T. Wujek (1961, 1963, 1970), J. Danecki (1964, 1967, 1970), Z. Skórzyński (1962, 1965); K. Czajkowski (1962); S. Czajka (1974); Z. Dąbrowski (1966); M. Ćwiakowski (1967); W. Danecki (1967); W. Zawadzka (1973, 1976, 1994, 1999); E. Wnuk-Lipiński (1971, 1975); R. Wroczyński (1974); K. Przeclawski (1975, 1978); Z. Kwieciński (1979); B. Jodłowska (1976, 1979, 1981, 1999, 2000) i inni²⁸.

W obszarze pedagogiki, jedną z wielu definicji czasu wolnego sformułował Kazimierz Czajkowski (1970). Według badacza, czas wolny dziecka to ta część dnia, która pozostaje do jego dyspozycji, po odjęciu czasu przeznaczonego na sen, posiłki, obowiązki szkolne, odrabianie lekcji, a także konieczne prace domowe. Obejmuje on również aktywności społeczne, dobrowolnie na siebie przyjęte, na przykład działalność w samorządzie szkolnym, organizacji harcerskiej, świetlicy, itp. Jest to zatem ten czas, który dziecko może przeznaczyć na odpoczynek, rozrywkę oraz zaspokajanie własnych zainteresowań²⁹.

Inny znawca problemu, Tomasz Wujek (1969) podaje, że czas wolny ucznia, to czas pozostający mu po wypełnieniu obowiązków szkolnych i domowych, po zaspokojeniu potrzeb organizmu. Jest to czas, w którym dziecko może wykonywać czynności związane

²⁵ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965, s.5-6.

²⁶ Tamże, s. 87-88. A. Kamiński posługiwał się definicją wczasów na określenie kategorii czasu wolnego. Wyjaśniał, że w literaturze pojęcie wczasów (ang. leisure; franc. loisir) ustala się jako łączące traktowanie trzech funkcji, to jest odpoczynku, zabawy i zajęć rozwijających.

²⁷ Tamże, s.88.

²⁸ B. Jodłowska, *Pedagogika czasu wolnego- utopia czy konieczność*, W: B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyd. I, Kraków 2002, s.235-236.

²⁹ K. Czajkowski, *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*, Warszawa 1970, s. 18.

z wypoczynkiem, rozrywką i własnymi zainteresowaniami, według swojego upodobania³⁰.

W odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, Leszek Ploch (1992) prezentuje stanowisko, że czas wolny tych uczniów, to ta część dnia, która pozostaje do ich dyspozycji, po odjęciu czasu poświęconego na obowiązki w szkole specjalnej, lub obowiązki zawodowe, regenerację organizmu, zabiegi rehabilitacyjne oraz konieczne prace domowe. To właśnie w tym czasie mogą oni swobodnie wybierać rodzaj i teren aktywności, sprzyjający wypoczynkowi, rozrywce, czy rozwijaniu osobistych zainteresowań³¹.

W czasach starożytnych, czas wolny (schola) znany był jako element życia społecznego. Choć jego sposób rozumowania odbiegał od obecnego, to jednak poglądy starożytnych filozofów stanowiły podstawę dla wysuwania dalszych założeń na temat czasu wolnego. Dla Arystotelesa wypoczynek nie był celem, ale środkiem do celu. Wypoczynek miał przygotować człowieka do działania, które prowadziło do celu. Nie mogła być to prosta zabawa, lecz czas poświęcony na naukę, filozofię i sztukę³².

Czas wolny jest zjawiskiem społecznym, który zależy od wszystkiego, co go ustanawia, a także determinuje³³.

Jest specyficzną, dualną strukturą, odnoszącą się zarówno do ilości i jakości. Trzeba mieć na uwadze, że jakość czasu wolnego dotyczy sposobów jego spędzania. Ilość czasu wolnego, podobnie jak i jego jakość uwarunkowana jest nie tylko cechami położenia społecznego jednostki, ale również całej społeczności, także jej struktury, jakości życia, poziomu grupy. To powiązanie ilości i jakości czasu wolnego z cechami położenia społecznego człowieka odzwierciedla tym samym stan oraz kondycję społeczeństwa, w której ten człowiek działa³⁴.

Czynniki, które kształtują organizację czasu wolnego dzieci zazwyczaj są ze sobą powiązane, dlatego istnieje trudność w wyodrębnianiu każdego z nich. Do czynników, które w sposób istotny wpływają na sposób spędzania czasu wolnego przez dzieci należą między innymi tradycje rodzinne, obowiązki domowe, zajęcia pozaszkolne,

³⁰ T. Wujek, *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, PZWS, Warszawa 1969, s.12.

³¹ L. Ploch, *Jak organizować czas wolny dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 6.

³² Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, Przełożyła, opracowała i wstępem poprzedziła Daniela Gromska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s.375-396.

³³ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c., Toruń 2005, s.117.

³⁴ M. Orłowska, *Czas wolny we współczesnym świecie- wymiar indywidualny*, W: M. Orłowska, J. J. Błęszyński, *Czas wolny w służbie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2018, s.58.

zainteresowania, mocna przyjaźń, zainteresowania rodziców, wysokość kwoty pieniężnej przeznaczonej dziecku przez jego rodziców, tak zwane kieszonkowe, propozycja kulturalna lokalnego środowiska. Duże znaczenie ma także płeć oraz miejsce zamieszkania. Wśród głównych czynników warunkujących sposób spędzania wolnego czasu przez dzieci w Polsce należy wymienić rodzinę, dom, szkołę oraz środowisko lokalne³⁵.

Analiza pojęcia czasu wolnego, od współczesnych, wielowymiarowych koncepcji, poprzez tradycyjne i klasyczne ujęcia pokazuje, jak zmieniały się podejścia i akcenty badaczy. Mimo upływu lat, funkcje czasu wolnego pozostały fenomenem dla rozwoju człowieka i społeczeństwa. Współczesne podejście Czerepaniak-Walczak zachowuje dawne tradycje i uzupełnia je nowymi wyzwaniami kulturowymi i społecznymi. Z jednej strony pozostawia tradycyjne znaczenie czasu wolnego, będące przestrzenią do rozwoju jednostki. Z drugiej pogłębia, wskazując na znaczenie czasu wolnego w kształtowaniu zdolności do samodzielnego wyboru, poczucia własnej odrębności, dostrzegania mechanizmów społecznych i kulturowych.

1.2. Budżet czasu, charakterystyka ogólna

Budżet czasu, choć reprezentuje odrębny termin, to jednak ściśle łączy się z pojęciem czasu wolnego. Istotą budżetu czasu jest bowiem jego ogólna struktura, w skład której wchodzi czas wolny.

Ogólnie ujmując, budżet czasu, to rozkład wszystkich czynności ludzkich w jednostkach krótkiego okresu, na przykład w ciągu dnia, tygodnia, lub w jednostkach dłuższego okresu, na przykład w ciągu roku, który pozwala zrozumieć ich rolę w życiu człowieka. Poszczególne grupy czynności, to ogólne składniki budżetu czasu, które mogą różnić się od siebie, w zależności od realizacji procesu badawczego.

Budżet czasu to zestawienie rodzajów czynności wykonywanych przez osoby w sposób systematyczny i w danym okresie, na przykład w czasie cyklu dobowego, tygodniowego, czy miesięcznego³⁶.

Ilustracyjnie, w badaniu budżetu czasu ludności w 2023 roku, Główny Urząd Statystyczny przyjął dziesięć grup czynności, wykonywanych przez osoby. Wyróżniono je w następujący sposób³⁷:

³⁵ O. Bykovska, M. J. Szymański, *Children's leisure time organization in Poland*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2008, s. 108-109.

³⁶ *Budżet czasu ludności w 2023 r. Część 1 i 2*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2025, s.242.

³⁷ *Budżet czasu ludności w 2023 r. Część 1 i 2*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2025, s.236.

1. Czas związany z zaspokajaniem podstawowych potrzeb fizjologicznych organizmu;
2. Praca zawodowa;
3. Nauka;
4. Praca w gospodarstwie domowym i opieka nad jego członkami;
5. Aktywność w ramach wolontariatu, świadczenie pomocy innym, uczestnictwo w życiu religijnym;
6. Odbieranie informacji poprzez środki masowego przekazu;
7. Życie towarzyskie oraz udział w wydarzeniach rozrywkowych i kulturalnych;
8. Realizacja zamiłowań osobistych oraz używanie komputera i sieci internetowej;
9. Udział w zajęciach sportowych i rekreacyjnych;
10. Czas przeznaczony na dojeżdżanie i dojazdy³⁸.

Następnie, dla potrzeb analitycznych, wymienione dziesięć grup zagregowano do czterech, to jest³⁹:

1. Do czasu związanego z zaspokajaniem podstawowych potrzeb fizjologicznych organizmu;
2. Do czasu obowiązku (praca zawodowa, nauka, praca w gospodarstwie domowym i opieka nad jego członkami, aktywność w ramach wolontariatu, świadczenie pomocy innym, uczestnictwo w życiu religijnym);
3. Do czasu odpoczynku (odbieranie informacji poprzez środki masowego przekazu, życie towarzyskie oraz udział w wydarzeniach rozrywkowych i kulturalnych, realizacja zamiłowań osobistych oraz używanie komputera i sieci internetowej, udział w zajęciach sportowych i rekreacyjnych);
4. Do czasu przeznaczonego na dojeżdżanie i dojazdy⁴⁰.

W innej formie pogrupował wszelkie czynności ludzkie, które składają się na ogólne składniki budżetu czasu, Aleksander Kamiński. Badacz rozróżnił osiem grup, w następującej kolejności⁴¹:

1. Wykonywanie pracy zawodowej lub podstawowa aktywność zawodowa;
2. Dodatkowa praca zarobkowa;
3. Dojazd do pracy;
4. Zaspokojenie podstawowych potrzeb organizmu;

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże, s.237.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965, s.52-74.

5. Obowiązki domowe;
6. Uczelniane kształcenie się pracujących;
7. Czas wolny;
8. Czas na wpół wolny⁴².

Dla potrzeb analitycznych niniejszego badania rodzaje czynności wykonywanych w ciągu doby zestawiono w 5 grup kategorii:

1. Potrzeby fizjologiczne;
2. Nauka;
3. Dojazdy/Dojścia do szkoły;
4. Pomoc w domu/placówce;
5. Czas wolny.

Budżet czasu jednostki związany jest z pedagogiką w ten sposób, że ujawnia on rozeznanie się w organizowaniu przez jednostkę codziennego życia, pozwala udzielić odpowiedzi na pytania związane z racjonalnym wykorzystaniem czynności w ramach doby. Pedagodzy mogą dowiedzieć się, czy dziecko posiada wystarczająco czasu na posiłki, czy śpi odpowiednią ilość godzin. Zatem konieczności wynikające z potrzeb biologicznych oraz obowiązków społecznych składają się na strukturę czasu ogólnego jednostki. Natomiast okres pozbawiony tych konieczności oraz obowiązków, to czas wolny⁴³.

Czas wolny przeznaczony na ulubione zajęcia to symboliczna przestrzeń, w której jednostka czuje się wolna od obowiązków oraz konieczności. Dokonuje wyboru zajęć według osobistych decyzji, co do treści i formy czasu wolnego⁴⁴.

Szczegółowy arkusz ewidencji struktury dnia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną zamieszczono w aneksie.

1.3. Funkcje czasu wolnego i ich znaczenie

Niezależnie od postrzegania czasu wolnego z perspektywy socjologicznej, czy pedagogicznej, niezmiennie ważne są jego funkcje, co podkreślali cytowani Dumazedier, Kamiński, Dąbrowski, Czerepaniak-Walczak, Orłowska i inni.

⁴² Tamże.

⁴³ W. Sroczyński, Czas i czas wolny jako kategorie pedagogiki, W: W. Sroczyński, L. Ploch, Czas wolny i niepełnosprawność, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2017, s.81.

⁴⁴ Tamże, s.88.

Dumazedier zwracał uwagę na funkcjonalną definicję czasu wolnego, która była dla niego znacznie ważniejsza, niż instrumentalne rozróżnienie między poszczególnymi aktywnościami wykonywanymi w czasie wolnym, jak na przykład sport, telewizja, kino, czytelnictwo, itp. Badacz uważał, że pożądane byłoby zwracać uwagę na poszczególne funkcje czasu wolnego (odpoczynek, rozrywkę oraz funkcję rozwijającej się osobowości), choć mogą one często łączyć się w jednej aktywności. Według Dumazediera, wypoczynek będący pierwszą funkcją czasu wolnego łagodzi zmęczenie spowodowane wykonywaniem różnorodnych obowiązków. Rozrywka będąca drugą funkcją czasu wolnego, zapewnia wytchnienie od monotonii, powstałej w skutek wykonywania codziennych czynności, na przykład w biurze, czy w domu. Natomiast funkcja rozwijającej się osobowości czasu wolnego, gwarantuje wytchnienie od stereotypowych zachowań, wynikających przykładowo z automatyzacji codziennych czynności⁴⁵.

Wypoczynek oferuje bardziej aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym, a także w życiu społecznym, w celu, jak podkreślał Dumazedier, osiągnięcia stylu życia. Daje możliwość ciągłego doskonalenia, poprzez rozmowy, filmy, zajęcia w wolontariacie, czy wiedzę nabytą w domu lub szkole. Ustawiczne odświeżanie i realizacja wiedzy wymagane są przez interesy społeczeństwa. Wypoczynek może dać czas na kultywację nie tylko intelektualną, ale i fizyczną. Może sympatyzować z bardziej przemyślanymi formami partycypacji społecznej, na przykład klubami⁴⁶.

Kamiński, podobnie jak Dumazedier akcentował, że istotną rolę wczasów w życiu człowieka, jest jego analiza przez pryzmat funkcji. Jednak funkcje wczasów wyjaśniał w odmienny sposób od Dumazediera. W ujęciu Kamińskiego trzy funkcje wczasów (*odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające: samokształcenie i dokształcanie się, aktywność amatorska, prace społeczne*), przenikają się nawzajem. Te trzy funkcje w różnym stopniu są ze sobą związane i występują w zasadzie we wszystkich aktywnościach wczasowych. Przykładem wielorakich funkcji wczasów według Kamińskiego może być telewizja, radio, druk. W zależności od celu, rodzaju lektury, czy programu audycji, który przyczynił się do wyboru przez daną osobę do oglądania

⁴⁵ J. Dumazedier, *Current problems of the sociology of leisure*, In: *Sociological aspects of leisure*, The international social science journal” UNESCO, 1960, Volume XII, No.4, pp.526-527.

⁴⁶ Tamże, s.526-527

programów telewizyjnych, słuchania audycji radiowych lub czytania, będzie to albo odpoczynek, albo zabawa, czy też zajęcia rozwijające⁴⁷.

Istota pełnego odpoczynku, to często potrzeba człowieka *nie myślenia o niczym*⁴⁸. Taki odpoczynek jest korzystny i zachodzi wówczas, kiedy myśli odpoczywającego człowieka swobodnie błędzą. Są chwilami bezrefleksyjne, marzycielskie, mogą również być kontemplacyjne. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, w przypadku, gdy przekracza się granicę biernego odpoczynku. Dzieje się to wtedy, gdy wydłuża się czas odpoczynku, co z kolei prowadzi do nudy. Z kolei przesadne kultywowanie biernego odpoczynku prowadzi do wyłączenia człowieka z życia społecznego i kulturalnego⁴⁹.

Zabawa związana jest ze wszystkimi dziedzinami kultury, czyli np. z obrzędami religijnymi, sztuką, z życiem ekonomicznym. Przykładem zabawy jest także sport lub turystyka. Wszelka zabawa jest rozrywką. Istnieją jednak zabawy, np. intelektualne, w których element rozrywki nie jest ich istotną treścią. W grach sportowych zorientowanych na współzawodnictwo, również nie będzie dominował element rozrywki. Sensem zabawy jest jej rola. Stanowi ona wartość sama dla siebie. Uściślając, przykładowo wyprawę w góry podejmuje się dla przeżycia tej wymienionej czynności, czyli wycieczki turystycznej. Kultywowanie czynności zabawowych przyczynia się do przedłużania dzieciństwa⁵⁰.

Zajęcia rozwijające jednostkę, spełniające trzecią funkcję czasów, podejmowane są głównie dla doskonalenia się w różnorodnych dziedzinach kultury duchowej lub materialnej, w kulturze fizycznej, czy aktywnościach społecznych. Są to wszelkie zajęcia kształcące, które rozwijają człowieka. Zajęcia kształcące, to nie tylko te związane z przyswajaniem nowych wiadomości, to także, np. wdrażanie się w tajniki hodowli, miłośnicze uprawianie działki. Służą wyzwoleniu talentów i zdolności człowieka, umożliwiają integrację społeczną, pozwalają swobodnie zdobywać nowe informacje, czy ujawniać możliwości w różnych dziedzinach. Wzbudzają zachowania twórcze jednostek⁵¹.

Zygmunt Dąbrowski (1966) odnosząc funkcje czasu wolnego do założeń pedagogiki, zaproponował zastąpić sformułowanie *rozszerzenie posiadanych*

⁴⁷ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965, s.80-81.

⁴⁸ Tamże, s.100.

⁴⁹ Tamże, s.102.

⁵⁰ Tamże, s.112-113.

⁵¹ Tamże, 135-137.

wiadomości w definicji Dumazediera terminem *rozwój zainteresowań i uzdolnień*⁵². Według Dąbrowskiego zmiana ta jest kluczowa z punktu widzenia roli czasu wolnego w kształtowaniu ludzi uspołecznionych „A tacy rosną nie tylko i nie tyle przy spełnianiu nakazowych obowiązków, ile przy chętnym i spontanicznym zaspokajaniu swoich potrzeb, odczuwanych jako przyjemnościowe, naturalne i osobiste, jednocześnie zaś zgodne z interesem społecznym.”⁵³.

Z tego względu badacz wymienił cztery funkcje czasu wolnego: wypoczynek, rozrywkę, rozwój zainteresowań i uzdolnień, a także poszukiwanie własnego miejsca w społeczeństwie. Wypoczynek jest funkcją czasu wolnego, która związana jest z regeneracją sił fizycznych i psychicznych organizmu. Polega on, na przykład na śnie, zaspokojeniu głodu, kąpieli, na oderwaniu się od planów, hałasu, przymusowego towarzystwa. Dominuje w nim bierność, odprężenie oraz wyrównanie strat powstałych po wysiłku. Czas oraz forma wypoczynku mogą różnić się od siebie, w zależności od indywidualnych potrzeb, warunków życiowych, czy przyjętych obyczajów⁵⁴.

Czas wolny obok wypoczynku powinien przynieść także zabawę, przygodę, atrakcję, radość i głównie swobodę, by spełnić pragnienia, które zostały niezaspokojone podczas wykonywania obowiązków. Z wychowawczego punktu widzenia istotne jest, czy rozrywka nadaje tym pragnieniom szlachetnego charakteru, czy je wulgaryzuje. Potrzebę zabawy można zaspokoić bowiem, na przykład poprzez uczestnictwo w wyprawie narciarskiej lub bójkach. Rozrywka powiązana w sposób harmonijny z pracą prowadzi do rozwoju nowych dążeń, a także uzdolnień człowieka⁵⁵. Rozwój zainteresowań i uzdolnień może być różny w zależności od konkretnych przypadków spotykanych w życiu. Dla jednych dążeniami będą potrzeby poznania, dla innych pragnienia związane z kształtowaniem i doskonaleniem otoczenia, dla kolejnych próby twórczości artystycznej. Osobiste dążenia decydują nie tylko o wyborze kierunku zawodowego, ale także o rodzaju dobrowolnych zajęć w czasie wolnym. Dlatego, na przykład osoba znajdująca się w pozycji półleżącej w fotelu i podejmująca wysiłek myślowy związany z końcowym efektem swoich prac, rozwija swoje zainteresowania i uzdolnienia⁵⁶.

⁵² Z. Dąbrowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s.13.

⁵³ Tamże, s.14.

⁵⁴ Tamże, s.16-19.

⁵⁵ Tamże, s.19-21.

⁵⁶ Tamże, s.21-23.

Czwarta funkcja czasu wolnego, tj. poszukiwanie własnego miejsca w społeczeństwie, związana jest z wykonywaniem rzeczy społecznie przydatnych, które sprawiają naturalną przyjemność osobistą. Jednostka, która dostrzega, że jej własne interesy zgodne są z interesami ogółu, która zżyła się z tym, czym żyją inni ludzie w otoczeniu, nigdy nie odczuwa nudy w czasie wolnym, bądź bezcelowości nauki lub pracy zawodowej⁵⁷.

Zatem czas wolny, który wypełniony jest mądrze, odpowiednimi zajęciami ma zasadnicze i zarazem pozytywne znaczenie dla rozwoju osobowości jednostek i podnoszenia kultury całego społeczeństwa. Z kolei, jego brak ma silny i negatywny wpływ zarówno na zdrowie, jak i na stosunek do ludzi, osobiste osiągnięcia bądź zadowolenie z siebie i ze świata⁵⁸.

Inne kryterium podziału funkcji czasu wolnego zaproponowała Maria Czerepaniak-Walczak (2011). Według autorki istotny był podział funkcji czasu wolnego ze względu na jego znaczenie zagospodarowania dla rozwoju człowieka, a także dla zmiany społecznej. Zgodnie z tą formułą, autorka wyróżniła funkcję profilaktyczną, terapeutyczną i kompensacyjną czasu wolnego. Funkcja profilaktyczna przejawia się w zapobieganiu niekorzystnym wpływom niesionym przez różne środowiska (rodzinne, sąsiedzkie, rówieśnicze), a także przez media i technologie informacyjno-komunikacyjne. Szczególnie niekorzystne są te środowiska, w których brak jest obowiązków, zainteresowań, aspiracji i równocześnie występują w nich różnego rodzaju udogodnienia związane z komfortem codziennego życia. Dlatego zagospodarowany wychowawczo czas wolny może uchronić osobę przed negatywnymi doświadczeniami w tym czasie, w tym przed nudą, przed różnymi dolegliwościami związanymi ze zdrowiem. Funkcja terapeutyczna wyraża się w łagodzeniu skutków wynikających z przeciążenia zajęciami obowiązkowymi. Funkcję tę realizuje się poprzez organizowanie zajęć mających na celu osłabienie napięcia w sferze fizycznej i psychicznej danego organizmu człowieka. Natomiast funkcja kompensacyjna służy wyrównywaniu szans oraz zaspokojeniu potrzeb u osób, które doświadczają ich deprivacji. Realizacji tej funkcji sprzyja wykonywanie wszelkich zajęć nieobowiązkowych, dostarczających satysfakcji.

⁵⁷ Tamże, s.25-26.

⁵⁸ Tamże, s.12.

Nie zawsze są to jednak zachowania ludyczne, ponieważ niektóre zajęcia kompensacyjne mogą mieć bardzo poważny i odpowiedzialny charakter⁵⁹.

W klasyfikacji funkcji czasu wolnego zaproponowanej przez Kamińskiego, którego myślenie było paralelne z ówczesną teorią czasu wolnego Dumazediera, Małgorzata Orłowska (2016) dostrzega aspekt pedagogiczny. Autorka wyraża przekonanie, że każda z wymienionych funkcji czasu wolnego Kamińskiego posiada wychowawczy kontekst w mniejszym lub większym zakresie, a to z kolei sprzyja ponadczasowości oraz uniwersalności tego podziału. Należy jednak mieć na uwadze, że nie można dokonywać analizy funkcji czasu wolnego, bez odniesienia się do ich środowiskowych uwarunkowań⁶⁰.

Zatem, zrozumienie funkcji czasu wolnego oraz odniesienie się do ich środowiskowych uwarunkowań, odgrywa istotne znaczenie w życiu człowieka. Dostrzeżenie aspektu pedagogicznego funkcji czasu wolnego ma poważne implikacje w pedagogice, w tym pedagogice specjalnej. W tym obszarze tradycyjne definicje strukturalno-funkcjonalne czasu wolnego nie tracą na wartości. Czas wolny dzieci i młodzieży oraz realizacja jego funkcji związanej z odpoczynkiem, zabawą i zajęciami rozwijającymi, które zgodnie z poglądami Kamińskiego, w różnym stopniu są ze sobą związane i przenikają się nawzajem, mogą stanowić nieocenione narzędzie w procesie rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

1.4. Formy uczestnictwa w czasie wolnym

Jak zauważał Kamiński, poszczególnych czynności wczasów, nie można dzielić na odpoczynek, zabawę oraz zajęcia rozwijające, ponieważ są to funkcje wczasów. Ze względów statystycznych należy dokonać podziału na rodzaje wczasów. Mogą to być następujące czynności wczasowe⁶¹:

1. doksztalcanie się i samoksztalcanie (wśród nich, np. nauka języków obcych);
2. zajęcia społeczne (wśród nich, np. zajęcia w różnego rodzaju związkach, komitetach);
3. sport (np. siatkówka);
4. turystyka (np. piesza, rowerowa);

⁵⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika czasu wolnego: schole w szkole i poza szkołą*, W: R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny, Studia humanistyczne*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 227-228.

⁶⁰ M. Orłowska, *Czas wolny i jego funkcje*, W: M. Orłowska, J. J. Błeszyński, *Czas wolny jako środowisko życia, Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s.34-37.

⁶¹ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965, s.82.

5. zajęcia amatorskie (wśród nich, np. zajęcia w ogródku, majsterkowanie);
6. zabawy towarzyskie i kontakty towarzyskie (wśród nich, np. zabawy tematyczne związane z przyjmowaniem gości, gry w karty);
7. korzystanie ze środków masowego przekazu, jak np. prasy, telewizji, radia.

Ryszard Wroczyński (1974) w podziale rzeczowym czynności czasu wolnego uwzględnił następującą potrzebę uogólniania poszczególnych rodzajów aktywności czasu wolnego dzieci i młodzieży oraz łączenia ich w funkcjonalne szeregi⁶²:

1. zabawy i gry ruchowe, w tym sport;
2. turystyka;
3. uczestnictwo w imprezach artystycznych, a także amatorstwo artystyczne;
4. środki masowej komunikacji (na przykład film, radio, czytelnictwo, telewizja);
5. inne formy aktywności intelektualnej;
6. zajęcia techniczne;
7. aktywność społeczna i towarzyska, w szczególności między rówieśnikami;
8. inne formy aktywności (na przykład kolekcjonerstwo i inne indywidualne zamiłowania).

Każdy z wymienionych wyżej sposobów spędzania czasu wolnego może być podawany analizie w odniesieniu do jego walorów wychowawczych⁶³.

Dąbrowski, zajęcia czasu wolnego podzielił na dwie kategorie. Do pierwszej zaliczył zajęcia zorganizowane, do drugiej, zajęcia całkowicie dowolne. Badacz, świadomy był jednak, że nawet to ujęcie nietrudno podważyć, bo jak np. zakwalifikować opiekę nad ukochanym dzieckiem lub pracę w ogródku przy domu, skoro elementy wysiłku i wypoczynku, pracy i rozrywki, obowiązku i przyjemności łączą się ze sobą w różnorodne zmienne i układy. Z tego względu, według autora, słuszniej byłoby akcentować stopień swobody decyzji jednostki w odniesieniu do treści, form i terminu aktywności⁶⁴.

Z kolei Maria Czerepaniak-Walczak biorąc pod uwagę typ interakcji społecznych podczas realizacji poszczególnych funkcji czasu wolnego wyodrębniła następujące formy jego zagospodarowania. Są to formy indywidualne (osoba sama realizuje treści czasu wolnego), zespołowe (kilka osób zaangażowanych jest w realizację treści, przy czym

⁶² R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s.215-216.

⁶³ Tamże, s.216.

⁶⁴ Z. Dąbrowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s.15.

zwykle członkowie zespołu mają przydzielone zadania do wykonania) i zbiorowe (pomiędzy uczestnikami zajęć występują bezpośrednie i pośrednie relacje). Uczestnicy tej formy nie mają obowiązku współdziałania z innymi. Wymieniony podział form zagospodarowania czasu wolnego i realizacja jego funkcji poddają się uściśleniu w poszczególnych środowiskach. Z tego też względu rozróżnia się czas wolny w rodzinie, szkole, w różnych instytucjach i organizacjach trudniących się kwestami zagospodarowania czasu wolnego⁶⁵.

Kwestia jednoznacznej klasyfikacji aktywności wolnoczasowych, jak dostrzega Dorota Mroczkowska (2020) jest niezwykle trudna do ustalenia, ze względu na wielość kontekstów, z którymi związane są dane aktywności, a także wieloaspektowość powiązań z innymi obszarami życia. Przykładowo, jeżeli klasyfikacja aktywności wolnoczasowych zależy od celu badawczego, to jedni badacze będą uwzględniali motywy o charakterze ekonomicznym, wśród nich dodatkowa praca zarobkowa. Inni będą kierować się obowiązkami domowymi, takimi jak na przykład porządki domowe, opieka nad dziećmi. Dla jeszcze innych motywami będą uwarunkowania biologiczne, głównie jedzenie, spanie, higiena osobista⁶⁶.

W dalszej części pracy, biorąc pod uwagę realizację przyjętych w badaniu funkcji czasu wolnego, wyodrębniono następujące formy jego zagospodarowania:

1. Uczestnictwo w zajęciach uspołeczniających (prace społeczne w organizacjach szkolnych lub innych instytucjach, pomoc rówieśnikom, uczestnictwo w spotkaniach grup nieformalnych, np. swobodne zabawy w świetlicy przy kościele, uczestnictwo w spotkaniach grup formalnych, np. w zorganizowanych zajęciach w porani psychologiczno-pedagogicznej, wspólnocie religijnej Dzieci Maryi);
2. Uczestnictwo w sporcie i ćwiczeniach fizycznych (czynnie lub amatorsko, zajmowanie się bieganiem, gimnastyka, gra w piłkę nożną, siatkówka, koszykówka, gry i zabawy ruchowe, jazda na rolkach, jazda na deskorolce dwukołowej, inne);
3. Uczestnictwo w turystyce (wycieczki, rajdy, wyjazdy, turystyka piesza, rowerowa, zwiedzanie zabytków, inne);
4. Spacer;

⁶⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika czasu wolnego: schole w szkole i poza szkołą*, W: R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny, Studia humanistyczne*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s.228.

⁶⁶ D. Mroczkowska, *Zrozumieć czas wolny, Przeobrażenia, tożsamość, doświadczanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, s.83.

5. Zamiłowania osobiste (indywidualne zainteresowania, malowanie, gra na instrumencie, majsterkowanie, szycie, kolekcjonowanie, chodzenie do sklepu dla przyjemności, praca w ogrodzie dla przyjemności, gotowanie dla przyjemności, zabawa ze zwierzętami, pisanie pamiętnika, inne);
6. Samokształcenie (czytanie książek, nauka języków obcych, słuchanie audycji edukacyjnych, inne);
7. Uczestnictwo w kulturze i rozrywce (teatr, kino, koncert, wystawy, inne);
8. Uczestnictwo w życiu towarzyskim (spotkania z przyjaciółmi lub znajomymi, gry planszowe, zabawy grupowe np. z siostrą, znajomym, gry online (wielooosobowe) z przyjaciółmi, gry online (wielooosobowe) na konsoli, rozmowy telefoniczne z przyjaciółmi, pisemna komunikacja z przyjaciółmi, inne);
9. Korzystanie ze środków masowego przekazu (słuchanie radia, piosenek online na urządzeniu mobilnym, oglądanie telewizji, gry online jednoosobowe na urządzeniu mobilnym, np. Roblox, gry online jednoosobowe na konsoli, przeglądanie na urządzeniu mobilnym np. Facebooka, czytanie gazet);
10. Inne aktywności (w tym bierne spędzanie czasu wolnego).

W procedurze ilościowej dane zebrano przy zastosowaniu arkusza ewidencji struktury dnia (ustrukturyzowany). Arkusz zawierał wyszczególnione czynności (struktury dnia) związane z potrzebami fizjologicznymi i obowiązkami oraz czasem wolnym. Uczeń określał czas przeznaczony na daną czynność w poszczególnych dniach tygodnia.

Szczegółowy arkusz ewidencji struktury dnia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną zamieszczono w aneksie.

1.5. Stan badań nad czasem wolnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Czas wolny i jego funkcje w procesie rewalidacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie nie został w Polsce jeszcze dogłębnie zbadany. W literaturze polskiej i zagranicznej opisywane są głównie sposoby spędzania czasu wolnego oraz czynniki wpływające na skuteczność podejmowania aktywności w czasie wolnym przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Z rewalidacyjnego punktu widzenia istotne miejsce zajmuje jakość czasu wolnego, czyli sposób efektywnego wykorzystania czasu wolnego, uwzględniający potrzeby, pragnienia (oczekiwania) i preferencje dzieci niepełnosprawnych. Zagadnienie czasu wolnego w wieloaspektowym ujęciu, uwzględniającym między innymi jego efektywne wykorzystanie w życiu dzieci i

młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, rozpatrywane było sporadycznie (Jacek, Jarosław Błęszyński 2007; Aleksandra Dziad 2002; Halina Borzyszkowska 1987; Theresa Casey 2005; Atara Sivan i Hillel Ruskins 2000; John Buttimer and Edel Tierney 2005; Line Melbøe, Borgunn Ytterhus 2017; Brian J. Feeney, Rebecca K. Arvans, and W. Larry Williams 2016; Carrie L. Shandra 2021;).

Jacek, Jarosław Błęszyński (2016) prowadził jakościowe i ilościowe analizy empiryczne dotyczące problematyki czasu wolnego wśród uczniów będących na etapie nauki w gimnazjum, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Analiza jakościowa dotyczyła prac uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim ze spędzonego czasu wolnego podczas wakacji. Wymieniona, przykładowa praca jednej z uczennic, Judyty (12 lat), była często stosowaną formą relacji z wakacji, w wypowiedziach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną⁶⁷: *Wakacje spędziłam w domu słuchałam muzyki, pilnowałam brata, pomagałam mamie sprzątać*⁶⁸. Analiza jakościowa dodatkowo ujawniła, że badana grupa dzieci, którą można było uznać za reprezentatywną dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, miała trudności z efektywnym wykorzystaniem czasu wolnego. Zdaniem autora badania, trudności te wynikają z behawioralnego podejścia nauczycieli do uczniów. Nauczyciel jest w szkole organizatorem narzucającym, instruktorem, co w efekcie przekłada się na to, że uczniowie oczekują zorganizowania czynności. Podobnie jest w środowisku rodzinnym, w którym występuje nakazowy system przekazu i wszczynanych inicjatyw. Na uwagę zwraca fakt, że dzieci niepełnosprawne wykazują chęć bycia z innymi. Mają jednak trudności w korzystaniu z przygotowanych form zabaw. Wśród form, uznanych za udane wymieniają dyskoteki oraz gry i zabawy na świeżym powietrzu, które angażują głównie fizycznie. Brak jest natomiast zabaw angażujących ćwiczenia umysłowe. Brak efektów wychowawczych, a także trudności związane z koncentracją uwagi, wąskim polem zainteresowań, uwarunkowaniami społecznymi, świadczyć może o tym, że dzieci niepełnosprawne wykazują bierność w organizowaniu czasu wolnego⁶⁹.

Analiza ilościowa prowadzonych badań była zbliżona do omówionej wyżej analizy jakościowej. Dotyczyła uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Analiza badawcza pokazała, że

⁶⁷ J.J. Błęszyński, *Czas wolny dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim*, W: M. Orłowska, J.J. Błęszyński, *Czas wolny jako środowisko życia. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016, s.122-125.

⁶⁸ Tamże, s. 125.

⁶⁹ Tamże, s. 122-126.

większość uczniów posiada czas wolny po lekcjach. Uczniowie wskazywali, że dysponują więcej niż czterema godzinami czasu. Czas ten mogą przeznaczyć na własne zainteresowania. Jednak u większości uczniów brak było umiejętności zagospodarowania ich czasu wolnego. Najczęściej wybieraną formą był sen, czyli odpoczynek bierny. U uczniów wystąpiły trudności adaptacyjne w kontaktach rówieśniczych, na co wskazywały najczęstsze odpowiedzi dotyczące samodzielnego zagospodarowania czasu wolnego i z dziećmi młodszymi. Najbardziej preferowaną formą były spotkania towarzyskie, organizowane w centrach handlowych. Częściej wiązały się one z udziałem w promocjach, niż z zakupami. Uczniowie często wybierali również spędzanie czasu przed komputerem, głównie na grach i komunikowaniu się na różnych forach. Badani rzadziej wybierali takie formy spędzania czasu wolnego jak: czytelnictwo, wyjście do kina, czy na dyskotekę. Wynikało to głównie z konieczności posiadania środków finansowych, a także nierzadko właściwego zaopatrzenia księgozbioru biblioteki szkolnej. Ciekawym spostrzeżeniem dla prowadzącego badania było to, że uczniowie woleli, aby czas wolny zorganizował im ktoś inny. Do takiego stwierdzenia przyznała się największa grupa uczniów. Preferowane było organizowanie czasu wolnego przez kolegów, w dalszej kolejności przez rodziców. Według autora badania wynikać to może w szczególności z przyzwyczajenia, trudności w samostanowieniu o czasie wolnym⁷⁰.

Według Aleksandry Dziad (2002) jakość czasu wolnego jest odzwierciedleniem dążeń, celów jednostki, a więc także wartości, do których realizacji się zmierza. Ważne jest jednak, aby aktywność w czasie wolnym polegała na dobrowolności podejmowanych działań. W takim rozumieniu czas wolny jest przede wszystkim wielką szansą osobowego rozwoju. Jeśli jest prawidłowo spędzony, wówczas ma znaczenie rewalidacyjne⁷¹. Aleksandra Dziad dokonała analizy czasu wolnego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i uczniów pełnosprawnych. Autorka wyodrębniła siedem głównych form zagospodarowania czasu wolnego. Wśród nich znalazły się zajęcia kulturalne, multimedia, zajęcia towarzyskie i zabawy, rekreacja fizyczna, hobby, bierny wypoczynek i inne zajęcia. Formom tym przyporządkowano składniki, wyselekcjonowane przy pomocy kwestionariusza budżetu czasu, wypełnionych przez uczniów. Następnie, każdemu ze składników czasu wolnego zostały przypisane wartości święte, duchowe, witalne, utylitarne, hedonistyczne. Przykładowo w głównej grupie:

⁷⁰ Tamże, s.127-132.

⁷¹ A. Dziad, *Dziecko niepełnosprawne intelektualnie i jego świat wartości w czasie wolnym*, W: B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2002, s.248.

zajęcia kulturalne, znalazły się następujące składniki z przypisanymi do nich wartościami: wyjście do kościoła (wartości święte), zwiedzanie wystawy (wartości duchowe, kultura, piękno), czytanie książek, oprócz lektur (wartości duchowe, wiedza). W innej grupie: zajęcia towarzyskie i zabawy, znalazły się takie składniki z przypisanymi do nich wartościami jak: kontakt z rówieśnikami (wartości duchowe, przyjaźń), pisanie listów (wartości duchowe, przyjaźń), rozmowy telefoniczne (wartości duchowe, przyjaźń), kontakt z rodziną (wartości duchowe, rodzina), gry towarzyskie (wartości duchowe, przyjaźń)⁷².

Wyniki przeprowadzonych badań ukazały zróżnicowania pomiędzy czasem wolnym uczniów niepełnosprawnych a ich rówieśnikami bez niepełnosprawności. Czas wolny uczniów niepełnosprawnych charakteryzował się przede wszystkim mniej zróżnicowanymi formami aktywności, a także miejscami jego spędzania. Uczniowie niepełnosprawni podejmowali większą aktywność związaną z oglądaniem telewizji, słuchaniem muzyki, grami komputerowymi. Uczniowie niepełnosprawni spędzali czas wolny z rówieśnikami w mniejszym stopniu niż uczniowie sprawni. U uczniów niepełnosprawnych przeważał bierny sposób spędzania czasu wolnego, zatem według Aleksandry Dziad mieli oni mniejsze szanse rozwoju w czasie wolnym, w porównaniu z ich pełnosprawnymi rówieśnikami⁷³.

W odniesieniu do realizowanych wartości w czasie wolnym, uczniowie niepełnosprawni w większym stopniu niż uczniowie sprawni, deklarowali i zarazem realizowali wybory wartości hedonistycznych (dla przyjemności), czyli z niższych szczebli hierarchii, a w mniejszym stopniu wartości duchowe (wiedza, kultura), tak więc z wyższych szczebli hierarchii. Autorka prowadzonych badań podniosła, że sytuacja uczniów niepełnosprawnych musi niepokoić. Ich czas wolny ma charakter bierny, nie stymulujący. Występuje w nim mała różnorodność podejmowanych aktywności oraz przewaga wartości z niższych szczebli hierarchii. Działania takie nie wpływają na wszechstronny rozwój uczniów z niepełnosprawnością intelektualną⁷⁴.

Halina Borzyszkowska (1987) w roku szkolnym 1981/1982 przeprowadziła pilotażowe badania dotyczące czasu wolnego dzieci upośledzonych umysłowo. W badaniu wzięło udział 420 uczniów ze specjalnych szkół podstawowych z różnych miast w Polsce. Wyniki tych badań, a przede wszystkim analiza jakościowa czynników

⁷² Tamże, s.249-251.

⁷³ Tamże, s.250-252.

⁷⁴ Tamże.

warunkujących ilość i sposób zagospodarowania czasu wolnego przez te dzieci wskazały, że autorka przeprowadziła ponowne badania ilościowe i jakościowe w tym zakresie, w roku szkolnym 1982/1983. Badania dotyczyły uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, uczęszczających do szkoły podstawowej⁷⁵.

Rozpoznanie diagnozy w zakresie działalności wolnoczasowej dzieci miało na celu ustalenie, na ile dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim wykorzystują swój czas wolny do realizacji zadań w ich procesie rehabilitacji. Ponadto, określenie wskazań do usprawnienia pracy w tym obszarze. Badania zweryfikowały dodatkowo ilość czasu wolnego, którym dysponowały dzieci upośledzone umysłowo oraz ich możliwości uczestniczenia w różnych formach czasu wolnego. W badaniu zastosowano metodę indywidualnych przypadków oraz takie techniki badań jak: wywiad, ankieta, obserwacja i analiza dokumentacji. Narzędziem badawczym był kwestionariusz zawierający informacje dotyczące badanych uczniów, charakterystyki ich środowiska rodzinnego, charakterystyki środowiska lokalnego, szkoły, ilości czasu wolnego i sposobu jego zagospodarowania przez uczniów, a także organizacji pracy szkoły i internatu w obszarze dydaktycznym i rehabilitacyjnym⁷⁶.

Przeprowadzona analiza badań wykazała, że budżet czasu wolnego uczniów był zróżnicowany w zależności od środowiska wychowawczego dziecka. Dla większości badanych dzieci, pochodzących ze środowiska rodzinnego mieścił się w granicach od 2 do 6 godzin. Natomiast budżet czasu wolnego dzieci pochodzących ze środowiska internatowego wynosił w granicach od 2 do 4.30 godziny⁷⁷.

Według Borzyszkowskiej wartości rehabilitacyjne czasu wolnego nie uwzględniają tylko jego ilości oraz czynników, które go warunkują, lecz nade wszystko strukturę czasu wolnego, która uwzględnia kategorie i formy spędzania czasu wolnego. Ważne jest także zidentyfikowanie czynników, które warunkują wykorzystanie różnych form czasu wolnego. Z tej racji autorka analizę materiału badawczego przeprowadziła w oparciu o przyjętą klasyfikację, uwzględniającą wszystkie kategorie oraz formy działalności wolnoczasowej, którą wyodrębniła na bazie przeanalizowanej literatury⁷⁸.

⁷⁵ H. Borzyszkowska, *Budżet czasu wolnego i sposób jego zagospodarowania przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim w wieku szkoły podstawowej*, Zeszyty naukowe, Rozprawy i monografie 93, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1987, s.53-57.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże, s.81.

⁷⁸ Tamże, s.87.

Przeprowadzona analiza wykazała, że w obrębie poszczególnych kategorii, niektóre formy czasu wolnego w ogóle nie były podejmowane przez badane dzieci. Były to takie formy jak: uczęszczanie do teatru, opery, na koncerty, inne imprezy (kategoria zajęć kulturalno-oświatowych), bierne interesowanie się sportem (kategoria zajęć fizycznych), przynależność do organizacji młodzieżowych działających poza szkołą (kategoria zajęć społeczniających). Analizowany materiał dostarczył także danych na temat stosowanych innych form działalności wolnoczasowej dzieci, które nie uwzględniała przyjęta klasyfikacja. Wśród nich były takie formy jak: słuchanie muzyki z płyt, taśm, zabawy z rodzicami, czy pisanie listów⁷⁹.

Sposób spędzania czasu wolnego przez dzieci z upośledzeniem umysłowym był mało urozmaicony i skromny. Były to w większości formy, które nie wymagały koncentracji i inicjatywy. Oglądanie telewizji okazało się wyjątkową preferencją wśród form zagospodarowania czasu wolnego. Dzieci wychowujące się w środowisku rodzinnym nie miały żadnej selekcji programów, w przeciwieństwie do dzieci wychowujących się w internacie⁸⁰.

W strukturze czasu wolnego, czytelnictwo odgrywało skromną rolę, wykorzystywane było przez niewielką grupę badanych dzieci. Niezadawalający okazał się również udział dzieci w pracy kół zainteresowań czy organizacji szkolnych. Mimo, że część badanych brała udział w tych pracach, to jednak ten skromny udział uwarunkowany był tym, że zajęcia były organizowane w niedogodnym dla dzieci czasie. Badani wyjątkowo rzadko korzystali w swoim środowisku z organizowanej działalności wolnoczasowej przez różne instytucje sportowe, czy kulturalno-oświatowe. Wybierali proste formy czasu wolnego. Czas ten spędzali indywidualnie, najczęściej w środowisku rodzinnym lub w internacie. Badania wykazały, że podejmowane działania w wolnym czasie przez dzieci upośledzone, słabo integrowały je z osobami pełnosprawnymi. Trudności w samodzielnym zagospodarowaniu czasu wolnego, miały szczególnie dzieci wychowujące się w środowisku rodzinnym⁸¹.

Theresa Casey (2005) w oparciu o współczesne badania, a także w oparciu o ustalenia dwuletniego projektu analizującego sposoby wspierania dzieci niepełnosprawnych przez zabawę, finansowanego w latach 2002–2004 przez rząd

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Tamże, s.152-157.

⁸¹ Tamże.

szkocki, wskazuje na korzyści płynące z zabawy integracyjnej u dzieci niepełnosprawnych w wieku od 3 do 8 lat⁸².

Casey podkreśla, że zabawa integracyjna osadzona jest przede wszystkim w kontekście potrzeb dzieci oraz aktualnego stanu wiedzy na temat korzyści wynikających z zabawy. Ma ona kluczowe znaczenie w różnych środowiskach, w których widują się dzieci, zwłaszcza we wczesnych latach ich życia. Zabawa jest sposobem uczenia się dzieci. Poprzez zabawę dzieci zbierają i wykorzystują autentyczne doświadczenia⁸³. W ostatecznym rozrachunku korzyści z zabawy integracyjnej czerpią nie tylko pojedyncze dzieci, ale i ich rówieśnicy, placówki dziecięce, a także ich społeczności oraz całe społeczeństwo⁸⁴. Autorka wskazuje na rozwiązania konkretnych przypadków w zakresie skutecznego włączania do zabawy. Omawia wiele możliwości zorganizowania zabawy integracyjnej w różnych miejscach. Wskazuje przy tym na wkład jaki trzeba wnieść, aby uzyskać efekty płynące z zabawy integracyjnej. Zwraca uwagę, w szczególności na prowadzenie arkuszy obserwacji, planowanie zabaw integracyjnych, przededefiniowanie ról dla dorosłych, czy angażowanie ludzi⁸⁵.

Atara Sivan i Hillel Ruskins (2000), w odniesieniu do dzieci niepełnosprawnych wysunęli zalecenia oparte na międzynarodowym stanowisku Światowego Stowarzyszenia Wypoczynku i Rekreacji (WLRA, 1998) w sprawie edukacji w czasie wolnym. W związku z tym, że edukacja w czasie wolnym dla dzieci niepełnosprawnych odgrywa ważną rolę w poprawie ich jakości życia, właściwe instytucje publiczne, organizacje powinny opracować i wdrożyć programy skutecznej edukacji w czasie wolnym, zawierające taki indeks zajęć rekreacyjnych, który angażowałby uwagę tych dzieci. Program ten powinien w szczególności uwzględniać⁸⁶:

- ocenę rodzajów zajęć sportowych i rekreacyjnych pod kątem poprawy socjalizacji dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych oraz;
- model rozwoju poważnych umiejętności spędzania wolnego czasu poprzez system takich wielostronnych zajęć rekreacyjnych, jak sport, muzyka, sztuka, teatr, rękodzieło,

⁸² T. Casey, *Inclusive Play, Practical Strategies for Working with Children aged 3 to 8*, Paul Chapman Publishing, London 2005, p.2.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ Tamże, s.18.

⁸⁵ Tamże, s.86.

⁸⁶ A. Sivan, H.Ruskin, *Leisure Education, Community Development and Populations with Special Needs*, CAB International, United Kingdom, New York 2000, pp. 181-189.

imprezy specjalne, zajęcia związane z przyrodą, lub inne zajęcia rekreacyjne trwające całe życie⁸⁷.

John Buttimer and Edel Tierney (2005) zbadali sposoby spędzania czasu wolnego wśród uczniów w wieku powyżej 16 lat, uczęszczających do specjalnej szkoły ponadpodstawowej. Badanie ujawniło dodatkowo informacje na temat barier w korzystaniu z czasu wolnego przez uczniów. Wzięło w nim udział 34 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu od lekkiego do umiarkowanego. Drugą próbkę stanowili rodzice tych uczniów. Było ich także trzydziestu czterech. Analizę przeprowadzono za pomocą zaadaptowanego kwestionariusza wywiadu *The TRAIL Leisure Assessment Battery (TLAB)*, (Dattilo and Hoge, 1997). *TLAB* jest narzędziem zawierającym zaprojektowane wywiady przeznaczone do dla osób niepełnosprawnych z zaburzeniami poznawczymi, w celu określenia wzorców uczestnictwa w czasie wolnym. Identyfikuje także bariery uczestnictwa w czasie wolnym. *TLAB* składał się z dwóch kwestionariuszy A i B. Kwestionariusz A zawierał częściowo ustrukturalizowany wywiad, na który składało się dziewięć piktogramów, sekcji, przeznaczonych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Sekcje określały zakres wykonanych działań w domu i w społeczności. Były to odpowiednio: sekcja pierwsza, relaks w domu; druga, kreatywność w domu; trzecia, ulepszanie rzeczy w domu; czwarta, wykonywanie rzeczy w domu; piąta uczenie się nowych rzeczy; szósta, wykonywanie rzeczy z ludźmi; siódma, wykonywanie aktywności na świeżym powietrzu; ósma, wykonywanie ćwiczeń i sportu; dziewiąta, wykonywanie innych rzeczy dla zabawy i dobrego samopoczucia. Kwestionariusz B przeznaczony był dla rodziców i mierzył te same wzorce korzystania z czasu wolnego, co kwestionariusz A. Rodzice wypełnili kwestionariusz, przesłany im drogą pocztową. Z uczniami natomiast przeprowadzono wywiady z wykorzystaniem zaadaptowanego *TLAB* w klasie⁸⁸.

Analiza wyników uwiarydlała domowy oraz pasywny charakter spędzania czasu wolnego przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Najczęstszą formą spędzania czasu wolnego było oglądanie telewizji. Z kolei najczęstszą formą, która wymagała interakcji z innymi, była rozmowa przez telefon. Zarówno uczniowie jak i ich rodzice byli zgodni co do tego, że pełne uczestnictwo w rekreacji oraz możliwość

⁸⁷ Tamże, s.181-189.

⁸⁸ John Buttimer and Edel Tierney, *Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability*, Journal of Intellectual Disabilities, Sage Publications 2005, London, Thousand Oaks and New Delhi vol 9(1), pp.25-42.

wykorzystania obiektów rekreacyjnych uniemożliwia dostęp do tych miejsc. Brak jest miejsc rekreacyjnych zlokalizowanych w bliskiej odległości. Trudnością jest także sposób dotarcia do miejsc rekreacyjnych. Uczniowie zidentyfikowali ponadto brak pozwolenia na zaangażowanie się w aktywność w wolnym czasie oraz brak wystarczającej ilości czasu wolnego⁸⁹.

Line Melbøe, Borgunn Ytterhus (2017) analizowali uczestnictwo norweskiej młodzieży w wieku od 13 do 16 lat z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym w czasie wolnym. Przeprowadzone badania porównano następnie z dostępną wiedzą w tym zakresie pełnosprawnej młodzieży norweskiej. Badanie zostało zaakceptowane przez Norweski Serwis Danych Nauk Społecznych. W drodze celowego doboru próby przeprowadzono wywiady jakościowe wśród dziesięciu młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz z dwudziestoma ich rodzicami lub opiekunami. W badaniu pytano jakiego rodzaju aktywności podejmuje młodzież w czasie wolnym, kiedy i w jaki sposób⁹⁰.

Analiza ujawniła, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną miała takie same zamiłowania odnośnie spędzania czasu wolnego, jak ich pełnosprawni rówieśnicy. Preferencje te dotyczyły zajęć kulturalnych i sportu. Jednak dogłębna analiza ujawniła, że większość zajęć rekreacyjnych młodzieży niepełnosprawnej odbywa się raczej sporadycznie (ośmiu na dziesięciu młodych). Zazwyczaj zajęcia te wszczynali i prowadzili dorośli. Szczególnie rzadkie okazały się również interakcje społeczne z rówieśnikami. Rodzice ośmiorga dzieci stwierdzili, że nikt z pełnosprawnych rówieśników nie kontaktował się z ich synem, córką podczas spędzania czasu wolnego. Wiele nieformalnych zajęć, w które angażowała się młodzież z niepełnosprawnością intelektualną odbywała się w domu. Były to głównie gry na komputerze, oglądanie telewizji, słuchanie muzyki czy gra na perkusji⁹¹.

Brian J. Feeney, Rebecca K. Arvans, and W. Larry Williams (2016) dokonali przeglądu literatury opartej na dowodach naukowych w zakresie udziału w czasie wolnym dzieci niepełnosprawnych, w tym niepełnosprawnych intelektualnie. Badacze uznali jedną, znaczącą cechą czasu wolnego, a mianowicie, udział jednostek niepełnosprawnych w czasie wolnym jest znacznie mniejszy niż ich pełnosprawnych

⁸⁹ Tamże, pp.30-33.

⁹⁰ L. Melbøe, B. Ytterhus, *Disability leisure: in what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate?*, Scandinavian Journal of Disability Research, 2017, Vol. 19, No. 3, 245–255, <https://sjdr.se/articles/10.1080/150174192016.1264467> [dostęp: 5.04.2025]

⁹¹ Tamże.

rówieśników. Tę cechę czasu wolnego ustalili na podstawie przeglądu badań, które przeprowadzili Leyser and Cole (2014) wśród uczniów szkół podstawowych z niepełnosprawnościami i bez niepełnosprawności, w zakresie preferencji odnoszących się do czasu wolnego i rozmów dotyczących imprez rekreacyjnych. Ten sam wynik badań był raportowany w dwóch badaniach porównawczych, w których brały udział dzieci w Kanadzie. Jedno dziecko posiadało zdiagnozowany autyzm (Solish, Perry and Minnes, 2010) i jeden z uczniów miał niepełnosprawność fizyczną (King, Law, Hurley, Petrenchik and Schwellnus, 2010)⁹².

Powyższe ustalenia były również rezultatem innych badań, które oceniały udział osób niepełnosprawnych w czasie wolnym. Były to między innymi badania jednostek z mózgowym porażeniem dziecięcym (Longo, Badia i Orgaz, 2013), dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, a także problemami z komunikacją (Kreiner and Flexer, 2009)⁹³.

Według badaczy dostępne aspekty literatury w zakresie czasu wolnego osób z niepełnosprawnością intelektualną dostarczają pewnych wskazówek na temat istnienia wyraźnej potrzeby organizowania zajęć rekreacyjnych w sposób kreatywny, w środowiskach społecznych charakteryzujących się dojrzałością w odniesieniu do uwzględniania inkluzji w zarządzaniu oraz zapewniania odpowiedniego personelu⁹⁴.

Carrie L. Shandra (2021) analizowała amerykańskie badanie wykorzystania czasu wolnego. Były to reprezentatywne dane krajowe z American Time Use Survey, pod nazwą ATUS (Hofferth, Flood, and Sobek, 2018). Dane pochodziły od 70 165 respondentów w wieku 15 lat i starszych w latach 2008, 2010 i w latach 2012–2016. Celem analizy była ocena czasu wolnego, ilości i jakości, wśród populacji jednostek niepełnosprawnych⁹⁵.

Analiza uwzględniała głównie informacje na temat rodzaju ograniczenia funkcjonalnego i wieku respondentów. Ograniczenia funkcjonalne miały na względzie podział według zaburzeń sensorycznych (poważne trudności ze słuchem, wzrokiem), poznawczych (poważne trudności z zapamiętywaniem, koncentracją ze względu, na

⁹² B. J. Feeney, R. K. Arvans, and W. L. Williams, *Leisure Skills*, In: N. N. Singh, *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities*, Springer International Publishing Switzerland 2016, p.874.

⁹³ Tamże.

⁹⁴ Tamże, s.886.

⁹⁵ Carrie L. Shandra, *Disability and Patterns of Leisure Participation Across the Life Course*, *Journals of Gerontology: Social Sciences*, cite as: *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*, 2021, Vol. 76, No. 4, pp. 801–809.

przykład na stan psychiczny, emocjonalny), fizycznych (poważne trudności, na przykład w poruszaniu się) i niepełnosprawności sprzężonych. Respondentów różnicował wiek w następujących przedziałach: od 15 do 19 lat; od 20 do 29; od 30 do 39; od 40 do 49; od 50 do 59; od 60 do 69 oraz 70 lub więcej. Wszystkie analizy były ważone za pomocą odpowiednich wag modułów i Statystyki. Analizę rozpoczęto od porównania ilości czasu wolnego, obliczonego w minutach, w ciągu dnia, którym dysponują osoby niepełnosprawne i pełnosprawne, a także jak wiele z tego czasu spędza się samotnie w domu. Miary całkowitego wypoczynku podzielono na trzy wzajemnie wykluczające się moduły, to jest wypoczynek aktywny (na przykład czytanie, uprawianie sportu), pasywny (na przykład oglądanie telewizji), społeczny (na przykład udział w imprezach towarzyskich, rozmowy z innymi). Dodatkowo obliczono miarę odosobnionego czasu wolnego, który obejmował minuty izolowanych czynności występujących w domu, samotnie⁹⁶.

Raport ujawnił następującą dystrybucję czasu wolnego u osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych. Osoby niepełnosprawne mają średnio o 2 godz. więcej dziennego wypoczynku niż osoby sprawne. Większość tego wypoczynku, to jest 71% (osoby pełnosprawne 61%) poświęcają czynnościom biernym, na przykład oglądanie telewizji. Czternaście procent osób niepełnosprawnych spędza czas w formach aktywnych (osoby pełnosprawne 16%), w których przeważa głównie czytanie w celach osobistych. Jedenaście procent osób niepełnosprawnych (osoby pełnosprawne 17%), poświęca czas wolny na zajęcia towarzyskie, na przykład rozmowy z innymi osobami. Znacznie wyższy odsetek osób niepełnosprawnych, to jest 61% (osoby pełnosprawne 39%) swój czas wolny spędzają w izolacji. Powyższa weryfikacja ujawniła, że osoby niepełnosprawne doświadczają niższej jakości rodzajów wypoczynku w ciągu całego życia, w odniesieniu do osób bez niepełnosprawności⁹⁷.

Carrie L. Shandra w odniesieniu do osób niepełnosprawnych w wieku od 15 do 19 lat dostrzegła, że osoby te spędzały znacznie więcej czasu w aktywnych formach wypoczynku. Wyjaśniła, że mogło to być związane z naborem do szkoły ponadpodstawowej. Jednocześnie podkreśliła, że osoby te mniej czasu poświęciły na społeczne formy wypoczynku, w porównaniu z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Ponadto spędzały średnio o 46 minut więcej czasu w odosobnionym, samotnym wypoczynku. Wzorce te były głównie wyraźne u osób niepełnosprawnych z deficytami

⁹⁶ Tamże.

⁹⁷ Tamże, p.805.

poznawczymi. Zwróciła uwagę, za Wagner, Newman, Cameto and Levine (2005), że w szczególności młode osoby z niepełnosprawnością intelektualną i z autyzmem wykazują jeszcze mniej interakcji z przyjaciółmi, w porównaniu do osób z innymi niepełnosprawnościami⁹⁸.

Zarówno badania krajowe i zagraniczne dotyczące czasu wolnego i sposobu jego wykorzystania przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dostarczają informacji, że udział dzieci niepełnosprawnych, w tym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w czasie wolnym jest znacznie mniejszy niż ich pełnosprawnych rówieśników. Dzieci niepełnosprawne doświadczają niższej jakości form wypoczynku. Jest to czas wolny spędzony w większości, w sposób bierny i w odosobnieniu, co nie wpływa korzystnie na proces rewalidacji tych dzieci.

Przegląd literatury w zakresie czasu wolnego osób z niepełnosprawnością intelektualną dostarcza pewnych wskazówek na temat istnienia wyraźnej potrzeby organizowania zajęć w czasie wolnym, w sposób kreatywny, uwzględniający zarówno różnorodność zajęć, jak i dobrowolność podejmowanych decyzji, co do aktywności w czasie wolnym, a także potrzeby i oczekiwania dzieci niepełnosprawnych.

Rozpoznanie stanu aktualnej wiedzy w zakresie tematu badań pozwoliło zaobserwować wciąż nierozwiązany problemem czasu wolnego, związany z umiejętnością wykorzystania go, jako narzędzia rewalidacyjnego dla rozwoju dziecka.

⁹⁸ Tamże.

ROZDZIAŁ 2

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA W UJĘCIU TEORETYCZNYM

2.1. Niepełnosprawność intelektualna, definicja i kryteria diagnostyczne

Niepełnosprawność intelektualna jest złożonym zagadnieniem. Różni autorzy (M. Grzegorzewska, 1959; J. Doroszevska, 1981; A. Hulek, 1988; J. Sowa, 1997; Z. Sękowska, 1998; O. Lipkowski 1988, R. Luckasson, 2006 i inni), a także różne organizacje (Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, prezentowali przez lata nieco odmienne definicje i związane z nią nazewnictwo (upośledzenie umysłowe/niepełnosprawność intelektualna).

Należy jednak zauważyć, że definicje te mogą różnić się w pewnych aspektach, ale ogólnie podkreślają trudności w funkcjonowaniu intelektualnym i adaptacyjnym jako kluczowe elementy niepełnosprawności intelektualnej. W praktyce, diagnoza i ocena stopnia niepełnosprawności intelektualnej są zazwyczaj kompleksowe i uwzględniają różnorodne czynniki.

Niedorozwój umysłowy jest niepełnosprawnością cechującą się istotnym ograniczeniem nie tylko w funkcjonowaniu intelektualnym, ale również w zachowaniu przystosowawczym, przejawiającym się w poznawczych, społecznych, a także praktycznych umiejętnościach przystosowawczych. Niedorozwój umysłowy ujawnia się przed ukończeniem 18. roku życia⁹⁹.

W literaturze przedmiotu pedagogiki specjalnej jedną z pierwszych definicji dotyczącej niepełnosprawności intelektualnej, najpełniej opisała Maria Grzegorzewska (1959). Autorka w upośledzeniu umysłowym dostrzegła istotę intelektualnej niepełnosprawności, której jak zauważyła nie należy utożsamiać ani z oligofrenią, ani z niedorozwojem umysłowym¹⁰⁰.

Według Grzegorzewskiej oligofrenia to niedorozwój umysłowy, który rozpoczyna się od urodzenia dziecka lub od jego najwcześniejszych lat życia. W niedorozwoju tym występuje każdorazowo wstrzymanie rozwoju mózgu oraz wyższych czynności

⁹⁹ J. Kostrzewski, za R. Luckasson, i in., 1992, s. 1, *Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia*, W: A. Czapiga, *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka. Teoria i badania*, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2006, s.25.

¹⁰⁰ M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna, Skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej*, Druk Państwowego Instytutu Ociemniałych i Głuchoniemych, Warszawa 1959, s.12-14.

nerwowych. Ołępienie jest z kolei następstwem tego niedorozwoju umysłowego, który objawia się w szczególności osłabieniem, i rozpadem procesów korowych. Natomiast upośledzenie umysłowe postrzegane jest różnie, w zależności od charakteru i jego stopnia, lekkiego, średniego i ciężkiego¹⁰¹.

Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, Grzegorzewska opisuje jako¹⁰²:

1. obniżoną zdolność orientacji w nowej, złożonej sytuacji, w porównaniu z dzieckiem pełnosprawnym;
2. brak samodzielności w myśleniu;
3. trudność w tworzeniu pojęć, dlatego łatwiej dzieciom z upośledzeniem umysłowym odtwarzać wyobrażenia;
4. zaburzone abstrakcyjne myślenie, co z kolei pociąga za sobą ubóstwo wnioskowania i sądów;
5. trudność ujmowania logicznego związku zjawisk;
6. trudność z samodzielnym posługiwaniem się określonym materiałem i logicznym wiązaniem go z nowym doświadczeniem;
7. zubożone życie uczuciowe;
8. bezkrytyczne naśladownictwo;
9. dzieci te potrafią jednak bez błędu nauczyć się np. tabliczki mnożenia, wiadomości z geografii lub historii¹⁰³.

Grzegorzewska w dynamice rozwoju upośledzenia umysłowego zauważa możliwości rozwojowe uczniów upośledzonych umysłowo nie tylko w stopniu lekkim, ale także średnim, a nawet ciężkim. Możliwości rozwojowe tych dzieci widzi w wychowaniu specjalnym, czyli celowo uporządkowanych i podejmowanych działaniach rewalidacyjnych. „(...) dzieci upośledzone umysłowo nie są pozbawione zdolności do rozwoju intelektualnego i usprawniania. Naturalne, że stopień ich rewalidacji społecznej związany jest nie tylko z warunkami oddziaływania środowiskowego i z metodą wychowania, ale też z charakterem i stopniem upośledzenia.”¹⁰⁴.

Na temat możliwości rozwijania zachowanych, określonych sprawności u osób z odchyleniami od normy wypowiadał się również Aleksander Hulek (1988). Według autora każda jednostka z odchyleniami od normy posiada pewne, określone dyspozycje,

¹⁰¹ Tamże.

¹⁰² Tamże, s.15-16.

¹⁰³ Tamże.

¹⁰⁴ Tamże, s.16.

sprawności psychiczne, w tym intelektualne, fizyczne, społeczne, które umożliwiają jej adaptację do codziennego życia, do kształcenia się, wykonywania pracy czy racjonalnego wypoczynku¹⁰⁵.

Zjawisko upośledzenia umysłowego jest bardzo skomplikowane z uwagi na różne powiązania bio-psycho-społeczne. Chodzi w nim głównie o przyczyny, objawy, czy też trudny do przewidzenia dynamizm. Niemniej jednak, wśród objawów upośledzenia umysłowego na pierwszy plan wysuwa się funkcjonowanie procesów poznawczych poniżej przeciętnego, z równoczesnym deficytem zdolności dostosowawczych. Chcąc stworzyć definicję upośledzenia umysłowego, do określeń tych powinny dołączone być jeszcze inne określenia, na przykład okres pojawienia się zaburzeń, jednoczesny deficyt zdolności przystosowawczych, i tak dalej. Stąd, zdaniem autorki, trudność w sformułowaniu jednej, wyczerpującej definicji tego zjawiska¹⁰⁶.

Osobę upośledzoną umysłowo cechują trudności rozwojowe, trudności w poznawaniu świata i adaptacji do środowiska społecznego. Stąd osoba taka nie może osiągnąć pełnego rozwoju bez specjalnej pomocy¹⁰⁷.

Percepcja upośledzenia umysłowego według Józefa Sowy (1997), w odniesieniu do pedagogiki specjalnej, objawia się trudnościami jednostki upośledzonej w rozwoju, w poznawaniu świata i adaptacji do świata społecznego. Jednostką upośledzoną jest osoba z odchyleniami od normy¹⁰⁸.

Upośledzenie umysłowe człowieka odnosi się nie tylko do jego sfery poznawczej, ale także do całej jego osobowości. Obejmuje bowiem swoim zakresem różne jego stopnie, jak i zaburzenia sprawności motorycznej, zaburzenia związane z zachowaniem, motywacją, emocjonalnością, a także różne towarzyszące mu dysfunkcje¹⁰⁹.

Do polskiego prawa oświatowego termin niepełnosprawność intelektualna wprowadzono stosunkowo niedawno, na mocy ustawy z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Regulacja art. 3 ustawy, pkt 18b) precyzuje, że używane dotąd określenie upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim,

¹⁰⁵ A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s.24.

¹⁰⁶ J. Doroszewska, *Pedagogika Specjalna, Tom II*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1981. s.15-16.

¹⁰⁷ O. Lipkowski, *Podstawy pedagogiki specjalnej* [W:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s.42

¹⁰⁸ J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1997, s.26.

¹⁰⁹ Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1998, s.215.

umiarkowanym, znacznym lub głębokim, zastępuje się terminem niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim¹¹⁰.

Zdarza się jednak, że nie wszystkie przepisy prawa oświatowego posiadają zaktualizowaną wersję terminu. Nowa nomenklatura pojęciowa używana jest zamiennie ze starym nazewnictwem. Przykładowo, w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim¹¹¹, w samej nazwie zawarta jest nieaktualna struktura nazewnictwa.

Termin upośledzenie umysłowe wykorzystywany jest wciąż w rehabilitacji i w medycynie. Posiłkują się nim w dalszym ciągu funkcjonujące w Polsce międzynarodowe klasyfikacje ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) oraz DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).

Obie klasyfikacje ICD-10 i DSM-IV zostały udoskonalone przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, a także Światową Organizację Zdrowia. Zwiększono także ich kompatybilność. ICD-10 zawiera oficjalny system kodowania, dokumenty oraz instrumenty kliniczne i badawcze. Kody oraz terminy zawarte w DSM-IV są w pełni zgodne z ICD-10¹¹².

W klasyfikacji ICD-10, w rozdziale piątym pod nazwą zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania, zamieszczono kliniczne kryteria diagnostyczne w odniesieniu do upośledzenia umysłowego. Zgodnie z klasyfikacją upośledzenie umysłowe oznaczono symbolami F70-F79, gdzie F70 (przybliżony zakres IQ wynosi od 50-69), jest kategorią upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, które obejmuje ociążałość umysłową i lekkie niedorozwój umysłowy. Mimo, że wiek umysłowy osób dorosłych z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, mieści się w granicach od 9 do mniej niż 12 lat, to wiele z nich może wносить swój wkład w rozwój społeczeństwa. Osoby te mogą podejmować pracę i utrzymywać właściwe relacje społeczne. Według klasyfikacji ICD-10, dwa główne składniki upośledzenia umysłowego, to jest funkcjonowanie intelektualne i

¹¹⁰ Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U.2015.357).

¹¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U.2013.529).

¹¹² Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision, DSM-IV-TR, Washington, DC, American Psychiatric Association, 2000, pp. xix-xxix.

stopień adaptacji społecznej, mogą ulegać poprawie na przestrzeni lat, pod wpływem właściwego treningu oraz rehabilitacji¹¹³.

Z kolei klasyfikacja DSM-4 upośledzenie umysłowe ujmuje jako zaburzenie, które charakteryzuje się znacznie niższym od przeciętnego intelektualnym funkcjonowaniem (IQ około 70 lub mniej, gdzie poziom IQ 50-55 do około 70 określa upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim), któremu towarzyszą deficyty związane ze sprawnością adaptacyjną. Zaburzenia te zaczynają się przed 18. rokiem życia¹¹⁴.

W diagnostyce upośledzenia umysłowego uwzględnia się nie mniej niż trzy kryteria A, B i C. Kryterium A powinno wskazywać na znacznie niższy niż przeciętny poziom intelektualnego funkcjonowania. Kryterium B odnosi się do ograniczeń związanych z funkcjonowaniem adaptacyjnym, najmniej w dwóch z następujących obszarów związanych z umiejętnościami dotyczącymi: komunikacji, życia domowego, samoopieki, decydowania o sobie samym, umiejętności interpersonalnych (społecznych), korzystania z zasobów społeczności, funkcjonalnych umiejętności akademickich, pracy, wypoczynku, bezpieczeństwa a także zdrowia. Natomiast kryterium C powinno uwzględniać okres manifestacji upośledzenia umysłowego, które ujawnia się przed ukończeniem 18. roku życia¹¹⁵.

Intelektualne funkcjonowanie sprawdza się za pomocą ilorazu inteligencji (IQ), który otrzymuje się poprzez przeprowadzenie u danej osoby i ocenę jednego lub kilku standaryzowanych testów na inteligencję (np. skale inteligencji Wechslera dla dzieci). Jeżeli iloraz inteligencji wynosi blisko 70 lub mniej, (około 2 odchylenia standardowe poniżej średniej), wówczas można zdiagnozować upośledzenie umysłowe¹¹⁶.

Sprawności adaptacyjne odnoszą się natomiast między innymi do skuteczności radzenia sobie osób upośledzonych umysłowo z wymogami życiowymi we współczesnym świecie.

Funkcjonowanie adaptacyjne może zależeć od różnych czynników. Wśród nich wymienia się cechy osobowości, wykształcenie, motywacje, możliwości zawodowe, społeczne, schorzenia, inne zaburzenia psychiczne, które mogą współistnieć z upośledzeniem umysłowym. Co ważne, dysfunkcje związane z adaptacją społeczną mają

¹¹³ Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych – X Rewizja, Tom I, wydanie 2008, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, 2012, s.244.

¹¹⁴Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision, DSM-IV-TR, Washington, DC, American Psychiatric Association, 2000, pp.39-42.

¹¹⁵ Tamże, s.41.

¹¹⁶ Tamże, s.41.

większe szanse na poprawę dzięki wysiłkom naprawczym, w porównaniu do problemów dotyczących ilorazu inteligencji poznawczej. Okazuje się bowiem, że podejmowane działania naprawcze związane z ilorazem inteligencji poznawczej mają tendencję do pozostania bardziej stabilnym atrybutem¹¹⁷.

2.2. Niepełnosprawność intelektualna zgodnie z klasyfikacją ICD-11 oraz DSM-5-TR 11

Obecnie, we wdrażanej w Polsce nowej, jedenastej rewizji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób Światowej Organizacji Zdrowia (ICD-11), termin upośledzenie umysłowe, zastąpiono pojęciem zaburzenia rozwoju intelektualnego (disorders of intellectual development), co odzwierciedla zmianę w podejściu diagnostycznym, od akcentowania ograniczeń, do lepszego rozumienia niepełnosprawności, jako zjawiska związanego z potrzebą wsparcia, a także możliwościami adaptacyjnymi osoby w określonym środowisku.

Diagnoza niepełnosprawności intelektualnej wymaga stwierdzenia istotnych ograniczeń w funkcjonowaniu intelektualnym, obejmujących takie obszary jak pamięć robocza, rozumowanie percepcyjne, rozumienie werbalne, czy tempo przetwarzania informacji. U poszczególnych osób stopień nasilenia tych trudności może być różny. Poziom funkcjonowania intelektualnego powinno przeprowadzać się za pomocą testów psychometrycznych (wystandaryzowanych i znormalizowanych)¹¹⁸.

Istotnym elementem diagnozy niepełnosprawności intelektualnej jest także wskazanie znaczących deficytów w zakresie zachowań adaptacyjnych, takich jak umiejętności koncepcyjne, społeczne, praktyczne, które są nabywane i wykorzystywane w codziennym życiu osób¹¹⁹.

Umiejętności koncepcyjne odnoszą się do zdolności dotyczących stosowania wiedzy, takich jak czytanie, liczenie, pisanie, komunikowanie się, rozwiązywanie problemów, czy podejmowanie decyzji¹²⁰.

Umiejętności społeczne odnoszą się do przestrzegania zasad i prawa, odpowiedzialności społecznej, do zarządzania relacjami, czy unikania sytuacji związanych z zagrożeniem¹²¹.

¹¹⁷ Tamże, s.42.

¹¹⁸ *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*, World Health Organization 2024, p.92.

¹¹⁹ Tamże, s.92-93.

¹²⁰ Tamże.

¹²¹ Tamże.

Umiejętności praktyczne dotyczą obszarów związanych z samoobsługą, troską o bezpieczeństwo i zdrowie, umiejętnościami zawodowymi, gospodarowaniem pieniędzmi, czasem wolnym, umiejętnościami w obszarze mobilności i transportu oraz korzystanie zarówno z urządzeń domowych, jak i technologicznych¹²².

Oczekiwania wobec zachowań adaptacyjnych mogą ulegać zmianie w zależności od wieku osoby, a także w zależności od wymagań środowiskowych. Poziom funkcjonowania adaptacyjnego powinien być sprawdzany przy pomocy wystandaryzowanych i znormalizowanych testów¹²³.

Poziom nasilenia zaburzenia rozwoju intelektualnego powinien być zatem określany zarówno pod względem zdolności intelektualnych, jak i umiejętności w zakresie zachowań adaptacyjnych, uwzględniających wszystkie trzy elementy, umiejętności koncepcyjne, społeczne i praktyczne¹²⁴.

Osoby z łagodnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej przeważnie mają trudności z umiejętnościami szkolnymi i w nauce złożonych pojęć językowych, ale całkiem dobrze radzą sobie z podstawowymi czynnościami domowymi i praktycznymi oraz samoobsługą. W życiu dorosłym mogą podejmować pracę zawodową i uczestniczyć w życiu społecznym, choć często wymagają wsparcia¹²⁵.

W klasyfikacji DSM-5-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition Text Revision), niepełnosprawność intelektualna (intellectual disability), ujęta jest w podobny sposób do opisu z ICD-11, jednak z nieco innymi akcentami. Jedynym aspektem różnicującym klasyfikację DSM-5-TR od ICD-11, jest ocena stopnia nasilenia zaburzenia rozwoju intelektualnego.

W DSM-5-TR, poziom nasilenia niepełnosprawności intelektualnej dokonuje się na podstawie funkcjonowania adaptacyjnego, a nie wyników funkcjonowania intelektualnego¹²⁶.

W DSM-5-TR, niepełnosprawność intelektualną definiuje się poprzez trzy główne kryteria A, B, C, które łącznie muszą być spełnione:¹²⁷

Kryterium A, to ograniczenia w zakresie funkcji intelektualnych, takich jak rozumowanie, myślenie abstrakcyjne, planowanie, rozwiązywanie problemów, uczenie

¹²² Tamże.

¹²³ Tamże.

¹²⁴ Tamże, s.93.

¹²⁵ Tamże.

¹²⁶ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition Text Revision DSM-5-TR*, American Psychiatric Association, 2021-2022, pp.41-42.

¹²⁷ Tamże, s.37-39.

się, rozumienie złożonych pojęć, czy wyciąganie wniosków. Deficyty te potwierdza się standaryzowanymi testami inteligencji oraz oceną kliniczną¹²⁸.

Kryterium B, to ograniczenia w zachowaniu adaptacyjnym, które skutkują ograniczeniami w codziennym funkcjonowaniu, w co najmniej jednej lub kilku czynnościach, takich jak komunikacja, uczestnictwo w życiu społecznym i organizacja samodzielnego życia, w różnych środowiskach, na przykład dom, szkoła, praca¹²⁹.

Kryterium C, ograniczenia intelektualne i adaptacyjne występują w okresie rozwoju¹³⁰.

2.3. Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Nowe podejście do niepełnosprawności, ujmowane w klasyfikacji ICD-11 oraz DSM-5-TR, traktuje dziecko z niepełnosprawnością intelektualną nie jako biernego odbiorcę pomocy, lecz jako aktywnego uczestnika procesów rozwojowych, edukacyjnych, społecznych.

W tym kontekście, funkcjonowanie dziecka obejmuje zarówno obszar poznawczy, emocjonalny, jak i społeczny, mający odzwierciedlenie w codziennych działaniach, relacjach i sposobach radzenia sobie w różnych sytuacjach.

W codziennym życiu, dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną powinno być zapewnione wsparcie w czterech podstawowych kategoriach:¹³¹

1. Wsparcie naturalne, wynikające z relacji, ze wzajemnego pomagania sobie w codziennych zadaniach;
2. Wsparcie ogólne, oferowane wszystkim członkom społeczeństwa, na przykład sieć usług społecznych, transport publiczny;
3. Wsparcie bezpłatne, obejmujące zwykłą pomoc ze strony sąsiadów i społeczności lokalnej, na przykład działalność klubów, związków, grup rekreacyjnych lub organizacji prywatnych;
4. Wsparcie specjalistyczne, to rodzaj wsparcia ukierunkowanego, związanego z niepełnosprawnością, na przykład kształcenie specjalne, wczesna interwencja, pomoc społeczna dla rodzin posiadających dzieci niepełnosprawne, rehabilitacja¹³².

¹²⁸ Tamże.

¹²⁹ Tamże.

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ D. D., Smith, A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, Pedagogika specjalna 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s.248-249.

¹³² Tamże.

Wsparcie może być różne i może zmieniać się w czasie. Jednak powinno być udzielane tylko wtedy, gdy pojawia się taka konieczność i w takim zakresie, ile rzeczywiście potrzeba¹³³.

W takim ujęciu, wsparcie może sprzyjać realizacji celów wychowawczych i rewalidacyjnych.

¹³³ Tamże.

ROZDZIAŁ 3

REWALIDACJA, ZNACZENIE TERMINU

3.1. Rewalidacja, opis znaczeniowy terminu

Rewalidacja jest procesem obejmującym różnorodne działania dostosowane do indywidualnych potrzeb (np. indywidualne programy edukacyjne, psychologiczne, terapeutyczne, czy medyczne), które mają służyć poprawie funkcjonowania osób niepełnosprawnych, w ich rozwoju społecznym, emocjonalnym, edukacyjnym, czy później zawodowym. Dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie jest to kluczowe wsparcie. Chodzi bowiem o ich wszechstronny rozwój, a także pełniejszy udział w życiu społecznym. Współcześnie dąży się do budowania bardziej inkluzyjnego społeczeństwa. Dlatego proces rewalidacji powinien być fundamentem wspierającym wszystkie wymienione aspekty funkcjonowania osób niepełnosprawnych.

Rewalidacja to nauczanie i wychowanie specjalne. Jest celem pedagogiki specjalnej, który ma za zadanie przygotować osoby upośledzone, niedostosowane społecznie i inne z odchyleniami od normy, do najbardziej dopasowanej formy udziału w życiu społecznym¹³⁴.

Rewalidacja to proces skoordynowanych i wieloaspektowych oddziaływań wielu specjalistów, ukierunkowanych na wspieranie rozwoju, usprawnianie, prowadzenie terapii i edukacji dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. Termin ten stosuje się w pedagogice i kształceniu specjalnym¹³⁵.

W praktyce szkolnej rewalidacja jest terminem nadal powszechnie używanym. Wynika między innymi z przepisów prawa oświatowego w odniesieniu do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych dla dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego¹³⁶.

Należy zauważyć, że współczesne definicje rewalidacji mimo, że mają wiele wspólnych cech, to jednak nie wyczerpują wszystkich aspektów założeń rewalidacji Marii Grzegorzewskiej i Aleksandra Hulka.

¹³⁴ U. Morcinek, *Pedagogika specjalna*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2011, s.10.

¹³⁵ A. Maciarz, *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 98.

¹³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2020 r. poz. 1309).

Znani współcześni, polscy badacze (G. Szumski 2006; J. Głodkowska i in. 2017; J. Błęszyński 2016, 2013, 2006; M. Orłowska 2018, 2016; H. Żuraw 2013, 2008; A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski 2009; A. Maciarz 2005; U. Morcinek 2011; Sroczyński, W., Ploch, L. 2017 i inni) mimo, że koncentrują się na wspieraniu osób z niepełnosprawnościami, to jednak pełna realizacja zamierzeń Grzegorzewskiej i Hulka wymaga w dalszym ciągu wiele działań.

Osoby z niepełnosprawnościami nadal doświadczają dyskryminacji i wykluczenia. Usprawnianie w ramach rewalidacji prowadzone jest fragmentarycznie. Przykładowo, usprawnia się tylko jednostkę. Brakuje jednoczesnego oddziaływania na jej warunki w środowisku społecznym. W przypadku postulatów Hulka dotyczących włączania osób niepełnosprawnych do spędzania czasu wolnego, również pozostaje wiele do zrobienia.

O ważności procesu rewalidacji wspominała już w latach pięćdziesiątych Maria Grzegorzewska, która jako pierwsza wprowadziła termin *rewalidacja* do polskiej pedagogiki specjalnej. Według Grzegorzewskiej (1959) *rewalidacja społeczna* jest specjalnym celem, który charakteryzuje pedagogikę specjalną. Cele pedagogiki specjalnej realizuje się nie tylko poprzez usuwanie zaburzeń w rozwoju dziecka za pomocą kompensacji i korektywy, ale równocześnie przez działania wspierające pozytywne wychowanie. W wychowaniu każdego dziecka należy dążyć do osiągnięcia pełni życia¹³⁷.

Należy tak oddziaływać, zgodnie z celem rewalidacji, aby osoba niepełnosprawna mogła jak najlepiej przystosować się nie tylko do warunków, ale i do wymagań społecznych. Cel ten można osiągnąć poprzez stosowanie metod i środków pedagogicznych, a w przypadku osób ze znacznym upośledzeniem dodatkowo poprzez wykorzystanie metod terapeutycznych i zarazem opiekuńczych. Również zasady stosowane w rewalidacji są zasadami obowiązującymi w pedagogice ogólnej, z tym, że w przypadku kształcenia i wychowania osób upośledzonych (takiej używano ówczesnie nomenklatury) ulegają modyfikacji, ale bez naruszenia istotnych treści¹³⁸.

Jednak to dopiero Aleksander Hulek ugruntował i stworzył model rewalidacji społecznej osób niepełnosprawnych, którego założenia są aktualne po dziś dzień.

¹³⁷ M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, Druk Państwowego Instytutu Ociemniałych i Głuchoniemych, Warszawa 1959, s.3-6.

¹³⁸ O. Lipkowski, *Podstawy pedagogiki specjalnej*, W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s.38.

Jego zdaniem (1988) pedagogika rewalidacyjna, odnosząca się do osób trwale poszkodowanych na zdrowiu, musi uwzględniać:¹³⁹ różnorodne formy kształcenia oraz wychowania ogólnego; edukowanie zawodowe; usprawnianie w ramach procesu rehabilitacji, w którym występuje edukacja i uczenie się dzieci, czy młodzieży. Usprawnianie to związane jest z oddziaływaniami w ramach tego procesu na jednostkę i jednocześnie na jej warunki w otoczeniu fizycznym i w środowisku społecznym; aktywną opiekę nad osobami w instytucjach związanych z działalnością opiekuńczą¹⁴⁰.

Celem, tak pojmowanej rewalidacji jest dążenie do przywrócenia jednostkom jak najlepszej sprawności fizycznej, psychicznej i społecznej, przygotowanie do normalnego życia w społeczeństwie. Na osiągnięcie tego celu składają się cele odcinkowe, przykładowo te, które należą w procesie rewalidacji do nauczyciela, psychologa, chirurga, czy pracownika socjalnego. Norma, która wyznacza cel rewalidacji wynika w szczególności z warunków socjalnych, gospodarczych, kulturowych, czy poziomu zdolności osób. Jest ona czynnikiem odniesienia ostatecznego rezultatu¹⁴¹.

W konsekwencji praktycznej, w przypadku dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami, chodzi głównie o ich włączanie w zwykłe społeczeństwo, które należy rozumieć jako włączanie do tradycyjnych szkół ogólnokształcących, do edukacji zawodowej, do uczestniczenia w różnych formach rekreacji, czy też włączanie do spędzania czasu wolnego. Brak przekonania o ważności włączania jednostek niepełnosprawnych do normalnego życia jest czynnikiem hamującym, nie pozwalającym dostrzec możliwości i potrzeb osób niepełnosprawnych, które są na ogół tylko wycinkowo odmienne w stosunku do osób pełnosprawnych¹⁴².

3.2. Cele rewalidacji

Cele rewalidacji w ogólnym ujęciu, to kierunek działań podejmowanych wobec dziecka niepełnosprawnego, określający pożądany efekt.

W pedagogice specjalnej cele rewalidacji w przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim realizuje się poprzez funkcje czasu wolnego. W zależności od potrzeb funkcje te mogą być ukierunkowane na takie cele rewalidacji jak:

¹³⁹ A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s.17.

¹⁴⁰ Tamże.

¹⁴¹ Tamże, s.468.

¹⁴² Tamże, s.474.

1. Nauczanie i wychowanie, procesy profilaktyczne, lecznicze, korekcyjne czy kompensacyjne, do prac usługowych i produkcyjnych włącznie, w miarę dojrzewania ucznia¹⁴³;

Przykładem realizacji tego celu mogą być indywidualne programy edukacyjne dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka, udział w zabawach dających możliwość dziecku wykorzystania wszystkich zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku i propriocepcji, smaku i węchu, równowagi), udział w zajęciach pozalekcyjnych, w tym włączanie do życia społecznego, kulturalnego, różne źródła wiedzy wykorzystywane przez dzieci niepełnosprawne w ich czasie wolnym, np. czytanie książek, udział np. w zajęciach logopedycznych, gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej, nauka codziennego funkcjonowania, komunikowania się, radzenia sobie z emocjami, aktywności własnej w czasie wolnym, zajęcia z poradnictwa zawodowego, czy przygotowanie do zawodu;

2. Przygotowanie osób w różnym stopniu niepełnosprawności intelektualnej do uczestnictwa w życiu społecznym¹⁴⁴;

Przykładem realizacji tego celu może być wdrażanie do umiejętnego wykorzystania czasu wolnego. Jest to dążenie osoby niepełnosprawnej do kształtowania własnych zainteresowań i umiejętności (poza wypełnieniem obowiązków), jak i kreatywne, społecznie akceptowalne korzystanie z dóbr kultury¹⁴⁵;

3. Usprawnianie osób niepełnosprawnych w procesie integracji społecznej. O poziomie zintegrowania społecznego osób niepełnosprawnych można mówić wówczas, gdy osoby te pełnią role społeczne¹⁴⁶;

Za przykład osób niepełnosprawnych zintegrowanych społecznie uznaje się te jednostki, które posiadają szeroki krąg przyjaciół i znajomych, zwłaszcza wśród osób pełnosprawnych. Od dzieci i młodzieży oczekuje się natomiast, że ich rówieśnicy, najlepiej z tej samej klasy, będą obdarzać ich przyjaźnią¹⁴⁷.

Z powyższego wynika, że oddziaływania rewalidacyjne na dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają szeroki zakres. Są złożone i wieloaspektowe i co

¹⁴³ S. Dziedzic, *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s.186-187.

¹⁴⁴ J. J. Bleszyński, *Czas wolny dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim*, W: M. Orłowska, J. J. Bleszyński, *Czas wolny jako środowisko życia, Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016, s.121.

¹⁴⁵ Tamże, s.121.

¹⁴⁶ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2006, s.143-144.

¹⁴⁷ Tamże, s. 143-144.

najważniejsze o ich wartości decydują ich treści, zastosowane metody i stworzone warunki¹⁴⁸.

3.3. Rewalidacyjna wartość czasu wolnego

Czas wolny może stanowić istotne narzędzie procesu rewalidacji, ponieważ umożliwia praktyczne zastosowanie umiejętności nabytych podczas edukacji w codziennym życiu. Działa jako pomost między edukacją a rzeczywistymi sytuacjami społecznymi, co pozwala uczniom niepełnosprawnym, w tym niepełnosprawnym intelektualnie na lepsze zrozumienie procesu rewalidacji związanego z obszarem emocjonalno-społecznym i edukacyjnym.

Jednakże, aby czas wolny wspierał rewalidację obszaru emocjonalno-społecznego i edukacyjnego musi być dobrze zorganizowany, w pełni wykorzystujący wszystkie jego funkcje, co podkreślali Dumazedier, Kamiński, Dąbrowski, Czerepaniak-Walczak, Orłowska i inni.

Przygotowując uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, w tym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim do wzajemnego oddziaływania w życiu społecznym, należałoby w całości oddziaływań rewalidacyjnych uwzględnić aktywne formy spędzania przez nich czasu wolnego.

Czas wolny, w przypadku tych uczniów może być sposobnością do podejmowania gier i zabaw, do relaksu. Daje możliwość rozwoju zainteresowań i przede wszystkim przyzwyczajają do współuczestnictwa w życiu społecznym. Ważne jest, aby wychowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w czasie wolnym było całościowo zaplanowane, a następnie realizowane, zgodnie z potrzebami uczniów i ich możliwościami. W takim wymiarze czas wolny może być instrumentem rewalidacyjnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, wspierającym ich globalny rozwój. Formy spędzania czasu wolnego i realizacja jego funkcji stanowią szczególnie istotny element w procesie realizacji celów rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Wskazują bowiem na ważny element ich jakości życia.

Różnorodność form spędzania czasu wolnego, ich racjonalne wykorzystanie ma charakter rewalidacyjny. Przede wszystkim dlatego, że zajęcia dzieci w czasie wolnym są dla nich radością życia, miejscem zabawy, dają poczucie swobody, satysfakcji i niczym nieskrępowanego działania. Najważniejszymi cechami, które wpływają na

¹⁴⁸ A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s.14.

efektywność kształcenia oraz rozwoju osobowości dzieci z niepełnosprawnością umysłową w czasie wolnym są głównie: zaciekawienie zajęciami w czasie wolnym i zmienność działań, prawo do powtórzenia i ryzyka, możliwość indywidualizacji, pracy twórczej, także pracy odtwórczej, zawierania nowych znajomości, obniżanie poziomu lęku, a także pozytywną motywację¹⁴⁹.

Wśród interesujących form spędzania czasu wolnego, uwzględniających zakres ich oddziaływania, Leszek Ploch wymienia¹⁵⁰:

1. Zajęcia kulturalno-rozrywkowe, które pozwalają dzieciom z niepełnosprawnością umysłową atrakcyjnie wypoczywać, w codziennych warunkach. Nie wymagają one urządzeń czy pomocy dydaktycznych, ani też dużych środków finansowych. W zakresie tej grupy zajęć można zorganizować¹⁵¹:

- dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: zespoły taneczne, instrumentalne, wokalne, koła recytatorskie, teatralne; koła plastyczne; rozrywki umysłowe, na przykład gry i zabawy; imprezy artystyczne, na przykład koncerty, konkursy artystyczne, występy zespołów artystycznych; imprezy kulturalne, na przykład festyny, wystawy, konkursy; życie towarzyskie, w tym na przykład spotkania z rówieśnikami, z członkami rodziny, wspólne zabawy, tańce; projekcje programów telewizyjnych czy radiowych;

- dla dzieci z niepełnosprawnością umysłową lekką i głębszą: śpiew; zajęcia kulturalne, w tym na przykład nauka tańca towarzyskiego, słuchanie muzyki, bajek, opowiadań, oglądanie programów telewizyjnych; wycieczki do kina, teatru, spacer po wyznaczonych trasach; zabawy indywidualne i grupowe; udział w imprezach okolicznościowych; zwiedzanie muzeów.

2. Zajęcia turystyczno-krajoznawcze, charakteryzują się wszechstronnymi wartościami rewalidacyjnymi. Zajęcia tego typu zapewniają wszechstronne odprężenie psychiczne, zaspokojenie potrzeby aktywności ruchowej, urok przyrody. Turystyka i krajoznawstwo jako forma spędzania czasu wolnego sprawia dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną poczucie lepszego samopoczucia, wiarę we własne siły, a także optymizm¹⁵². W obrębie tej grupy zajęć można zorganizować¹⁵³:

¹⁴⁹ L. Ploch, *Jak organizować czas wolny dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s.15-16.

¹⁵⁰ Tamże, s.76.

¹⁵¹ Tamże, s.76.

¹⁵² Tamże, s.77.

¹⁵³ Tamże, s.77.

- dla dzieci z niepełnosprawnością umysłową lekką i głębszą: wycieczki, spacery po wyznaczonych trasach, wycieczki piesze, na przykład w poszukiwaniu pomników kultury; wycieczki do różnych instytucji, na przykład poczty;

- dla dzieci z głębszą niepełnosprawnością umysłową ciekawą formą mogą być biwaki pod namiotami, gry terenowe, które powinny angażować jak najwięcej dzieci i młodzieży.

3. Zajęcia sportowe, które wśród dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym cieszą się dużą popularnością i zainteresowaniem. Zajęcia tego rodzaju mają ogromne walory społeczno-wypoczynkowe oraz higieniczno-profilaktyczne. Organizowanie sytuacji zabawowo-sportowych zaspakaja potrzebę ruchu, wpływa terapeutycznie na sferę psychiczną dziecka, kształtuje umiejętność współzycia w zespole, działania zespołowego, a także współzawodnictwa sportowego. Dzięki tym zajęciom można pobudzić optymizm, wyzwalać inicjatywę i zapał do pokonywania trudności¹⁵⁴. W tej grupie można zaproponować¹⁵⁵:

-dla dzieci mniej sprawnych fizycznie, na przykład: zabawy i gry zręcznościowe, ze śpiewem, ruchowe, tory z przeszkodami, rzuty do celu, skoki przez skakankę, zabawy z wykorzystaniem na przykład woreczków, kół, kijów, itp.;

-dla dzieci sprawnych fizycznie, na przykład: elementy gier sportowych (siatkówka, koszykówka), zabawy i gry terenowe, elementy lekkoatletyki, udział w zawodach i olimpiadach sportowych.

4. Zajęcia świetlicowe i klubowe, które sprzyjają zabawom, rozrywce, działalności kulturalno-oświatowej. Zapewniają one pomoc dzieciom w pokonywaniu trudności, poczucie bezpieczeństwa¹⁵⁶.

5. Zajęcia gospodarcze i techniczne, dzięki którym u dzieci niepełnosprawnych kształci się wyobraźnię, umiejętności manualne, czy też umiejętności w zakresie samoobsługi. Do zajęć gospodarczych można zaliczyć na przykład pieczenie, przyrządzanie prostych potraw. Formy, które mają charakter techniczny, to na przykład, drobne naprawy, wykonywanie modeli¹⁵⁷.

6. Działalność hobbystyczna i twórcza to grupa form, która znacząco wpływa na emocje dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Umiejętne wykorzystanie zainteresowań dzieci może sprawić, że będą one odczuwać zadowolenie. Ponadto zdobędą się na

¹⁵⁴ Tamże, s.77-78.

¹⁵⁵ Tamże, s.78.

¹⁵⁶ Tamże, s.79.

¹⁵⁷ Tamże, s.79-80.

większą pracę umysłową oraz fizyczną. Działalność ta może wyrażać się na przykład poprzez śpiew indywidualny i zbiorczy, taniec, grę na instrumentach, wykonywanie zdjęć, zbieranie pocztówek, itp.¹⁵⁸.

7. Działalność w środowisku powinna zarówno sprawić przyjemność dzieciom, jak przynieść pożytek w najbliższym otoczeniu. Do działalności tej zaliczyć można w szczególności akcje o charakterze opiekuńczym, usługowym, prace użyteczne na rzecz grupy, działalność artystyczną, na przykład organizowanie koncertów dla rencistów, osób chorych¹⁵⁹.

8. Udział w życiu organizacji dziecięcych i młodzieżowych sprawia u wychowanków zaspokojenie potrzeby uznania, podniesienie poziomu samooceny. W efekcie dzieci niepełnosprawne mogą efektywniej uczestniczyć w życiu, zgodnie z interesem społecznym danej grupy. Pod pojęciem organizacji dziecięcych i młodzieżowych należy rozumieć między innymi samorządy uczniowskie, drużyny harcerskie, kluby sportowe, ośrodki zainteresowań¹⁶⁰.

9. Wczasy, turnusy rehabilitacyjne, kolonie letnie to formy wypoczynku, które sprzyjają głównie rewalidacji, rozwojowi społecznemu jednostki, samowychowaniu. Uczą zaradności życiowej, samodzielności i odpowiedzialności. Pogłębiają umiejętności życia poza rodzinnym domem. Ponadto mogą dać efekty w postaci przeżyć i wrażeń, które z kolei przekładają się na rozwój fizyczny, emocjonalny i społeczny¹⁶¹.

10. Środki masowego przekazu, jak na przykład telewizja, radio, czasopisma kształtują poglądy dzieci, wzory zachowania, postępowania, wzbogacają ich wiedzę. Sprawiają przyjemność i dają radość. Siła oddziaływania tych środków zależy głównie od rozumienia danej formy, na przykład filmu, audycji. Dlatego uczestników należy przygotować do odbioru danej formy, poprzez odtwarzanie i analizowanie jej treści. W takim wymiarze środki masowego przekazu mają wartość kształcącą. Dostarczają bowiem wiadomości, stwarzają możliwości porównywania zjawisk, ludzi, budzą refleksję¹⁶².

¹⁵⁸ Tamże, s.80-81.

¹⁵⁹ Tamże, s.82.

¹⁶⁰ Tamże, s.82-83.

¹⁶¹ Tamże, s.83.

¹⁶² Tamże, s.84.

11. Instytucje upowszechniania kultury są bardzo lubiane przez dzieci. Kontakt z kulturą, na przykład wycieczki do filharmonii, muzeum, teatru wywołuje u dzieci korzystne sytuacje wychowawcze¹⁶³.

12. Życie towarzyskie, to formy działalności, które mogą rozwijać się w domu rodzinnym, w szkole, w klubie. Wszędzie tam, gdzie dzieci wchodzą w interakcje z osobami i podtrzymują z nimi kontakt towarzyski. Racjonalna organizacja życia towarzyskiego sprzyja realizacji celów rewalidacyjnych, w szczególności polegających na kształtowaniu kultury osobistej, umiejętności zachowania się w odmiennych sytuacjach, umiejętności przebywania z ludźmi, przełamywania obaw lub lęku. Wśród popularnych form tej grupy są spotkania towarzyskie z rodziną, rówieśnikami, udział w uroczystościach rodzinnych, z przyjaciółmi, wspólne wycieczki do parku, teatru, kina¹⁶⁴.

Wymienione formy racjonalnego spędzania czasu wolnego mogą być stosowane przez różne instytucje, w szkole i poza nią, zarówno przez nauczycieli, opiekunów jak i rodziców. Można się nimi posłużyć, w celu urozmaicenia, atrakcyjności i bardziej wielokierunkowego działania rewalidacyjnego. Nie wyczerpują one w zupełności zapotrzebowania. Dlatego problem ten wymaga stałych badań w tym zakresie¹⁶⁵.

¹⁶³ Tamże, s.85.

¹⁶⁴ Tamże, s.85-86.

¹⁶⁵ Tamże, s.86.

ROZDZIAŁ 4

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE I ORGANIZACJA BADAŃ

4.1. Cel naukowy rozprawy

W procesie rewalidacji bierze udział cały szereg instrumentów oddziaływania wychowawczego. Dzieje się ono na różnych płaszczyznach życia społecznego, które w tym procesie pełnią różne role wpisane w cel nadrzędny jakim jest optymalne funkcjonowanie ucznia w bieżących i przyszłych rolach społecznych. Taką istotną sferą życia każdego człowieka jest czas wolny. W przypadku dzieci i młodzieży jego rola jest znacząca, zaś w przypadku dzieci i młodzieży niepełnosprawnej nabiera szczególnego znaczenia o charakterze rewalidacyjnym.

O ile dzieci niepełnosprawne w procesie edukacji szkolnej mają liczne zajęcia związane z szeroko rozumianym czasem wolnym, gdzie traktuje się go jako jeden z instrumentów oddziaływania rewalidacyjnego, to należy zadać sobie pytanie, co dzieci z niepełnosprawnościami robią w swoim czasie wolnym po powrocie ze szkoły, kiedy nie jest on obciążony żadnym przymusem i sprawia dziecku przyjemność?

Czy ten czas wolny - pozbawiony przymusu - jest również elementem szerszego planu procesów rewalidacyjnych?

Celem badania jest zrozumienie, jakie znaczenie mają funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające) w procesie rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w wybranych kręgach środowiskowych, w tym rodziną, grupą rówieśniczą, sąsiedztwem lokalnym, szkołą, instytucjami i organizacjami społecznymi, placówkami kultury i mass mediami.

Analiza teoretyczna pedagogiki czasu wolnego odwołuje się do jego funkcji podczas zaspakajania istotnych potrzeb człowieka. Dlatego badanie dotyczy tylko uczniów, ich percepcji dotyczącej znaczeń czasu wolnego spędzonego poza szkołą i jego funkcji w procesie rewalidacji, w wymienionych kręgach środowiskowych, to jest w rodzinie, grupie rówieśniczej, sąsiedztwie lokalnym, szkole, instytucjach społecznych, placówkach kultury i mass mediach.

Badanie ma na celu w szczególności zidentyfikowanie modelu realizowanego form aktywności czasu wolnego, w jakie uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim angażują się poza godzinami lekcyjnymi. Poprzez analizę tego modelu z

modelem postulowanym czasu wolnego według Aleksandra Kamińskiego, można będzie lepiej zrozumieć, dlaczego odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające mają tak istotne znaczenie w procesie rewalidacji obszaru emocjonalno-społecznego i edukacyjnego dziecka. Czemu one służą, w jaki sposób mogą one wspierać rozwój osobisty, społeczny, czy edukacyjny uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Cel ten wydaje się tym bardziej istotny, ponieważ system oświaty zapewnia między innymi warunki do rozwoju nie tylko zainteresowań, ale także uzdolnień uczniów, poprzez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego¹⁶⁶.

W związku z powyższym, dalsze rozważania w niniejszej pracy ujmowane będą, zgodnie z funkcjami czasu wolnego, zaproponowanymi przez Aleksandra Kamińskiego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające)¹⁶⁷.

Brak chociażby jednej z przyjętych w badaniu funkcji ujawni, przyjmując sposób myślenia Kazimierza Czajkowskiego, nieharmonijny i niepełny sposób zagospodarowania czasu wolnego badanych uczniów¹⁶⁸.

Podobny sposób myślenia przedstawiła Czerepaniak-Walczak. Według autorki w pożytecznie zagospodarowanym czasie wolnym nie może zabraknąć ani jednego z trzech wymienionych dobrostanów: intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego, w wyniku podejmowania czynności dobrowolnych i niekomercyjnych oraz satysfakcjonujących. Brak któregoś z nich sprawia, że czas człowieka wypełniają obowiązki lub czas ten jest źródłem doświadczania zniewolenia, przymusu lub deprywacji. Czas wolny jest tkanką życia osobistego, potwierdzeniem siebie jako jednostki. Jest interwałem podmiotowego życia jednostki. Daje jednocześnie jednostce szansę uczestnictwa w sferze publicznej, np. masowej, obywatelskiej, kulturze, itp.¹⁶⁹.

Przytoczona definicja, jak zauważa Małgorzata Orłowska, dotyczy nie tylko funkcji czasu wolnego, ale zwraca uwagę na ich środowiskowe osadzenie. O umiejscowieniu

¹⁶⁶ Art.1 pkt 20 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (tekst jedn. Dz.U. z 2024 r. poz. 737).

¹⁶⁷ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965, s.80-81.

¹⁶⁸ K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979, s.55.

¹⁶⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniactwa do zniewolenia-w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna, Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2007, s. 236.

czasu wolnego w strukturze społecznej decyduje odwołanie się autorki definicji do sfery prywatnej i publicznej¹⁷⁰.

Jak najbardziej zatem, definicja atrybutywna czasu wolnego Marii Czerepaniak-Walczak posłuży do dalszych analiz badawczych. Uwzględnianie w badaniu definicji atrybutywnej czasu wolnego Czerepaniak-Walczak pozwoli badane funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa, zajęcia rozwijające) odnieść do ich środowiskowych uwarunkowań. Ostatecznie, sposób porządkowania badanej rzeczywistości, zostanie odniesiony do życia społecznego i fundamentalnych kręgów środowiskowych, których klasyfikacje stworzył Kamiński, to jest rodziny, grupy rówieśniczej, środowiska zamieszkania, szkoły¹⁷¹.

Kręgi te tworzą ramy, w których dzieci z niepełnosprawnością intelektualną funkcjonują i które mają wpływ na ich rozwój. Przykładowo w ramach kręgu środowiskowego jakim jest rodzina, czas wolny może pełnić funkcję integracyjną wzmacniając między innymi więzi pomiędzy jej członkami w czasie wycieczek, biwaków, czy innych aktywności. W kręgu grupy rówieśniczej poprzez gry i zabawy, dzieci mogą nawiązywać przyjaźnie. W środowisku zamieszkania udział dzieci w aktywnościach kulturalnych przygotowuje ich do życia z innymi członkami społeczeństwa. W kręgu szkolnym dzieci uczą się jak organizować i aktywnie spędzać czas wolny. Badanie ma ujawnić, czy wymienione kręgi środowiskowe wspierają, czy ograniczają skuteczność wykorzystania funkcji czasu wolnego (odpoczynek, zabawa, zajęcia rozwijające) w rewalidacji dotyczącej obszaru emocjonalno-społecznego i edukacyjnego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Takie podejście porządkujące pozwoli autorce badania na rozwiązanie problemu naukowego dotyczącego efektywnego wykorzystania czasu wolnego w rewalidacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, które wymaga zrozumienia, jak różne funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające) mają znaczenie w procesie rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym oraz jak te funkcje związane są z życiem społecznym oraz kręgami środowiskowymi, w tym rodziną, grupą rówieśniczą, sąsiedztwem lokalnym, szkołą, instytucjami i organizacjami społecznymi, placówkami kultury i mass mediami.

¹⁷⁰ M. Orłowska, *Czas wolny i jego funkcje*, W: M. Orłowska, J. J. Błeszyński, *Czas wolny jako środowisko życia, Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s.37.

¹⁷¹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1972, 1975

Rozwiązanie problemu powinno łączyć te funkcje z wyżej wymienionymi kręgami w sposób, który maksymalizuje korzyści rewalidacyjne.

4.2. Problem badawczy

Problem badawczy dotyczy efektywnego wykorzystania czasu wolnego w procesie rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Porównanie obecnie funkcjonującego modelu spędzania czasu wolnego przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z teoretycznymi założeniami koncepcji czasu wolnego Aleksandra Kamińskiego, pozwoli lepiej zrozumieć, dlaczego odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające mają tak istotne znaczenie w procesie rewalidacji obszaru emocjonalnego, społecznego i edukacyjnego dziecka. Czemu one służą, w jaki sposób mogą one wpływać na rozwój osobisty, społeczny, czy edukacyjny uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

W badaniu, w szerokim ujęciu powiązano funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające) z trzema obszarami rewalidacji (emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym) oraz z wybranymi kręgami środowiskowymi (rodzina, rówieśnicy, szkoła, sąsiedztwo lokalne, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media).

Uszczegółowieniem problemu badawczego są pytania badawcze związane z czasem wolnym w dni powszednie oraz wolne i realizacją jego funkcji poza środowiskiem szkolnym w odniesieniu do przyjętych kryteriów porządkujących (funkcji czasu wolnego i kręgów środowiskowych), w procesie rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Sformułowano je w następujący sposób:

1. Budżet czasu.

1.1. Jak wygląda struktura dnia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną?

1.2. Jakie czynniki wpływają na strukturę dnia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną?

1.3. Jaka ilość czasu wolnego (dobowego) dysponują uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną?

2. Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media).

- 2.1. Jakie znaczenie ma funkcja odpoczynku, w percepcji badanych uczniów dla poprawy ich procesu rewalidacji, wspierana przez wybrane kręgi środowiskowe?
- 2.2. Jakie znaczenie ma funkcja zabawy, w percepcji badanych uczniów, dla poprawy ich procesu rewalidacji, wspierana przez wybrane kręgi środowiskowe?
- 2.3. Jakie znaczenie ma funkcja zajęć rozwijających, w percepcji badanych uczniów, w ich procesie rewalidacji, wspierana przez wybrane kręgi środowiskowe?
3. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów wybranym kręgom środowiskowym dla wzbogacenia doświadczeń związanych z czasem wolnym i skuteczniejszym wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji.
 - 3.1. Jakie znaczenie ma rodzina, w percepcji badanych uczniów, dla skuteczniejszego wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?
 - 3.2. Jakie znaczenie ma grupa rówieśnicza, w percepcji badanych uczniów, dla wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?
 - 3.3. Jakie znaczenie ma sąsiedztwo lokalne, w percepcji badanych uczniów, dla wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?
 - 3.4. Jakie znaczenie może mieć środowisko szkolne, w percepcji badanych uczniów, dla umiejętności wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?
 - 3.5. Jakie znaczenie mogą mieć instytucje i organizacje społeczne, w percepcji badanych uczniów, dla umiejętności wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?
 - 3.6. Jakie znaczenie mogą mieć placówki kultury, w percepcji badanych uczniów, dla umiejętności wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?
 - 3.7. Jakie znaczenie mogą mieć mass media, w percepcji badanych uczniów, dla umiejętności wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?
4. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media), w procesie rewalidacji.
 - 4.1. Jakie znaczenie ma funkcja odpoczynku w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi, w percepcji badanych uczniów, w ich procesie rewalidacji?

- 4.2. Jakie znaczenie ma funkcja zabawy w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi, w percepcji badanych uczniów, w ich procesie rewalidacji?
- 4.3. Jakie znaczenie ma funkcja zajęć rozwijających w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi, w percepcji badanych uczniów, w ich procesie rewalidacji?
5. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media).
- 5.1. Z jakimi wyzwaniami i barierami związanymi z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych, spotykają się badani uczniowie?
6. Jakie wnioski mogą być sformułowane na podstawie analizy ilościowej struktury dnia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim?
7. Jakie wnioski mogą być sformułowane na podstawie analizy doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami celem optymalizacji procesu rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media)?

4.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W pracy zdecydowano zastosować studium przypadku. Uznano, że metoda ta jak najbardziej odnosi się do fundamentalnej kwestii dotyczącej celu badania¹⁷², w szczególności jego aplikacyjnego charakteru, polegającego na uwzględnianiu funkcji czasu wolnego przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w ich procesie rewalidacji.

Studium przypadku jest metodą empiryczną, która pozwala badać współczesne zjawisko (przypadek) w sposób dogłębny oraz w kontekście realnego świata szczególnie, gdy granice między zjawiskiem a kontekstem mogą nie być jednoznacznie wyznaczone. Studium przypadku umożliwia gromadzenie danych i analiz, opiera się na wielu źródłach dowodów, które muszą się ze sobą łączyć w sposób triangulacyjny¹⁷³.

¹⁷² R. Gomm, M. Hammersley, P. Foster, *Case Study Method*, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, 2000, p.3.

¹⁷³ Robert K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, Sixth Edition, SAGE, Los Angeles, 2018, pp.14-16.

Za pomocą studiów przypadków, badacze mogą albo wyłącznie poszukiwać idiograficznego (opisującego i wyjaśniającego) zrozumienia jednostkowego przypadku, albo w przypadku teorii ugruntowanej, tworzyć podstawy do budowania ogólnych teorii nomotetycznych¹⁷⁴.

Stąd postępowanie metodologiczne ma charakter jakościowy, oparty na orientacji konstruktywistycznej w ramach dominującego modelu, z dopuszczeniem w tle badań perspektywy ilościowej. Na takie wspierające podejście metodologiczne wskazuje John W. Creswell, który za Creswell and Plano Clark (2007) opisuje popularne strategie łączenia metod¹⁷⁵.

Uwzględniając powyższe, a także w trosce o rzetelność niniejszych badań, zastosowano podejście w ramach dominującego modelu, to jest perspektywy jakościowej z dopuszczeniem w tle badań alternatywnego modelu, perspektywy ilościowej. Przedstawiona w tle badań perspektywa ilościowa, związana z podejmowaną problematyką, obejmuje zróżnicowane badania w zakresie jej metod i technik badawczych. Mieczysław Łobocki za N. K. Denzim argumentuje, że w badaniach jakościowych zaleca się stosować metodę triangulacji, która służy weryfikowaniu trafności i rzetelności badań¹⁷⁶. Dopuszcza ona „(...) powoływanie się na wyniki badań przeprowadzonych przez różnych badaczy oraz za pomocą różnych metod i technik badawczych, łącznie z odwołaniem się do różnych teorii na temat podstawowego przedmiotu badań.”¹⁷⁷.

W badaniu zastosowano triangulację metodologiczną łączącą dane ilościowe i jakościowe, dla uzyskania pełniejszego obrazu funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w czasie wolnym poza szkołą.

Celem prowadzonego badania na gruncie strategii ilościowej było określenie struktury doby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz czynników warunkujących strukturę doby badanych uczniów. Analiza struktury doby stanowiła punkt wyjścia do dalszych interpretacji, w szczególności do zestawienia z danymi jakościowymi dotyczącymi znaczeń nadawanych poszczególnym czynnościom.

¹⁷⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s.320.

¹⁷⁵ J. W. Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Third Edition, SAGE Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, 2009, pp. 207-208.

¹⁷⁶ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydanie VII, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s.99.

¹⁷⁷ Tamże, s.99.

Pomiar ilościowy w badaniu pełnił przede wszystkim funkcję wyjaśniającą. Obliczenia, w tym średnie i współczynniki korelacji rang Spearmana przeprowadzono nie dla weryfikacji hipotez, lecz dla pogłębienia obrazu zjawiska i lepszego zrozumienia wyników jakościowych.

W analizie ilościowej danych uwzględniono główne wskaźniki stosowane w klasycznych badaniach nad budżetem czasu ludności, prowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny (GUS)¹⁷⁸, to jest:

1. średni czas trwania danej czynności (wyrażony w godzinach i minutach, przypadający na jedną osobę w ciągu doby, liczony dla wszystkich osób objętych badaniem, niezależnie od tego, czy daną czynność rzeczywiście wykonywały);
2. średni czas wykonywania danej czynności (obliczany dla osób, które rzeczywiście wykonywały daną czynność);
3. odsetek osób wykonujących daną czynność (procent badanych, odnosi do osób, które daną czynność wykonywały)¹⁷⁹.

W analizie ilościowej zastosowano następujące formuły matematyczne¹⁸⁰:

1. Średni czas trwania czynności: $\bar{Y}_a = (\sum_{i=1}^n Y_{a,i}) / n$
2. Przeciętny czas wykonywania czynności: $\bar{Y}_a = (\sum_{i=1}^n Y_{a,i}) / n_a \quad (n_a < n)$
3. Odsetek osób wykonujących czynność: $n'_a = (n_a / n) \times 100\%$

Objaśnienia symboli:

$\bar{Y}_a$ – średni czas trwania czynności „a” przypadający na jedną osobę biorącą udział w badaniu, niezależnie od tego, czy daną czynność rzeczywiście wykonywała;

$\bar{Y}_a$ – przeciętny czas wykonywania czynności „a” przypadający na jedną osobę wykonującą rzeczywiście tę czynność.

$Y_{a,i}$ – czas wykonywania czynności „a” przez i-tą osobę.

n_a – liczba osób wykonujących czynność „a”.

n – liczba osób objętych badaniem;

n'_a – odsetek osób wykonujących czynność „a” (w %)¹⁸¹.

Wskaźnik: średni czas trwania czynności, obliczony w godzinach i minutach, posłużył do obliczenia struktury doby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

¹⁷⁸ Główny Urząd Statystyczny, Budżet czasu ludności w 2023 r. Część 1 i 2, Warszawa 2025, s.251.

¹⁷⁹ Tamże.

¹⁸⁰ J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Wydanie III zaktualizowane, Wydawnictwo FREL, Nowy Dwór Mazowiecki 2014, s. 26-28.

¹⁸¹ Tamże.

Za przyjęciem strategii jakościowych w orientacji konstruktywistycznej przekonały autorkę planowanego badania założenia oparte na filozoficznych podstawach fenomenologii, hermeneutyki oraz interakcjonizmu symbolicznego¹⁸².

Analiza fenomenologiczna w badaniu polegała na opisanu subiektywnych doświadczeń badanych związanych z czasem wolnym i jego funkcjami w ich procesie rewalidacji, w różnych kręgach środowiskowych. W badaniu ważne będzie zrozumienie, jakie emocje i jakie znaczenia przypisują badani tym doświadczeniom, w różnych kręgach środowiskowych.

Fenomenologia wychodzi z założenia, że jej źródłem poznania jest doświadczenie. Rozumiane jest ono jako efekt uczestniczenia w czymś, czyli wzięcie udziału we wszystkim, co do niej należy. Twórca fenomenologii, Edmund Husserl uważał, że najważniejszy dla człowieka jest ten świat, który samodzielnie buduje w swojej świadomości. Dlatego w poznaniu fenomenologicznym na czas badania trzeba odsunąć wszelkie naukowe założenia, związane z badanym zjawiskiem. Po spełnieniu tych warunków odsłoni się wówczas obszar codziennego życia człowieka. Podejście badacza w takim poznaniu jest naturalne. Zmienia się ono jednak w ostatniej fazie poznania. Wówczas przechodzi z podejścia naturalnego do refleksyjnego, które pozwala dokonać intencjonalnego oglądu badanej rzeczywistości¹⁸³.

Analiza hermeneutyczna w badaniu koncentrowała się na interpretacji znaczenia aktywności uczniów w czasie wolnym i ich roli w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych. Kluczowe było zrozumienie, jak te znaczenia podlegają zmianom w różnych kręgach środowiskowych.

Celem poznania hermeneutycznego jest rozumienie świata ludzi. Przedmiotem rozumienia jest zawsze jednostka. Badacz stara się zrozumieć jej subiektywne przeżycia w odniesieniu do całości, do tego, co obiektywne. Dlatego, każda część życia jednostki ma znaczenie tylko w powiązaniu z całością. Każda część wpływa także na tę całość. Z tej racji rozumienie życia jednostki przebiega po kole hermeneutycznym. O tym, jak człowiek interpretuje swoje następne doświadczenia, decydują jego poprzednie, określone przeżycia¹⁸⁴.

¹⁸² T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, W: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydanie drugie poprawione i rozszerzone, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s.270-275.

¹⁸³ Tamże, s.270-271.

¹⁸⁴ Tamże, s. 272-273.

Analiza badawcza w oparciu o interakcjonizm symboliczny koncentrowała się na interakcjach między uczniami a wybranymi kręgami środowiskowymi. W kontekście badania kluczowe było zrozumienie, jak codzienne interakcje, na przykład wspólne działania, ułatwiają rozumienie znaczenia funkcji czasu wolnego w procesie rewalidacji uczniów.

Założenie interakcjonizmu symbolicznego, wywodzącego się z behawioryzmu wskazuje, że działanie ludzkie nie jest prostą reakcją na bodźce, ze względu na interpretację sytuacji dokonywaną przez jednostkę. Owa interpretacja dokonuje się pomiędzy bodźcem a działaniem. Sytuacje zachodzące w danym kontekście społecznym w większości są znane jednostce. Ludzie przebywają wspólnie w danym społeczeństwie, kulturze, dlatego definiując swoje sytuacje, sięgają po wzorce. Zdarzają się jednak odmienne sytuacje, nie znane jednostkom. Wtedy poddawane są one samodzielnej interpretacji. Takie nowe sytuacje są cenne dla badacza. Dzięki nim można uchwycić proces, w którym jednostka nadaje znaczenia określonym zjawiskom¹⁸⁵. Interakcjonizm symboliczny pozwala zrozumieć zatem niezwykle formy interakcji¹⁸⁶.

Badanie nad wykorzystaniem czasu wolnego i jego głównych funkcji w percepcji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie rozszerzono o aspekt rewalidacyjny. Rewalidacja koncentruje się głównie na potrzebach dziecka, które wymaga wsparcia ze względu na swoistą niepełnosprawność. Takie szerokie ujęcie badań przemawia za wykorzystaniem w nich perspektywy jakościowej. Na gruncie metodologii ilościowej niemożliwe jest dostrzeżenie, na przykład potrzeb, oczekiwań i preferencji efektywnego organizowania czasu wolnego przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ze względu na procedury tej metodologii. Natomiast „W badaniach jakościowych (...) możliwe jest podejmowanie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, czyli tym, co jednostkowe.”¹⁸⁷.

W pracy przyjęto także założenia oparte na teorii ugruntowanej opracowanej przez socjologów, Barneya Glasera i Anselma Straussa, którzy połączyli dwie tradycje badawcze, a mianowicie interakcjonizm i pozytywizm. W teorii ugruntowanej próba

¹⁸⁵ Tamże, s.274-275.

¹⁸⁶ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Przełożyli: Witold Betkiewicz, Marta Bucholc, Przemysław Gadomski, Jacek Haman, Agnieszka Jasiewicz – Betkiewicz, Agnieszka Kłoskowska – Dudzińska, Michał Kowalski, Maja Mozga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s.60.

¹⁸⁷ T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, W: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydanie drugie poprawione i rozszerzone, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s.277-278.

wyprowadzenia teorii możliwa jest poprzez analizę między innymi wzorów czy tematów, które ujawniły się w poszczególnych obserwacjach. Teoria ugruntowana pozwala w badaniach jakościowych łączyć podejście naturalistyczne z podejściem pozytywistycznym, zwracającym uwagę na stosowanie procedur badawczych. Jej przedstawiciele otwarci są na łączenie metod jakościowych z ilościowymi, jednakże kładą nacisk w analizie danych na systematyczne kodowanie¹⁸⁸.

Takie ujęcie porządkujące pozwoliło pełniej przedstawić styl życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, a następnie opisać znaczenie wyszczególnionych w badaniu form czasu wolnego i ich funkcji, w kontekście środowiskowym dziecka.

Ważnym znaczeniem metod badawczych jest między innymi to, iż przy ich pomocy możemy określić techniki gromadzenia danych, czyli sposoby służące do zbierania informacji, przykładowo wywiad¹⁸⁹.

W procedurze jakościowej badania, jako technikę wykorzystano wywiad swobodny (jakościowy, nieskategoryzowany – z listą dyspozycji do wywiadu) skierowany do uczniów. Wywiad jakościowy jest rozmową między prowadzącym wywiad a respondentem. Jest to rozmowa ukierunkowana i kładąca nacisk na określone zagadnienia, które porusza respondent. Prowadzący wywiad jakościowy ma do dyspozycji tylko ogólny plan badania. Plan ten nie zawiera konkretnych pytań, które należy zadać w ustalonym porządku¹⁹⁰.

Wywiady jakościowe przeprowadzono wyłącznie z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Decyzję o ograniczeniu badania jakościowego do tej grupy podjęto zgodnie z przyjętą perspektywą badawczą. Chodziło o dotarcie do subiektywnego obrazu świata dziecka, jego własnych przeżyć, emocji, znaczeń przypisywanych doświadczeniom związanych z czasem wolnym i jego funkcjami w ich procesie rewalidacji, w różnych kręgach środowiskowych.

Takie podejście znajduje solidne uzasadnienie nie tylko w polskiej ale i zagranicznej literaturze. Elżbieta Zakrzewska-Manterys i Jakub Niedbalski zwracają uwagę, że osoby niepełnosprawne zbyt często postrzegane są jako ludzie wycofani,

¹⁸⁸ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Przekład: Witold Betkiewicz, Marta Bucholc, Przemysław Gadomski, Jacek Haman, Agnieszka Jasiewicz – Betkiewicz, Agnieszka Kloskowska – Dudzińska, Michał Kowalski, Maja Mozga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s.318-319.

¹⁸⁹ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydanie szóste zmienione i uzupełnione, Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2005, s. 81.

¹⁹⁰ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Przekład: Witold Betkiewicz, Marta Bucholc, Przemysław Gadomski, Jacek Haman, Agnieszka Jasiewicz – Betkiewicz, Agnieszka Kloskowska – Dudzińska, Michał Kowalski, Maja Mozga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s.327.

pozbawieni aspiracji, planów i dążeń. Umożliwienie im wypowiedzi z własnej perspektywy, pokazuje je z nieco innej perspektywy, jako osoby realizujące z powodzeniem swoje zainteresowania, aktywnie działające w sferze mass mediów, przełamujące schematy i uprzedzenia na temat osób z trudnościami w funkcjonowaniu. Analiza ukazana z takiej perspektywy zyskuje charakter pogłębiony¹⁹¹.

Podobnego zdania jest Jacek J. Błęszyński, który podkreśla, że głos dziecka, jest ważnym źródłem informacji badawczej. Badacz, dokonując analizy wypowiedzi pisemnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, wykazał, że wypowiedzi te reprezentowały szeroki wachlarz używanych części mowy. Tym samym podkreślił, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną posiadają możliwość rozwoju kompetencji językowych i nieprawidłowym jest opisywanie, że dzieci te, szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nie potrafią nabywać takiej kompetencji¹⁹².

Ograniczenie wywiadów do grupy uczniów znajduje również uzasadnienie w koncepcji sprawczości dziecka w procesie badawczym. To dzieci jako podmioty, a nie wyłącznie obiekty badań, mają prawo wypowiadać się o swoich doświadczeniach¹⁹³.

W procedurze ilościowej dane zebrano przy zastosowaniu arkusza ewidencji struktury dnia (ustrukturyzowany). Arkusz zawierał wyszczególnione czynności (struktury dnia) związane z potrzebami fizjologicznymi i obowiązkami oraz czasem wolnym. Uczeń określał czas przeznaczony na daną czynność w poszczególnych dniach tygodnia.

Dodatkowo dane ilościowe pozyskano z dokumentacji. Dzienniki lekcyjne, plany zajęć pozwoliły określić, ile czasu realnie pozostaje uczniom po lekcjach szkolnych na ich czas wolny. Z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych ustalono między innymi wiek, płeć, miejsce zamieszkania uczniów. Plany lekcji, rejestry zajęć dodatkowych umożliwiły policzyć, ile czasu zajmują obowiązki szkolne. Dzięki temu możliwe było zwiększenie wiarygodności danych ilościowych.

¹⁹¹ E. Zakrzewska-Manterys, J. Niedbalski (red.), *Pasjonaci kreatorzy twórcy. Ludzie niepełnosprawni jako artyści, sportowcy, animatorzy mediów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s.8-10.

¹⁹² J.J. Błęszyński, *Język osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Badania nad samodzielnym podejmowaniem wypowiedzi pisemnych*, W: D. Baczała, J.J. Błęszyński, *Rozwój społeczny osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ograniczenia i możliwości w zakresie kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s 139-156.

¹⁹³ J. Mason, S. Hood, *Exploring issues of children as actors in social research*, In: *Children and Youth Services Review*, Volume 33, Issue 4, April 2011, pages 490-495.

Dobór przypadków w niniejszym badaniu był przykładem próbkowania teoretycznego. Polegało na dobieraniu przypadków nie z góry, lecz w toku analizy. W ten sposób dobrano sześćdziesiąt uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Próbkowanie takie pozwala na wybieranie przypadków pod kątem dobranej teorii w badaniu, dobór przypadków odbiegających od normy, a także dokonanie zmiany wielkości próby podczas badania. Stąd badania jakościowe są elastyczne¹⁹⁴.

Według Davida Silvermana, odgrywającego kluczową rolę w rozwijaniu metodologii badań jakościowych międzynarodowych, a także polskich, na ogół w jakościowych przedsięwzięciach bazuje się na względnie ograniczonej liczbie przypadków na rzecz szczegółu. Ten sposób myślenia polega na poszukiwaniu w badaniu dokładnego opisu, na przykład takich zagadnień jak rozumienie się wzajemne lub interakcje, a nie ilości przypadków. To dzięki dobrej analizie, na pozór trywialne przypadki, mogą wnieść do badania daleko idące implikacje. Badacze wykorzystujący metody jakościowe mogą zatem jak najbardziej pracować na niewielkich zestawach danych, których wcześniej nie zgromadzono w sposób losowy¹⁹⁵.

Powyższe postępowanie badawcze umożliwi autorce zrealizować zamierzony cel badań.

4.4. Organizacja i przebieg badań

Badanie przeprowadzono wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w dwóch szkołach stanowiących porównywalne środowiska edukacyjne oraz wychowawcze. Pierwsza, to Szkoła Podstawowa nr 7 Specjalna w Katowicach¹⁹⁶, zlokalizowana w centrum miasta Katowice. Druga, to Szkoła Podstawowa nr 10, wchodząca w skład Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Żywcu¹⁹⁷.

Badaniem objęto dwie szkoły, ze względu na małą ilość uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w jednej szkole, celem uzyskania pełniejszego obrazu badanego zjawiska.

Obie szkoły wspierają uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, między innymi poprzez szeroki wachlarz zajęć rewalidacyjnych i specjalistycznych, w związku

¹⁹⁴ D. Silverman, Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s.272-279.

¹⁹⁵ Tamże.

¹⁹⁶ <https://sps7katowice.pl/index.php?lang=pl> [20.06.2025].

¹⁹⁷ <https://www.sosw.zywiec.pl/osrodek/szkola-1> [20.06.2025].

z tym stanowiły odpowiedni teren do badań nad czasem wolnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Badaniami objęto 60 uczniów, w wieku od 9 do 16 lat. Badania przeprowadzono w okresie od marca do czerwca 2025 roku. Uczestnikom badania przedstawiono cel badania. Respondenci zostali poinformowani, iż zebrane dane będą wykorzystywane wyłącznie w celach naukowych. Na przeprowadzenie badania wśród dzieci została wyrażona pisemna zgoda rodziców i opiekunów prawnych. Dla zapewnienia poufności wszystkie dane zostały zanonimizowane. Badani uczniowie zostali oznaczeni symbolami od U1 do U60, w tym uczniowie Szkoły Podstawowej Specjalnej (SPS) zostali objęci symbolami od U1 do U46, natomiast uczniowie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego symbolami od U47 do U60.

Zgromadzony materiał badawczy uporządkowano według przyjętego schematu metodologicznego.

W analizie ilościowej opracowano dane liczbowe dotyczące struktury dnia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Informacje uzyskano z arkuszy ewidencji, w których rejestrowano wykonywane czynności i czas ich trwania, w okresie badania. Zebrane dane zestawiono w tabeli zbiorczej, a następnie obliczono średni czas trwania danej czynności, średni czas wykonywania danej czynności oraz odsetek osób wykonujących daną czynność.

W badaniu ilościowym podjęto analizę czynników socjodemograficznych, co pozwoliło lepiej zrozumieć czynniki warunkujące strukturę doby badanych uczniów.

Analiza ilościowa służyła uzyskaniu pełniejszego obrazu organizacji czasu w badanych grupach. Dane przedstawiono w formie tabel i wykresów.

Analizę jakościową badania przeprowadzono według przyjętych kryteriów porządkujących (doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego funkcji w odniesieniu do kręgów środowiskowych), w procesie rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

W analizie fenomenologicznej treści wyłoniono istotne momenty uznawane przez uczniów jako ważne w kontekście ich doświadczeń z czasem wolnym i jego funkcjami w procesie rewalidacji, odpowiadające na pytania badawcze. Zostały zidentyfikowane wzorce i tematy pojawiające się w zebranych danych, na przykład poczucie radości, trudności. Fragmenty danych kodowane były poprzez krótkie etykiety opisujące ich

treść, na przykład kod: korzyści, przypisany do zajęć rozwijających w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w miejscu zamieszkania, w szkole.

W procedurze hermeneutycznej treści zastosowano analizę kontekstową celem zrozumienia, jak osobiste doświadczenia związane są z kontekstem społecznym. Zostały zidentyfikowane wzorce pomiędzy różnymi aspektami danego uczestnika badania, na przykład, jak zaangażowanie rodziny, grupy rówieśniczej, środowiska lokalnego, szkoły, może wzbogacać zajęcia rozwijające w celu poprawy rewalidacji obszaru emocjonalnego, społecznego i edukacyjnego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną?

Poszukiwane były wyjątki, takie sytuacje, w których na przykład bariery w wykorzystaniu głównych funkcji czasu wolnego (odpoczynek, zabawa, zajęcia rozwijające), w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych, nie występują lub są mniej nasilone, co może wskazywać na czynniki sprzyjające danym rozwiązaniom.

W kontekście interakcjonizmu symbolicznego analiza dotyczyła interakcji między uczniami a wybranymi kręgami środowiskowymi (analiza gestów, słów, znaczenie interakcji na postrzeganie funkcji czasu wolnego w procesie rewalidacji).

W kontekście teorii ugruntowanej, indukcyjny sposób analizy danych polegał na przeprowadzeniu selektywnego kodowania, tworzeniu kategorii na tematy związane z czasem wolnym i jego funkcjami w procesie rewalidacji.

Podejmowana analiza była jednocześnie próbą wyłonienia ujęcia teoretycznego, które może lepiej wyjaśnić rolę czasu wolnego i jego poszczególnych funkcji (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające) w procesie rewalidacji, w kontekście życia społecznego oraz kręgów środowiskowych, w tym przykładowo rodziny, grupy rówieśniczej, środowiska lokalnego, czy szkoły.

Wnioski z badania interpretowane były w świetle założeń koncepcji czasu wolnego. Stosownie do wymogów teorii ugruntowanej analiza danych jakościowych wspomagana była przez program komputerowy Atlas.ti, pozwalający na tworzenie różnej struktury kodów oraz relacji pomiędzy fragmentami tekstu¹⁹⁸.

W programie Atlas.ti podjęto kodowanie wielokrotne, co oznacza, że dana wypowiedź na temat czynności w czasie wolnym, o ile była uzasadniona treścią cytatu, mogła zostać równocześnie przyporządkowana do wielu funkcji czasu wolnego

¹⁹⁸ A. Gupta, *Qualitative Methods & Data Analysis Using ATLAS.ti*, Springer, Berlin 2023.

(odpoczynku, zabawy, zajęć rozwijających), więcej niż jednego obszaru rewalidacji (emocjonalnego, społecznego i edukacyjnego) oraz kręgu środowiskowego (np. rodziny, rówieśników, szkoły, instytucji społecznych).

Przykład cytatu:

„W świetlicy przy kościele bawię się z koleżankami, układamy puzzle, muszę przy tym myśleć, rozwijam się. Jest fajnie, jestem szczęśliwa”.

Przypisane kody:

Funkcja czasu wolnego: zabawa (jest fajnie; wartość 1), zajęcia rozwijające (układamy puzzle, rozwijam się; wartość 1);

Obszar rewalidacji: emocjonalny (jestem szczęśliwa), edukacyjny (myślenie);

Krąg środowiskowy: rówieśnicy, instytucje społeczne.

W ten sposób kodowanie wielokrotne pozwoliło wzbogacić interpretację zebranych danych jakościowych.

W badaniu jakościowym nie podjęto analizy czynników socjodemograficznych, ponieważ badani uczniowie, niezależnie od płci i innych czynników, w podobny sposób nadawali znaczenia swoim aktywnościom czasu wolnego i jego funkcjom w odniesieniu do wybranych kręgów środowiskowych, w procesie rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym. W analizie jakościowej skupiono się zatem na dogłębnym zrozumieniu badanego zjawiska, zgodnie z metodologią jakościową.

ROZDZIAŁ 5

STRUKTURA DNIA UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE

5.1. Struktura doby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Celem rzetelnego uchwycenia problematyki czasu wolnego, w pierwszej kolejności badania określono, w jaki sposób rozkładał się czas uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, przeznaczony na różne aktywności, w ciągu dnia. Badanie ilościowe umożliwiło obiektywne ujęcie tego zagadnienia poprzez ustalenie średniego czasu trwania czynności (struktury dnia) związanych z potrzebami fizjologicznymi i obowiązkami oraz czasem wolnym badanych uczniów.

W analizie badawczej zaprezentowano wyniki uzyskane na podstawie badań ilościowych, prowadzonych z wykorzystaniem arkusza ewidencji struktury dnia (zob. aneks).

Dane ilościowe zostały uzupełnione informacjami pochodzącymi z dzienników lekcyjnych, planów zajęć, rejestrów zajęć dodatkowych, orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, celem uzyskania pełniejszego obrazu struktury dnia uczestników badania.

Badanie struktury doby było wstępnym etapem do kolejnych analiz, umożliwiającym zestawienie uzyskanych wyników z danymi jakościowymi opisującymi znaczenia przypisywane przez respondentów wyszczególnionym aktywnościom w czasie wolnym.

Dane przedstawione w tabeli 1 przedstawiają strukturę doby (czas trwania czynności) uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w ujęciu całotygodniowym. Stanowią one średnią arytmetyczną wszystkich wartości z poszczególnych dni tygodnia (od poniedziałku do niedzieli). Analiza wyników wskazuje, że największą część dnia uczniowie przeznaczają na potrzeby fizjologiczne, obejmujące m.in. sen i czynności higieniczne. Czas ten wynosi średnio 9 godzin i 3 minuty dziennie, co stanowi 37,8% doby. Na drugim miejscu znajduje się nauka – aktywność ta zajmuje średnio 5 godzin i 6 minut dziennie. Jej udział w strukturze doby kształtuje się na poziomie 21,31%. Istotnym elementem są również dojazdy i dojścia do szkoły, które trwają średnio 34 minuty dziennie (2,38% doby). Najmniej czasu, w kategorii obowiązków, uczniowie poświęcają na pomoc w domu lub placówce – około 16 minut

dziennie (1,17% doby). Łącznie potrzeby fizjologiczne i obowiązki dnia codziennego zajmują ponad 15 godzin, czyli 62,63% całej doby. Wyniki jednoznacznie wskazują, że w codziennym funkcjonowaniu uczniów dominują czynności związane z podstawowymi potrzebami i obowiązkami.

Przyglądając się drugiej części tabeli, dane ukazują również, jaką ilością dobowego czasu wolnego dysponują uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w skali całego tygodnia. Łącznie przeznaczają oni na czas wolny niemal 9 godzin dziennie, co stanowi 37,37% doby, (w tym 3 godziny i 26 minut, to bierny czas wolny, na przykład drzemka). Najczęściej wybraną formą spędzania czasu wolnego jest korzystanie ze środków masowego przekazu (średnio 2 godziny i 52 minuty dziennie), udział tej aktywności w dobie wynosi 11,95%. Uczniowie również angażują się w życie towarzyskie – badani spędzają na nim średnio 1 godzinę i 11 minut dziennie (4,96% doby). Znaczącą rolę odgrywa również uczestnictwo w sporcie i ćwiczeniach fizycznych (46 minut dziennie (3,26% doby), a także uczestnictwo w turystyce (7 minut dziennie, 0,49% doby). W mniejszym wymiarze czasu podejmowane są spacer (6 minut dziennie, 0,47% doby), indywidualne zainteresowania (13 minut, 0,93% doby), czy samokształcenie (6 minut, 0,46% doby). Niewielką część zajmuje także uczestnictwo w zajęciach uspołeczniających (6 minut dziennie, 0,46% doby) oraz uczestnictwo w kulturze i rozrywce (1 minuta, 0,13% doby). Wyniki wskazują, że czas wolny uczniów w największym stopniu wypełniają takie formy aktywności jak media, życie towarzyskie, natomiast aktywności wymagające większego wysiłku i zaangażowania występują rzadziej i dotyczą mniejszego udziału procentowego w strukturze doby.

Tabela 1

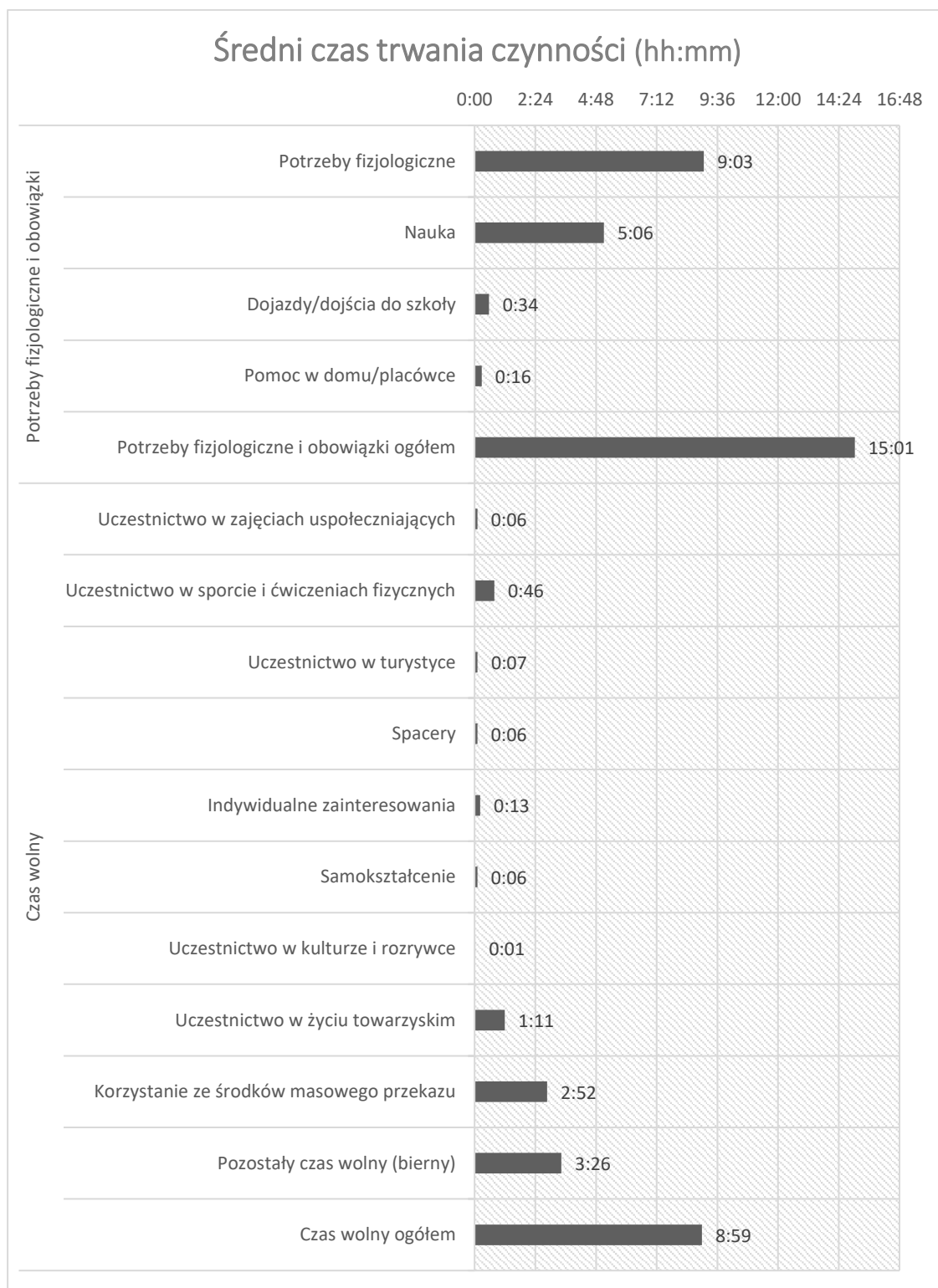
Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności, odsetek osób wykonujących czynność oraz udział w dobie czynności wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

		Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność	Udział w dobie
Potrzeby fizjologiczne i obowiązki	Potrzeby fizjologiczne	9h 3min	9h 3min	100,00%	37,77%
	Nauka	5h 6min	7h 9min	71,43%	21,31%
	Dojazdy/dojścia do szkoły	0h 34min	0h 48min	71,43%	2,38%
	Pomoc w domu/placówce	0h 16min	0h 23min	72,86%	1,17%
	Potrzeby fizjologiczne i obowiązki ogółem	15h 1min	17h 24min	78,93%	62,63%
Czas wolny	Uczestnictwo w zajęciach uspołeczniających	0h 6min	1h 38min	6,67%	0,46%
	Uczestnictwo w sporcie i ćwiczeniach fizycznych	0h 46min	1h 23min	56,43%	3,26%
	Uczestnictwo w turystyce	0h 7min	1h 18min	9,05%	0,49%
	Spacery	0h 6min	0h 31min	21,19%	0,47%
	Indywidualne zainteresowania	0h 13min	0h 42min	31,90%	0,93%
	Samokształcenie	0h 6min	0h 35min	18,57%	0,46%
	Uczestnictwo w kulturze i rozrywce	0h 1min	1h 37min	1,90%	0,13%
	Uczestnictwo w życiu towarzyskim	1h 11min	1h 17min	92,14%	4,96%
	Korzystanie ze środków masowego przekazu	2h 52min	2h 58min	96,67%	11,95%
	Pozostały czas wolny (bierny)	3h 26min	3h 26min	100,00%	14,26%
	Czas wolny ogółem	8h 59min	15h 29min	100,00%	37,37%

Źródło: badanie własne

Wykres 1

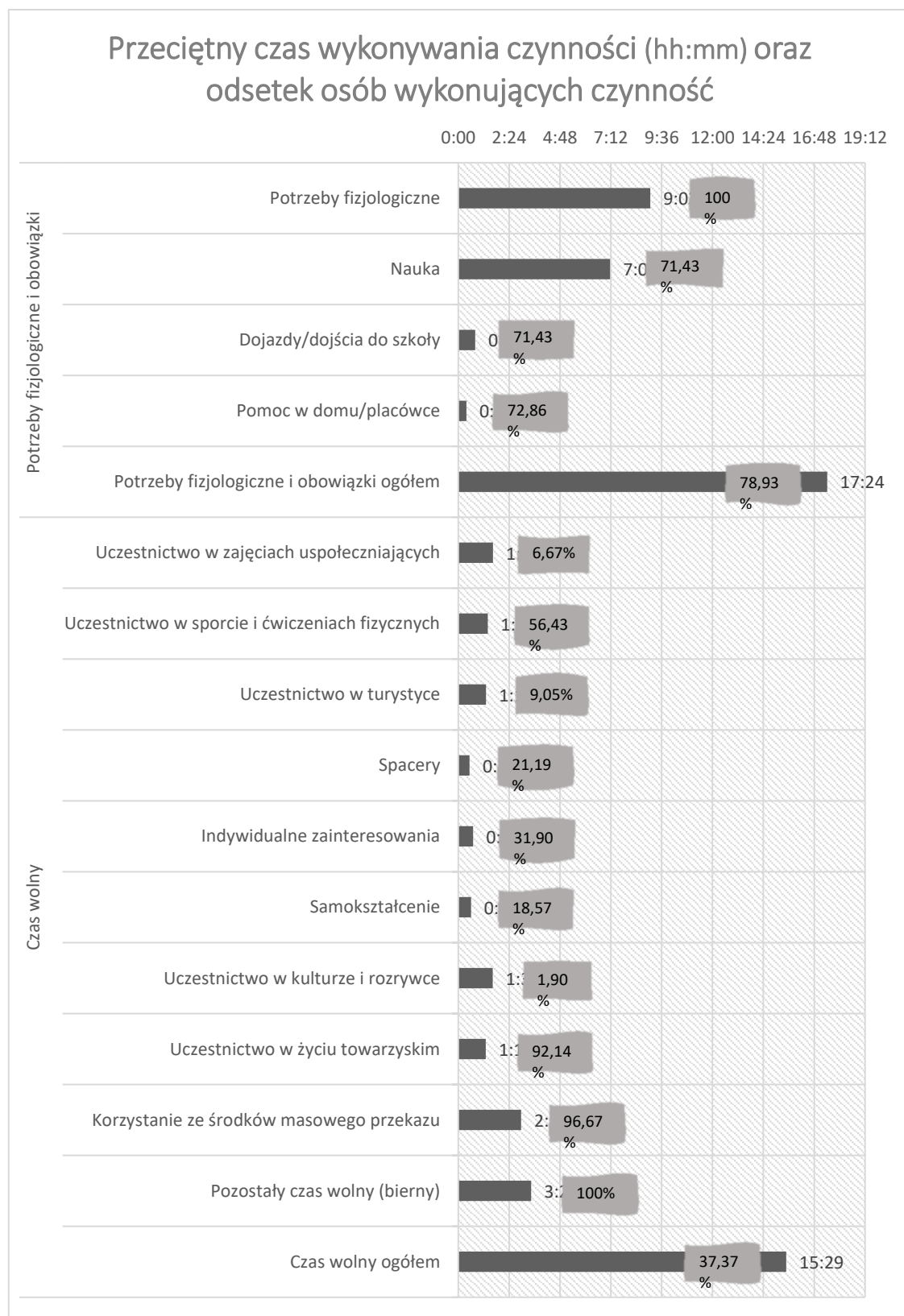
Średni czas trwania czynności wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)



Źródło: badanie własne

Wykres 2

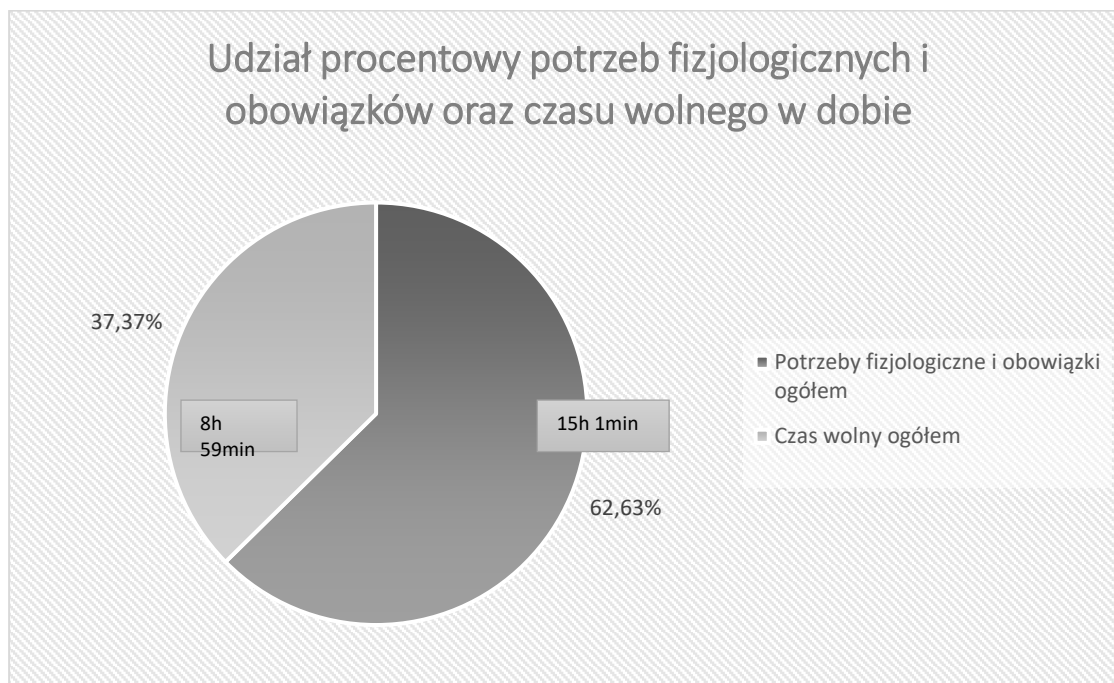
Przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)



Źródło: badanie własne

Wykres 3

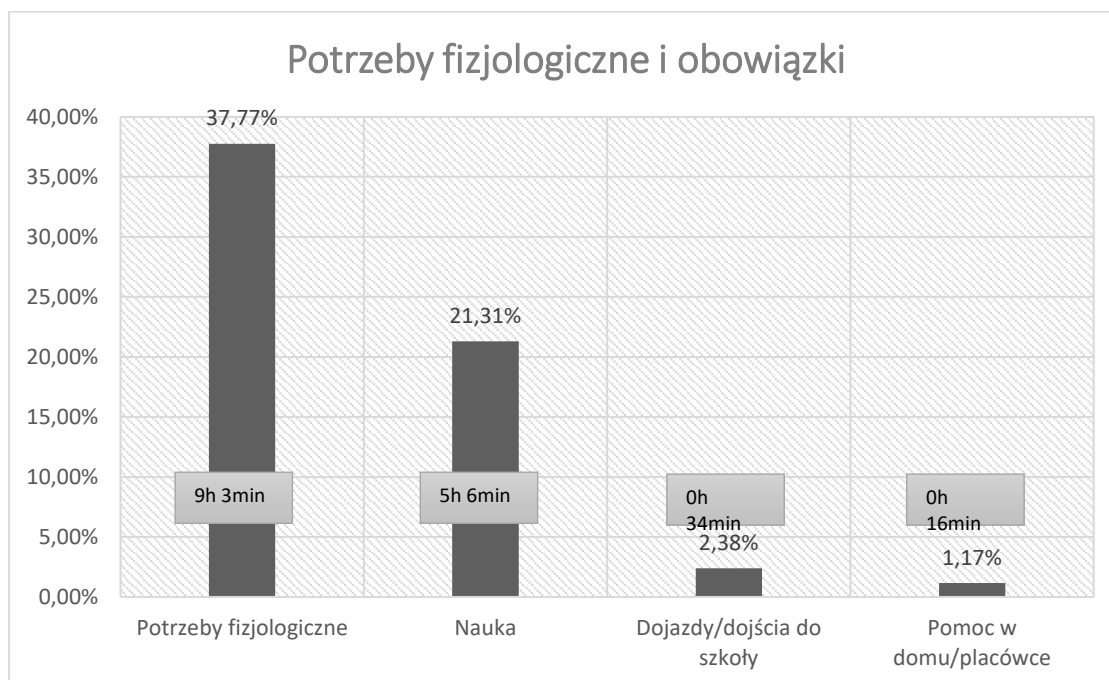
Średni czas trwania czynności oraz udział procentowy w dobie czynności wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)



Źródło: badanie własne

Wykres 4

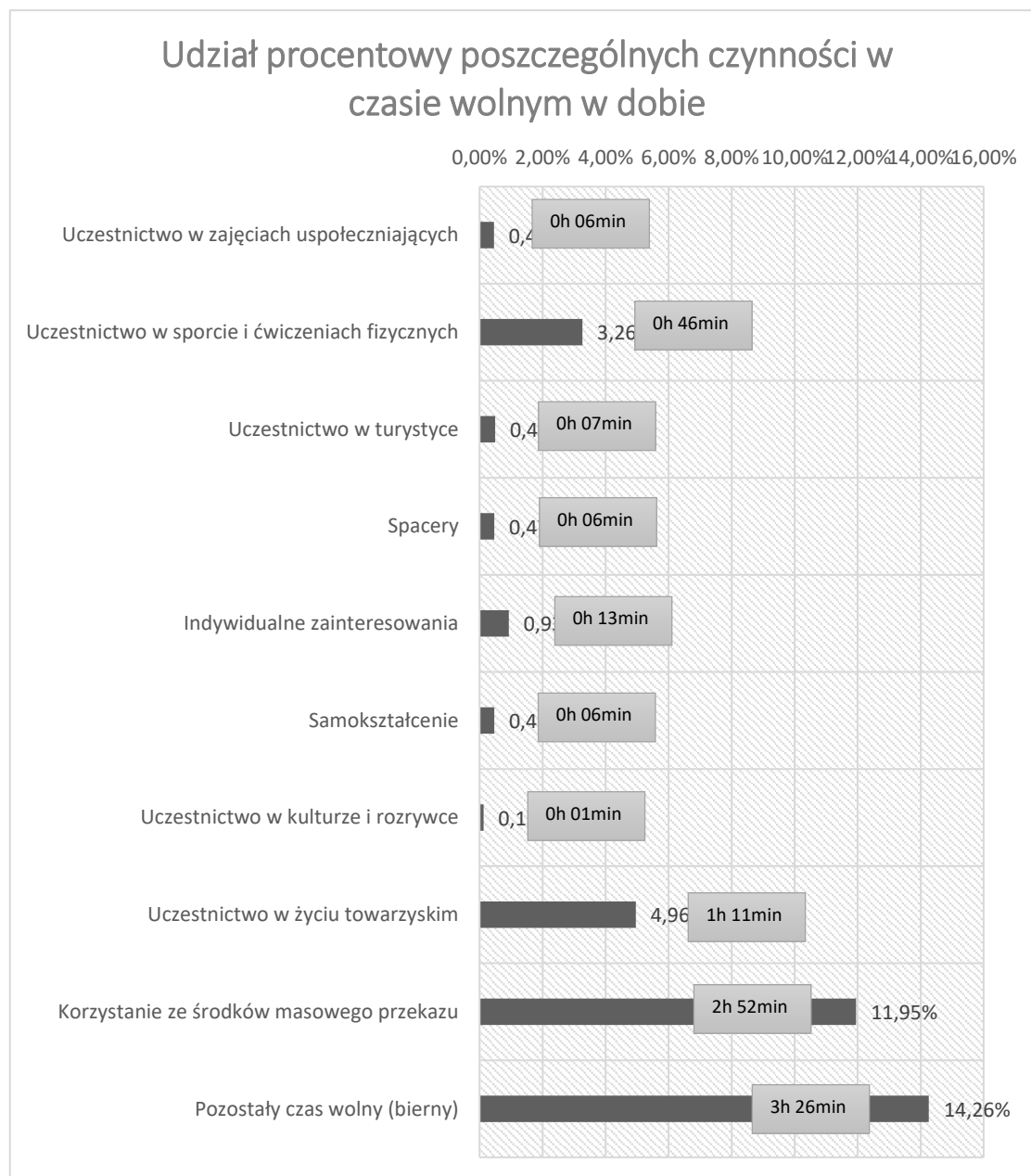
Udział procentowy w dobie poszczególnych czynności związanych z potrzebami fizjologicznymi oraz średni czas ich trwania wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)



Źródło: badanie własne

Wykres 5

Udział procentowy w dobie poszczególnych czynności związanych z czasem wolnym oraz średni czas ich trwania wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)



Źródło: badanie własne

Tabela 2 prezentuje czas przeznaczany na potrzeby fizjologiczne w poszczególnych dniach tygodnia. Wyniki pokazują, że wszyscy uczniowie (100%) realizują tego rodzaju czynności każdego dnia, jednak ich czas trwania różnicuje się w zależności od dnia tygodnia. W dni szkolne (od poniedziałku do piątku) uczniowie przeznaczają na potrzeby fizjologiczne średnio 8 godzin i 47 minut. W weekendy czas ten wyraźnie wzrasta, w soboty do 10 godzin i 30 minut, a w niedzielę do 9 godzin i 1 minuty. Potrzeby fizjologiczne stanowią zatem kluczowy element doby, który ma największy udział procentowy w jej strukturze i który jednocześnie ogranicza przestrzeń na realizację innych aktywności, w tym czasu wolnego.

Tabela 2

Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci potrzeb fizjologicznych wśród uczniów z niepełnosprawnościami

	Potrzeby fizjologiczne		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	8h 47min	8h 47min	100,00%
Wtorek	8h 47min	8h 47min	100,00%
Środa	8h 47min	8h 47min	100,00%
Czwartek	8h 47min	8h 47min	100,00%
Piątek	8h 46min	8h 46min	100,00%
Sobota	10h 30min	10h 30min	100,00%
Niedziela	9h 1min	9h 1min	100,00%

Źródło: badanie własne

Wykres 6

Średni czas trwania czynności w postaci potrzeb fizjologicznych wśród uczniów z niepełnosprawnościami intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Kolejna tabela nr 3 obrazuje czas poświęcany na naukę w poszczególnych dniach tygodnia. W dni szkolne wszyscy uczniowie (100%) przeznaczają na nią średnio 7 godzin i 10 minut, co stanowi niemal jedną trzecią doby. W weekendy natomiast czas nauki spada do zera – zarówno w sobotę, jak i w niedzielę uczniowie nie realizują tej czynności. Wyniki wyraźnie wskazują, że nauka jest czynnikiem różnicującym strukturę doby w dni robocze i dni wolne.

Tabela 3

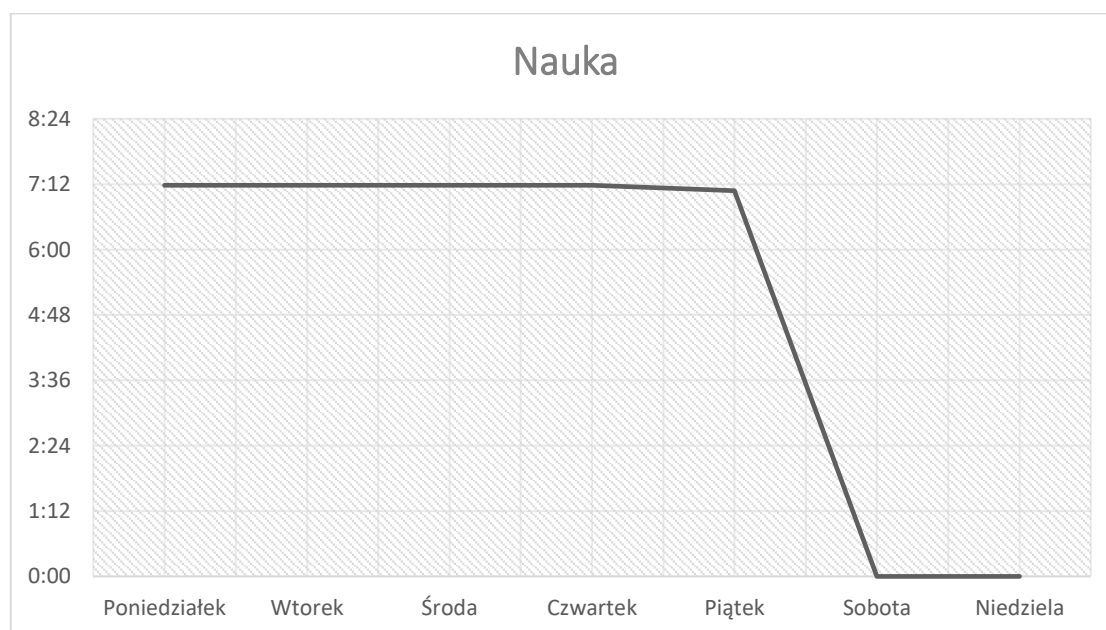
Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci nauki wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Nauka		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	7h 10min	7h 10min	100,00%
Wtorek	7h 10min	7h 10min	100,00%
Środa	7h 10min	7h 10min	100,00%
Czwartek	7h 10min	7h 10min	100,00%
Piątek	7h 5min	7h 5min	100,00%
Sobota	0h 0min	-	0,00%
Niedziela	0h 0min	-	0,00%

Źródło: badanie własne

Wykres 7

Średni czas trwania czynności w postaci nauki wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Dojazdy i dojeżdżania do szkoły również występują wyłącznie w dni powszednie i obejmują wszystkich uczniów (100%). Ich czas wynosi przeciętnie 34 minuty dziennie w ujęciu tygodniowym oraz 48 minut w dni powszednie, co odpowiada około 2,38% doby. W soboty i niedziele dojazdy nie występują (Tabela nr 4).

Tabela 4

Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci dojazdów/dojeść do szkoły wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Dojazdy/dojeżdżania do szkoły		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	0h 48min	0h 48min	100,00%
Wtorek	0h 48min	0h 48min	100,00%
Środa	0h 48min	0h 48min	100,00%
Czwartek	0h 48min	0h 48min	100,00%
Piątek	0h 48min	0h 48min	100,00%
Sobota	0h 0min	-	0,00%
Niedziela	0h 0min	-	0,00%

Źródło: badanie własne

Wykres 8

Średni czas trwania czynności w postaci dojazdów/dojeść do szkoły wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

W tabeli 5 przedstawiono czas przeznaczany na pomoc w domu lub placówce w poszczególnych dniach tygodnia. Wyniki wskazują, że uczniowie podejmują tę aktywność w różnym stopniu – największy odsetek (85%) angażuje się w pomoc w poniedziałki, natomiast najmniejszy (51,67%) w niedziele. Średni czas trwania tej czynności waha się od 12 minut w niedzielę do 21 minut w poniedziałek. Oznacza to, że udział tej aktywności w strukturze dnia jest niewielki, lecz stanowi dodatkowe obciążenie obowiązkami i w połączeniu z nauką oraz dojazdami przyczynia się do dalszego ograniczenia ilości dostępnego czasu wolnego.

Tabela 5

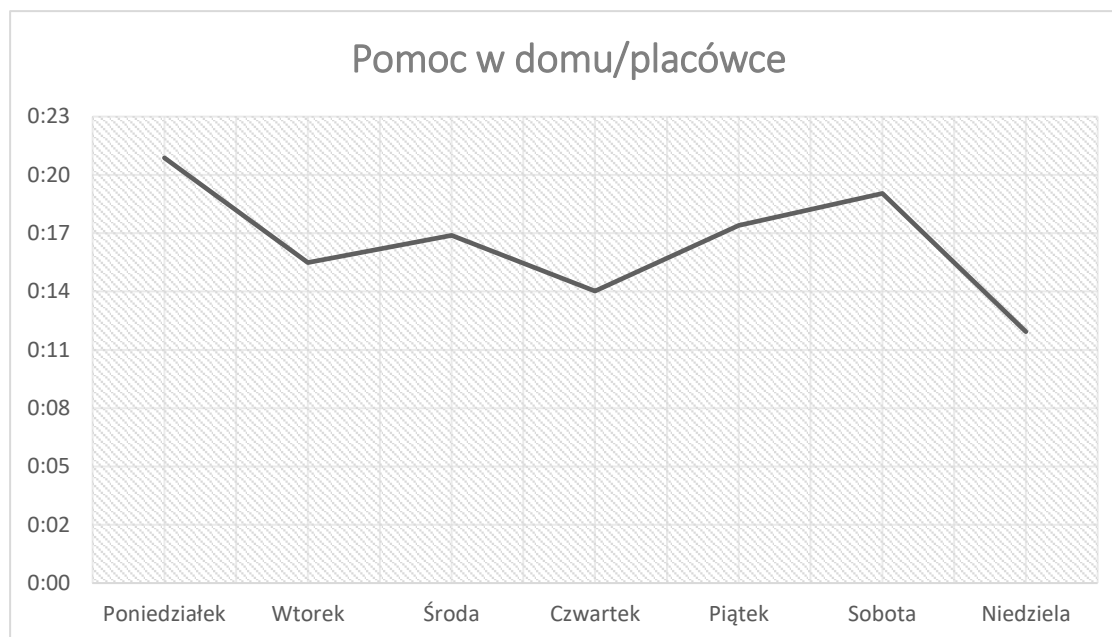
Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci pomocy w domu/placówce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Pomoc w domu/placówce		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	0h 21min	0h 24min	85,00%
Wtorek	0h 15min	0h 20min	78,33%
Środa	0h 17min	0h 21min	80,00%
Czwartek	0h 14min	0h 21min	66,67%
Piątek	0h 17min	0h 23min	75,00%
Sobota	0h 19min	0h 26min	73,33%
Niedziela	0h 12min	0h 24min	51,67%

Źródło: badanie własne

Wykres 9

Średni czas trwania czynności w postaci pomocy w domu/placówce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Uczestnictwo uczniów w zajęciach uspołeczniających dotyczy bardzo niewielkiej części badanych (od 1,67% do 11,67%, w zależności od dnia tygodnia). W dni szkolne uczniowie poświęcają na tę aktywność od 2 do 5 minut dziennie. Najwięcej czasu przeznaczają na zajęcia uspołeczniające w soboty – średnio 25 minut, co sugeruje, że aktywność ta podejmowana jest głównie w czasie wolnym od obowiązków szkolnych (Tabela nr 6).

Tabela 6

Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w zajęciach uspołeczniających wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Uczestnictwo w zajęciach uspołeczniających		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	0h 4min	1h 3min	6,67%
Wtorek	0h 2min	0h 45min	5,00%
Środa	0h 5min	1h 3min	8,33%
Czwartek	0h 3min	1h 5min	5,00%
Piątek	0h 4min	0h 48min	8,33%
Sobota	0h 25min	3h 34min	11,67%
Niedziela	0h 2min	2h 0min	1,67%

Źródło: badanie własne

Wykres 10

Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w zajęciach uspołeczniających wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Uczestnictwo w sporcie i ćwiczeniach fizycznych jest stosunkowo popularną formą spędzania czasu – średnio angażuje ponad połowę uczniów (46,67–65%, w zależności od dnia). W dni szkolne czas przeznaczany na aktywność sportową wynosi od 32 do 39 minut dziennie, natomiast w weekendy znacząco się wydłuża – do 1 godziny i 11 minut w niedzielę oraz 1 godziny i 21 minut w sobotę (Tabela nr 7).

Tabela 7

Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w sporcie i ćwiczeniach fizycznych wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Uczestnictwo w sporcie i ćwiczeniach fizycznych		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	0h 39min	1h 4min	61,67%
Wtorek	0h 32min	0h 55min	58,33%
Środa	0h 33min	0h 57min	58,33%
Czwartek	0h 35min	1h 16min	46,67%
Piątek	0h 33min	1h 10min	48,33%
Sobota	1h 21min	2h 5min	65,00%
Niedziela	1h 11min	2h 6min	56,67%

Źródło: badanie własne

Wykres 11

Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w sporcie i ćwiczeniach fizycznych wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Z kolei uczestnictwo w turystyce jest rzadko podejmowaną formą aktywności. Odsetek uczniów uczestniczących w tej formie spędzania czasu waha się od 5% do 13,33%, a średni czas jej trwania – od 1 do 4 minut w dni powszednie. W weekendy wartości te są nieco wyższe i wynoszą średnio 13 minut w soboty oraz 19 minut w niedziele. Największe zaangażowanie odnotowano w niedziele – w tej aktywności uczestniczyło 13,33% uczniów (Tabela nr 8).

Tabela 8

Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w turystyce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Uczestnictwo w turystyce		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	0h 4min	0h 42min	11,67%
Wtorek	0h 4min	0h 40min	10,00%
Środa	0h 2min	0h 30min	8,33%
Czwartek	0h 4min	1h 30min	5,00%
Piątek	0h 1min	0h 30min	5,00%
Sobota	0h 13min	2h 12min	10,00%
Niedziela	0h 19min	2h 22min	13,33%

Źródło: badanie własne

Wykres 12

Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w turystyce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Spacery podejmowane są przez mniejszą część uczniów i w różnym wymiarze czasowym. W dni powszednie odsetek uczniów uczestniczących w tej formie aktywności wynosi około 11,67–18,33%, a średni czas spacerów waha się od 2 do 4 minut dziennie. W weekendy obserwuje się wyraźny wzrost – w soboty 38,33% uczniów spaceruje średnio przez 16 minut, a w niedziele 33,33% poświęca na tę czynność średnio 14 minut. Można zatem zauważyć, że spacery częściej występują w weekendy (Tabela nr 9).

Tabela 9

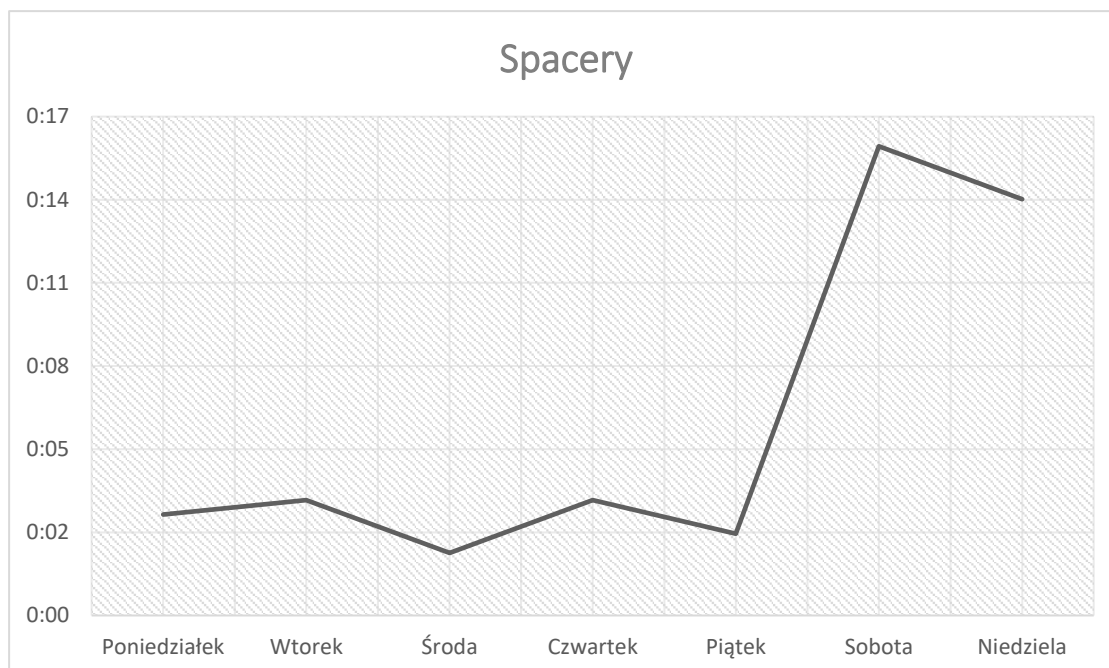
Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci spacerów wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Spacery		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	0h 3min	0h 19min	18,33%
Wtorek	0h 4min	0h 21min	18,33%
Środa	0h 2min	0h 16min	13,33%
Czwartek	0h 4min	0h 26min	15,00%
Piątek	0h 2min	0h 24min	11,67%
Sobota	0h 16min	0h 42min	38,33%
Niedziela	0h 14min	0h 43min	33,33%

Źródło: badanie własne

Wykres 13

Średni czas trwania czynności w postaci spacerów wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Tabela 10 prezentuje zaangażowanie uczniów w indywidualne zainteresowania. W dni powszednie aktywność ta podejmowana jest przez 30–45% uczniów, którzy poświęcają jej od 11 do 18 minut dziennie. W weekendy odsetek osób realizujących zainteresowania jest niższy (21,67–26,67%), a czas trwania tej aktywności waha się od 10 do 11 minut dziennie.

Tabela 10

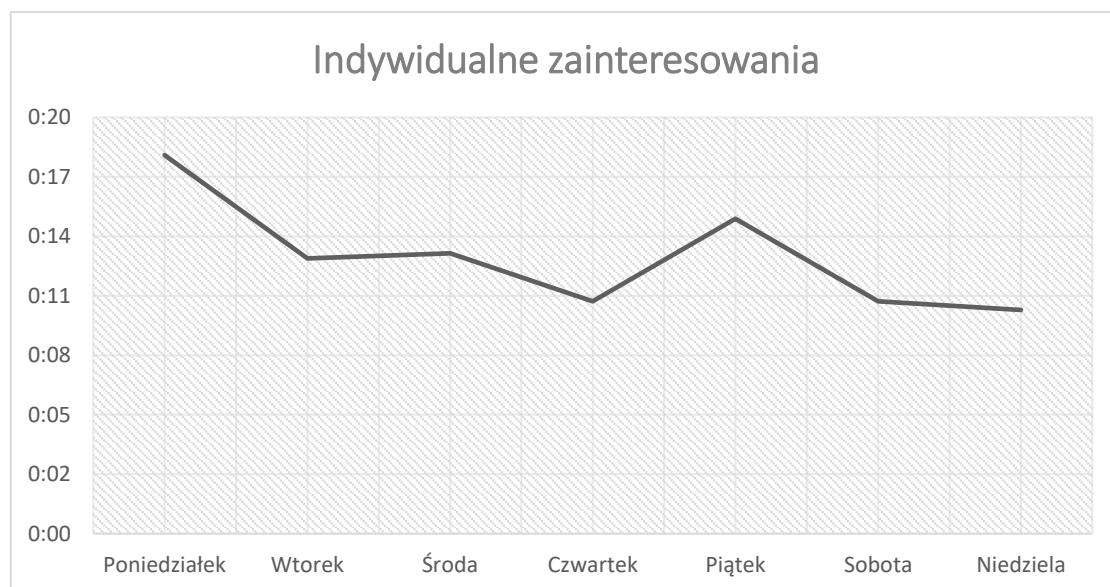
Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci indywidualnych zainteresowań wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Indywidualne zainteresowania		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	0h 18min	0h 40min	45,00%
Wtorek	0h 13min	0h 33min	40,00%
Środa	0h 13min	0h 45min	30,00%
Czwartek	0h 11min	0h 37min	30,00%
Piątek	0h 15min	0h 50min	30,00%
Sobota	0h 11min	0h 42min	26,67%
Niedziela	0h 10min	0h 50min	21,67%

Źródło: badanie własne

Wykres 14

Średni czas trwania czynności w postaci indywidualnych zainteresowań wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Dane dotyczące samokształcenia (Tabela nr 11) dowodzą, że aktywność ta podejmowana jest przez stosunkowo niewielką grupę uczniów (10–26,67%, w zależności od dnia tygodnia). W dni szkolne średni czas przeznaczany na samokształcenie wynosi od 5 do 9 minut. W weekendy spada on do 4 minut w sobotę i 6 minut w niedzielę, przy jeszcze niższym odsetku uczniów (10–15%).

Tabela 11

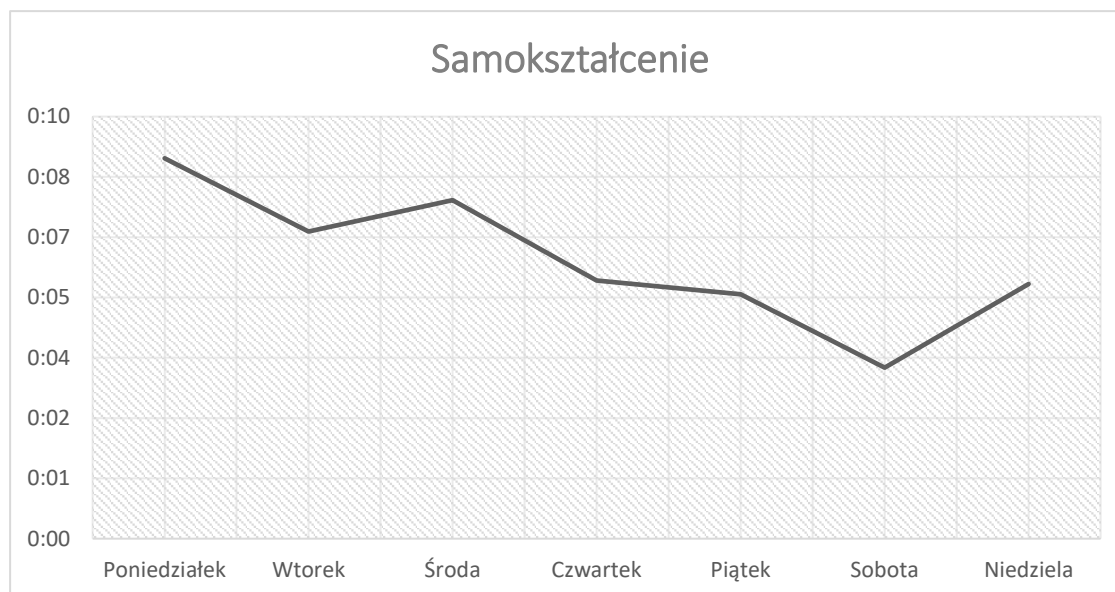
Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci samokształcenia wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Samokształcenie		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	0h 9min	0h 34min	26,67%
Wtorek	0h 7min	0h 33min	21,67%
Środa	0h 8min	0h 40min	20,00%
Czwartek	0h 6min	0h 30min	20,00%
Piątek	0h 5min	0h 35min	16,67%
Sobota	0h 4min	0h 40min	10,00%
Niedziela	0h 6min	0h 40min	15,00%

Źródło: badanie własne

Wykres 15

Średni czas trwania czynności w postaci samokształcenia wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Tabela 12 obrazuje uczestnictwo w kulturze i rozrywce. Aktywność ta dotyczy bardzo niewielkiej grupy uczniów – od 1,67% do 6,67%. Średni czas trwania tej formy aktywności wynosi od 1 do 6 minut dziennie i najczęściej przypada na piątki oraz soboty. W pozostałe dni tygodnia uczniowie praktycznie nie podejmują uczestnictwa w kulturze i rozrywce.

Tabela 12

Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w kulturze i rozrywce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Uczestnictwo w kulturze i rozrywce		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	0h 0min	-	0,00%
Wtorek	0h 0min	-	0,00%
Środa	0h 1min	1h 0min	1,67%
Czwartek	0h 2min	2h 0min	1,67%
Piątek	0h 4min	2h 0min	3,33%
Sobota	0h 6min	1h 30min	6,67%
Niedziela	0h 0min	-	0,00%

Źródło: badanie własne

Wykres 16

Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w kulturze i rozrywce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Uczestnictwo uczniów w życiu towarzyskim jest jedną z najważniejszych form spędzania czasu wolnego – obejmuje ponad 91% uczniów każdego dnia tygodnia. W dni powszednie uczniowie poświęcają na życie towarzyskie średnio od 55 minut do 1 godziny i 2 minut, natomiast w weekendy czas ten wzrasta do około 1 godziny i 40 minut (Tabela nr 13).

Tabela 13

Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w życiu towarzyskim wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Uczestnictwo w życiu towarzyskim		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	1h 1min	1h 5min	93,33%
Wtorek	1h 2min	1h 7min	91,67%
Środa	0h 55min	1h 0min	91,67%
Czwartek	0h 56min	1h 1min	91,67%
Piątek	1h 0min	1h 5min	93,33%
Sobota	1h 42min	1h 51min	91,67%
Niedziela	1h 41min	1h 50min	91,67%

Źródło: badanie własne

Wykres 17

Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w życiu towarzyskim wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

W przypadku korzystania ze środków masowego przekazu analiza wykazała, że jest to najbardziej powszechna forma spędzania czasu wolnego – dotyczy 95–98,33% uczniów każdego dnia tygodnia. W dni powszednie uczniowie przeznaczają na nią średnio od 2 godzin i 22 minut do 2 godzin i 35 minut dziennie, natomiast w weekendy czas ten wzrasta do niemal 4 godzin – 3 godziny i 44 minuty w niedzielę oraz 3 godziny i 56 minut w sobotę (Tabela nr 14).

Tabela 14

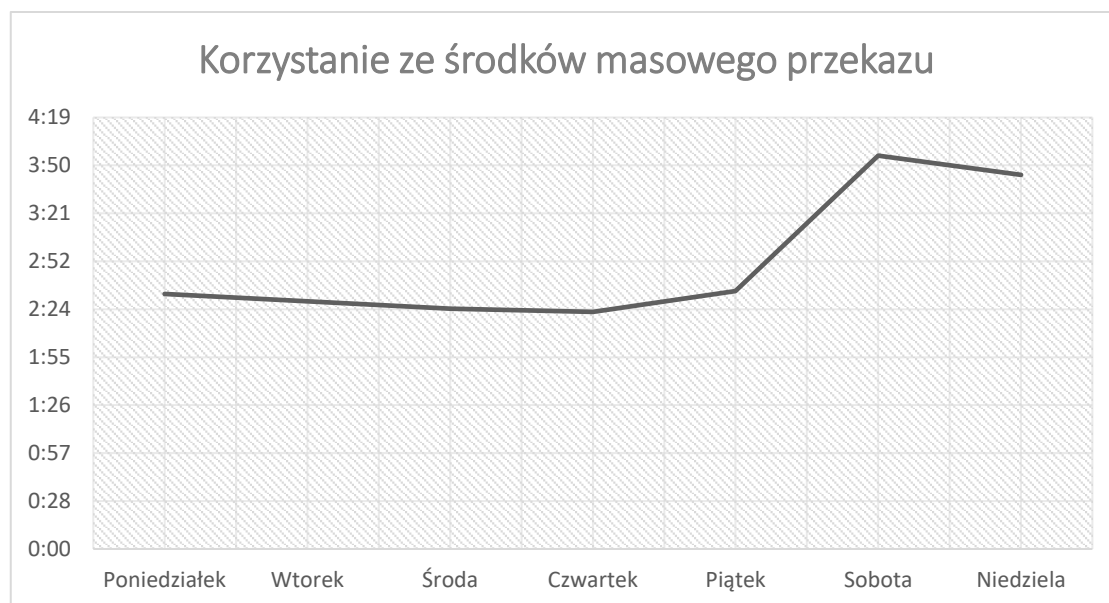
Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci korzystania ze środków masowego przekazu wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

	Korzystanie ze środków masowego przekazu		
	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Poniedziałek	2h 33min	2h 38min	96,67%
Wtorek	2h 28min	2h 33min	96,67%
Środa	2h 24min	2h 29min	96,67%
Czwartek	2h 22min	2h 29min	95,00%
Piątek	2h 35min	2h 43min	95,00%
Sobota	3h 56min	4h 0min	98,33%
Niedziela	3h 44min	3h 48min	98,33%

Źródło: badanie własne

Wykres 18

Średni czas trwania czynności w postaci korzystania ze środków masowego przekazu wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia



Źródło: badanie własne

Podsumowując, zgromadzone dane pokazują, że uczniowie największą część dnia poświęcają na podstawowe potrzeby fizjologiczne (sen, higiena), średnio 9 godzin i 3 minuty, czyli 37,8% doby. Nauka zajmuje przeciętnie 5 godzin i 6 minut (21,31%), a dojazdy do szkoły 34 minuty dziennie (2,38%). Najmniej czasu pochłania pomoc w domu, około 16 minut (1,17%). Łącznie potrzeby fizjologiczne i obowiązki wypełniają ponad 15 godzin, co stanowi 62,63% dnia, a potwierdza dominację czynności podstawowych w codziennym życiu uczniów.

Badani uczniowie przeznaczają na czas wolny średnio niemal 9 godzin dziennie (37,37% doby), z czego 3 godziny i 26 minut to bierny odpoczynek (na przykład drzemka). Najczęściej spędzają czas wolny, korzystając ze środków masowego przekazu (2 godziny i 52 minuty, co stanowi 11,95% doby) oraz na wybieraniu aktywności związanej z życiem towarzyskim (1 godzina i 11 minut, 4,96% doby).

Rzadziej wybierają aktywności wymagające większego wysiłku: sport i ćwiczenia fizyczne (46 minut, 3,26%), turystyka (7 minut, 0,49%), spacer (6 minut, 0,47%), indywidualne zainteresowania (13 minut, 0,93%), samokształcenie (6 minut, 0,46%), zajęcia społeczniczne (6 minut, 0,46%), czy uczestnictwo w kulturze (1 minuta, 0,13%).

Zebrany materiał badawczy ujawnił, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną poświęcają na różne formy czasu wolnego znaczną część doby, średnio

około 9 godzin dziennie. Wynik ten wskazuje, że czas poza obowiązkami stanowi istotną sferę ich codziennego funkcjonowania i może pełnić ważną rolę w procesie rewalidacji.

Największy udział w strukturze czasu wolnego mają formy bierne, co może wskazywać na potrzebę regeneracji po zajęciach szkolnych. Dominują także aktywności medialne i życie towarzyskie, co wskazuje, że są to atrakcyjne formy spędzania czasu wolnego, które można wykorzystać w procesie rewalidacji. Aktywności wymagające większego zaangażowania, choć mają mniejszy udział w dobie badanych uczniów, to jednak mogą wspierać proces rewalidacji. Ich analiza może pomóc przy planowaniu zarówno indywidualnych, jak i środowiskowych działań wspierających.

5.2. Czynniki warunkujące strukturę doby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Wykorzystanie pomiaru ilościowego w badaniu miało przede wszystkim charakter wyjaśniający. Analizę zależności przeprowadzono nie dla weryfikacji hipotez, ale dla pogłębienia obrazu zjawiska i lepszego zrozumienia wyników jakościowych.

W pierwszej kolejności postanowiono sprawdzić, jak długość trwania dojazdów/dojść do szkoły zmienia ilość czasu wolnego wśród badanych uczniów. Zmienne są średnim czasem trwania czynności. Wykonano w tym celu analizę korelacji ze współczynnikiem ρ Spearmana, która wykazała ujemną zależność z dojazdami/dojściami do szkoły.

Oznacza to, że im dłużej trwa podróż do szkoły, tym czas wolny ulega większemu skróceniu (Tabela nr 15).

Tabela 15

Korelacja pomiędzy średnim czasem trwania czynności w postaci dojazdów/dojść do szkoły a średnim czasem wolnym wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

		Czas wolny ogółem
Dojazdy/dojścia do szkoły	ρ Spearmana	-0,19
	Istotność	0,048

Źródło: badanie własne

Podsumowując, podróż badanych uczniów do szkoły wpływa na ich strukturę dnia. Im dłużej trwa podróż do szkoły, tym czas wolny ulega większemu skróceniu.

Następnie, chcąc sprawdzić czy płeć, rodzaj placówki, czy środowisko wychowawcze są czynnikami determinującymi strukturę doby uczniów, wykonano analogiczne obliczenia do powyższych w podziale względem tych zmiennych.

Analiza danych wskazuje na wyraźne różnice w sposobie gospodarowania czasem, przy ogólnie nieco krótszym średnim dobowym czasie wolnym u dziewcząt (8h 34min) niż u chłopców (9h 20min). W obszarze aktywności społecznych i kulturalnych dziewczęta częściej i dłużej uczestniczą w zajęciach o charakterze uspołeczniającym (12min wobec 1min u chłopców) oraz w kulturze i rozrywce (3min vs 0min). Samokształcenie jest domeną dziewcząt: średnio poświęcają one na nie 13 minut, podczas gdy chłopcy jedynie 1 minutę. Życie towarzyskie obejmuje niemal wszystkich badanych w obu grupach (dziewczęta 96,43%, chłopcy 93,75%), przy dłuższym czasie trwania tej aktywności u dziewcząt (1h 23min vs 1 h 1 min). Korzystanie z mediów jest powszechne (dziewczęta 96,43%, chłopcy 100%) i zbliżone czasowo (2h 48min – 2h 55min). Z kolei aktywność fizyczna (sport i ćwiczenia) jest silniej reprezentowana u chłopców – średni czas to 1h 1min wobec 30 minut u dziewcząt. Turystyka również częściej dotyczy chłopców (11min vs 2min). Spacerów występują częściej u dziewcząt (7min vs 5min), a indywidualne zainteresowania są porównywalnie częste (ok. 46,43–50%), choć dziewczęta poświęcają im nieco więcej czasu (14min vs 12min). W zakresie obowiązków domowych odsetek wykonujących jest wysoki w obu grupach (ok. 90,63–92,86%), jednak dziewczęta poświęcają na nie średnio więcej czasu (20min vs 13min).

Sumarycznie, u dziewcząt widać silniejszy profil społeczno-kulturalny i edukacyjny czasu wolnego (uspołecznianie, kultura, samokształcenie), natomiast u chłopców bardziej wyraźny jest profil związany z aktywnością ruchową (sport, turystyka). Obie grupy łączy bardzo wysoka powszechność kontaktów towarzyskich i korzystania ze środków masowego przekazu (Tabela nr 16).

Tabela 16

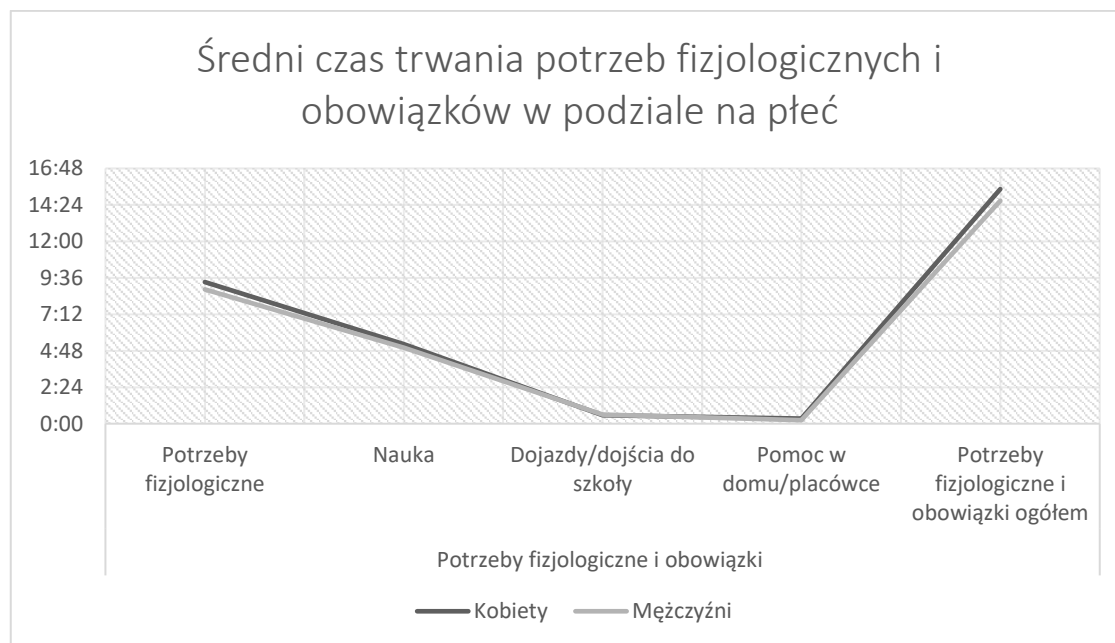
Średni czas trwania i wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w podziale na płeć

		Kobiety			Mężczyźni		
		Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Potrzeby fizjologiczne i obowiązki	Potrzeby fizjologiczne	9h 18min	9h 18min	100,00%	8h 50min	8h 50min	100,00%
	Nauka	5h 14min	7h 20min	100,00%	5h 0min	7h 0min	100,00%
	Dojazdy/dojścia do szkoły	0h 32min	0h 46min	100,00%	0h 35min	0h 49min	100,00%
	Pomoc w domu/placówce	0h 20min	0h 26min	92,86%	0h 13min	0h 18min	90,63%
	Potrzeby fizjologiczne i obowiązki ogółem	15h 26min	17h 49min	100,00%	14h 40min	16h 58min	100,00%
Czas wolny	Uczestnictwo w zajęciach społecznie użytecznych	0h 12min	2h 52min	28,57%	0h 1min	1h 35min	9,38%
	Uczestnictwo w sporcie i ćwiczeniach fizycznych	0h 30min	1h 10min	64,29%	1h 1min	1h 34min	81,25%
	Uczestnictwo w turystyce	0h 2min	1h 38min	10,71%	0h 11min	2h 21min	28,13%
	Spacer	0h 7min	0h 39min	53,57%	0h 5min	0h 27min	40,63%
	Indywidualne zainteresowania	0h 14min	0h 45min	46,43%	0h 12min	0h 36min	50,00%
	Samokształcenie	0h 13min	0h 36min	50,00%	0h 1min	0h 30min	6,25%
	Uczestnictwo w kulturze i rozrywce	0h 3min	1h 40min	21,43%	0h 0min	1h 30min	6,25%
	Uczestnictwo w życiu towarzyskim	1h 23min	1h 27min	96,43%	1h 1min	1h 6min	93,75%
	Korzystanie ze środków masowego przekazu	2h 48min	3h 1min	96,43%	2h 55min	2h 55min	100,00%
	Pozostały czas wolny (bierny)	2h 59min	2h 59min	100,00%	3h 50min	3h 50min	100,00%
	Czas wolny ogółem	8h 34min	10h 26min	100,00%	9h 20min	10h 30min	100,00%

Źródło: badanie własne

Wykres 19

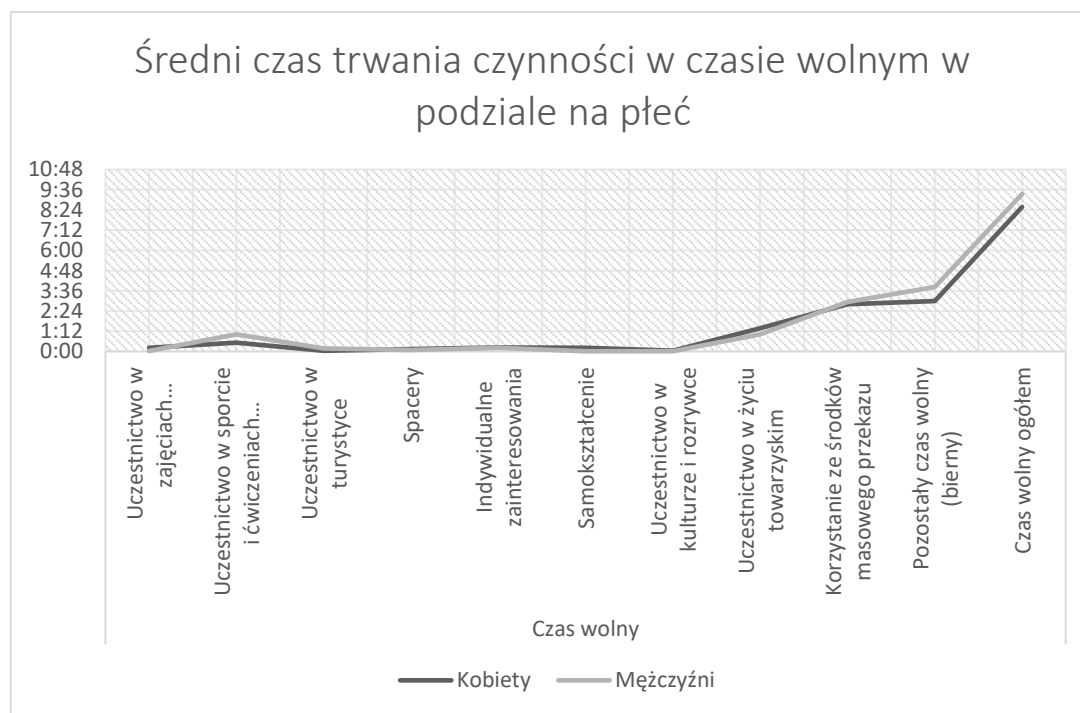
Średni czas trwania poszczególnych potrzeb fizjologicznych i obowiązków w podziale na płeć wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: badanie własne

Wykres 20

Średni czas trwania poszczególnych czynności związanych z czasem wolnym w podziale na płeć wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: badanie własne

Podsumowując, analiza danych ujawniła wyraźne różnice w gospodarowaniu czasem pomiędzy dziewczętami a chłopcami. Dziewczęta dysponują nieco krótszym średnim dobowym czasem wolnym (8 godzin i 34 minuty) niż chłopcy (9 godzin i 20 minut). Częściej i dłużej uczestniczą w zajęciach uspołeczniających oraz w kulturze i rozrywce, a także więcej czasu przeznaczają na samokształcenie i obowiązki domowe. Życie towarzyskie obejmuje niemal wszystkich badanych, z dłuższym czasem u dziewcząt. Korzystanie z mass mediów jest powszechne i zbliżone czasowo w obu grupach. Z kolei chłopcy poświęcają zdecydowanie więcej czasu na aktywność fizyczną i turystykę. Indywidualne zainteresowania i spacerują mają zbliżony udział, choć dziewczęta spędzają przy nim nieco więcej czasu.

W porównaniu dwóch szkół widać, że uczniowie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW) dysponują przeciętnie podobnym czasem wolnym (8h 08min) jak uczniowie Szkoły Podstawowej Specjalnej (SPS), 9h 14min. Jednocześnie w SOSW dłużej trwają zarówno potrzeby i obowiązki łącznie (15h 52min vs 14h 46min), jak i nauka (5h 30min vs 4h 59min). Oznacza to, że mimo większego obciążenia obowiązkami – struktura dnia w SOSW nie odbiega znacząco pod względem ilości czasu wolnego, ale różni się jego organizacją. W strukturze czasu wolnego w SOSW częściej pojawiają się aktywności rozwojowe: samokształcenie (15min vs 3min), turystyka (14min vs 4min), kultura i rozrywka (3min vs 1min) oraz sport (51min vs 45min). Uspołecznianie jest także bardziej powszechne w SOSW (11min vs 5min), choć w SPS czas ten, gdy już występuje, jest zbliżony. Media są bardziej czasochłonne w SPS (3h 2min vs 2h 17min w SOSW). Życie towarzyskie ma podobny wymiar (1h 12min w SOSW i 1h 10min w SPS). Spaceruje częstsze są w SPS (7min vs 4min). Sumarycznie, w SOSW widoczny jest większy udział czasu w aktywnościach rozwojowych (turystyka, samokształcenie, kultura), podczas gdy w SPS większą rolę odgrywa korzystanie ze środków masowego przekazu oraz spaceruje (Tabela nr 17).

Tabela 17

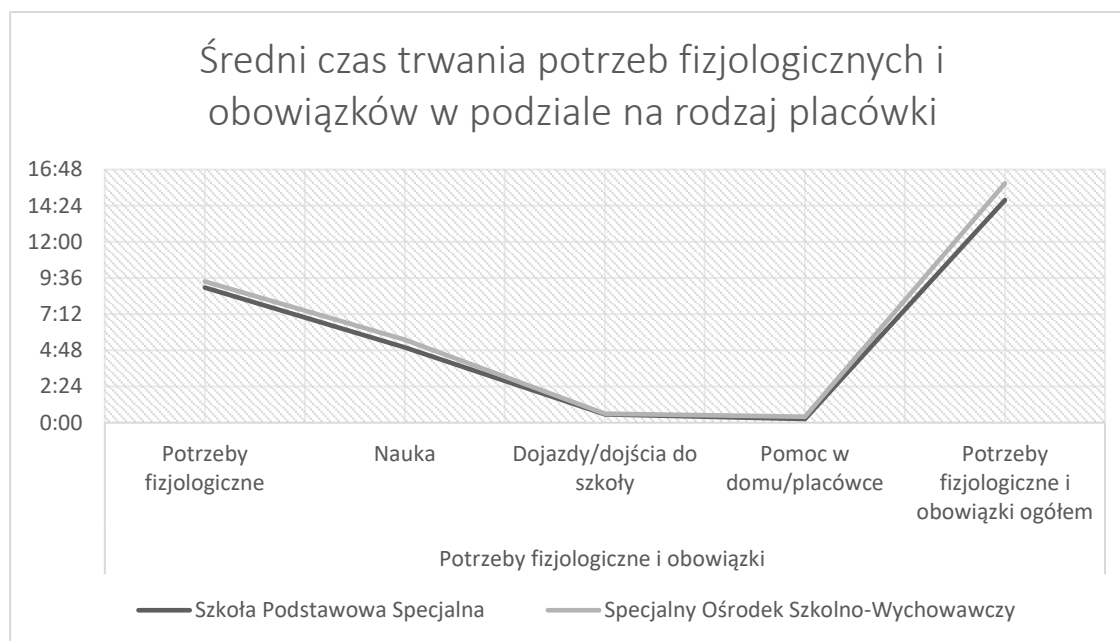
Średni czas trwania i wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w podziale na rodzaj placówki

		Szkoła Podstawowa Specjalna			Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy		
		Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność	Średni czas trwania czynności	Przeciętny czas wykonywania czynności	Odsetek osób wykonujących czynność
Potrzeby fizjologiczne i obowiązki	Potrzeby fizjologiczne	8h 58min	8h 58min	100,00%	9h 22min	9h 22min	100,00%
	Nauka	4h 59min	6h 59min	100,00%	5h 30min	7h 42min	100,00%
	Dojazdy/dojścia do szkoły	0h 33min	0h 47min	100,00%	0h 36min	0h 51min	100,00%
	Pomoc w domu/placówce	0h 14min	0h 20min	89,13%	0h 23min	0h 28min	100,00%
	Potrzeby fizjologiczne i obowiązki ogółem	14h 46min	17h 3min	100,00%	15h 52min	18h 24min	100,00%
Czas wolny	Uczestnictwo w zajęciach społeczniających	0h 5min	3h 40min	13,04%	0h 11min	1h 8min	35,71%
	Uczestnictwo w sporcie i ćwiczeniach fizycznych	0h 45min	1h 24min	69,57%	0h 51min	1h 24min	85,71%
	Uczestnictwo w turystyce	0h 4min	1h 50min	15,22%	0h 14min	2h 39min	35,71%
	Spacery	0h 7min	0h 34min	52,17%	0h 4min	0h 31min	28,57%
	Indywidualne zainteresowania	0h 14min	0h 41min	50,00%	0h 10min	0h 37min	42,86%
	Samokształcenie	0h 3min	0h 29min	19,57%	0h 15min	0h 43min	50,00%
	Uczestnictwo w kulturze i rozrywce	0h 1min	1h 24min	10,87%	0h 3min	2h 0min	21,43%
	Uczestnictwo w życiu towarzyskim	1h 10min	1h 14min	97,83%	1h 12min	1h 25min	85,71%
	Korzystanie ze środków masowego przekazu	3h 2min	3h 3min	100,00%	2h 17min	2h 42min	92,86%
	Pozostały czas wolny (bierny)	3h 38min	3h 38min	100,00%	2h 45min	2h 45min	100,00%
Czas wolny ogółem		9h 14min	10h 31min	100,00%	8h 08min	10h 15min	100,00%

Źródło: badanie własne

Wykres 21

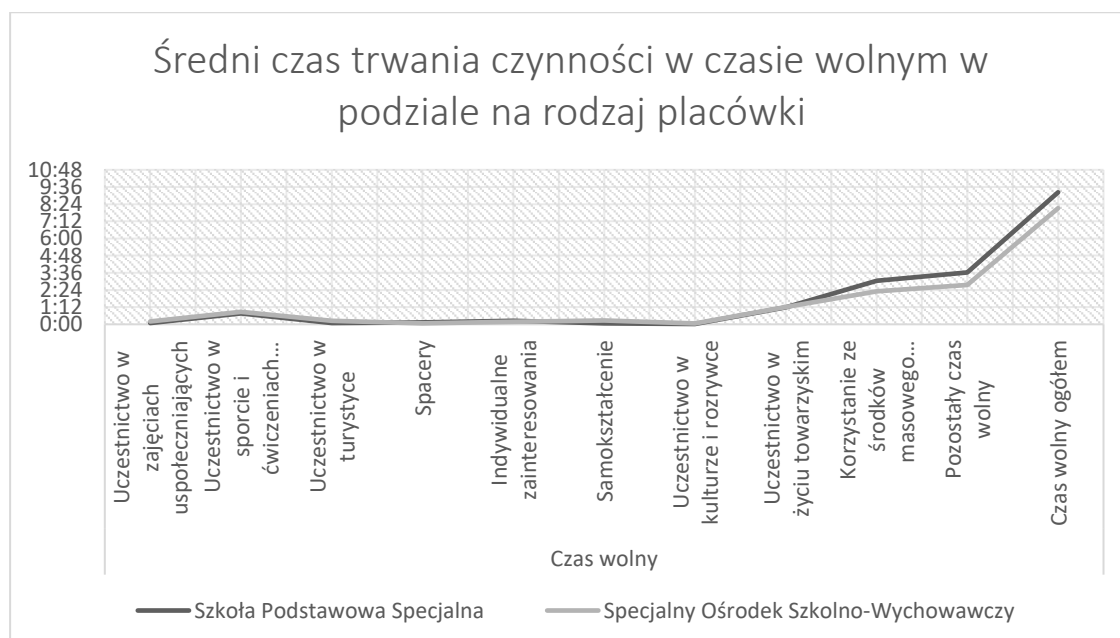
Średni czas trwania poszczególnych potrzeb fizjologicznych i obowiązków w podziale na rodzaj placówki wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: badanie własne

Wykres 22

Średni czas trwania poszczególnych czynności związanych z czasem wolnym w podziale na rodzaj placówki wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: badanie własne

Podsumowując, analiza wykazała, że uczniowie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW) dysponują średnio podobnym czasem wolnym (8 godzin 8 minut) jak uczniowie Szkoły Podstawowej Specjalnej (SPS), to jest 9 godzin i 14 minut, jednak mają więcej obowiązków i dłuższą naukę (15 godzin 52 minuty vs 14 godzin 46 minut; 5 godzin 30 minut vs 4 godziny 59 minut). W SOSW czas wolny obejmuje aktywności rozwojowe, samokształcenie (15 minut vs 3 minuty), turystykę (14 minut vs 4 minuty), kulturę (3 minuty vs 1 minuta), sport (51 minut vs 45 minut) i uspołecznianie (11 minut vs 5 minut). W SPS więcej czasu zajmują media (3 godziny 2 minuty vs 2 godziny 17 minut w SOSW) oraz spacer (7 minut vs 4 minuty).

Ogólnie w SOSW większy udział mają aktywności rozwojowe, a w SPS korzystanie z mediów i spacer

W porównaniu danych w różnych środowiskach wychowawczych również widoczne są niewielkie różnice w strukturze czasu wolnego. Najdłuższy średni czas wolny dotyczy rodzin niepełnych (9h 36min) oraz placówek (9h 36min), krótszy występuje w rodzinach pełnych (8h 54min). Jednocześnie to w rodzinach pełnych obserwuje się najwyższe obciążenie nauką (5h 14min), a w placówkach i rodzinach niepełnych (4h 43min); ogólnie potrzeby fizjologiczne i obowiązki trwają najdłużej w rodzinach pełnych (15 h 6min), a w rodzinach niepełnych i placówkach (14h 24min). Rodziny pełne wyróżniają się większą częstotliwością aktywności rozwojowych i społecznych: samokształcenie (5min vs 2min w rodzinach niepełnych i 2min w placówkach), turystyka (4min vs 5min i 5min), kultura i rozrywka (1min vs 0min i 0min). Jednocześnie życie towarzyskie trwa tam nieco krócej niż w rodzinach niepełnych i placówkach (1h 9min vs 1h 12min vs 1h 12min). Placówki oraz rodziny niepełne plasują się wyżej pod względem czasu wolnego ogółem od rodzin pełnych, z najwyższym czasem korzystania z mediów (3h 7min) i indywidualnych zainteresowań (16 min). Sport w rodzinach niepełnych i placówkach cechuje się długim czasem (1h 0min); turystyka – również 5 min. Życie towarzyskie jest bardzo częste (1h 12min). W rodzinach pełnych czas wolny jest najkrótszy, ale wyróżnia je powszechność życia towarzyskiego (100%; 1h 9min), korzystania z mediów (100%; 2h 57min) oraz wysoka częstość spacerów (62,5%; średnio 8min). Aktywności w postaci turystyki oraz wyjść kulturalnych są rzadsze (12,5%), a czas ich trwania niewielki (1–4min). Samokształcenie obejmuje 25,0% uczniów, ale jego średni czas to tylko 5 minut (Tabela nr 18).

Tabela 18

Średni czas trwania i wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w podziale na środowisko wychowawcze

	Rodzina pełna			Rodzina niepełna			Placówka		
	Czas ¹⁾	Czas ²⁾	Odsetek ³⁾	Czas ¹⁾	Czas ²⁾	Odsetek ³⁾	Czas ¹⁾	Czas ²⁾	Odsetek ³⁾
Potrzeby fizjologiczne	9h 1min	9h 1min	100,00%	8h 54min	9h 22min	100,00%	8h 54min	8h 54min	100,00%
Nauka	5h 14min	7h 20min	100,00%	4h 43min	7h 42min	100,00%	4h 43min	6h 36min	100,00%
Dojazdy/dojścia do szkoły	0h 37min	0h 51min	100,00%	0h 29min	0h 51min	100,00%	0h 29min	0h 41min	100,00%
Pomoc w domu/placówce	0h 12min	0h 18min	91,67%	0h 17min	0h 28min	100,00%	0h 17min	0h 23min	86,36%
Potrzeby fizjologiczne i obowiązki ogółem	15h 6min	17h 31min	100,00%	14h 24min	18h 24min	100,00%	14h 24min	16h 32min	100,00%
Uczestnictwo w zajęciach społeczniających	0h 3min	5h 30min	8,33%	0h 6min	1h 8min	35,71%	0h 6min	2h 45min	18,18%
Uczestnictwo w sporcie i ćwiczeniach fizycznych	0h 31min	0h 58min	70,83%	1h 0min	1h 24min	85,71%	1h 0min	1h 53min	68,18%
Uczestnictwo w turystyce	0h 4min	0h 48min	12,50%	0h 5min	2h 39min	35,71%	0h 5min	2h 36min	18,18%
Spacer	0h 8min	0h 36min	62,50%	0h 6min	0h 31min	28,57%	0h 6min	0h 31min	40,91%
Indywidualne zainteresowania	0h 12min	0h 42min	45,83%	0h 16min	0h 37min	42,86%	0h 16min	0h 40min	54,55%
Samokształcenie	0h 5min	0h 32min	25,00%	0h 2min	0h 32min	50,00%	0h 2min	0h 37min	13,64%
Uczestnictwo w kulturze i rozrywce	0h 1min	1h 40min	12,50%	0h 0min	2h 0min	21,43%	0h 0min	1h 36min	9,09%
Uczestnictwo w życiu towarzyskim	1h 9min	1h 12min	100,00%	1h 12min	1h 25min	85,71%	1h 12min	1h 15min	95,45%
Korzystanie ze środków masowego przekazu	2h 57min	2h 58min	100,00%	3h 7min	2h 42min	92,86%	3h 7min	3h 7min	100,00%
Pozostały czas wolny (bierny)	3h 38min	3h 38min	100,00%	3h 38min	3h 38min	100,00%	3h 38min	3h 38min	100,00%
Czas wolny ogółem	8h 54min	10h 07min	100,00%	9h 36min	11h 08min	100,00%	9h 36min	10h 57min	100,00%

¹⁾ Średni czas trwania czynności

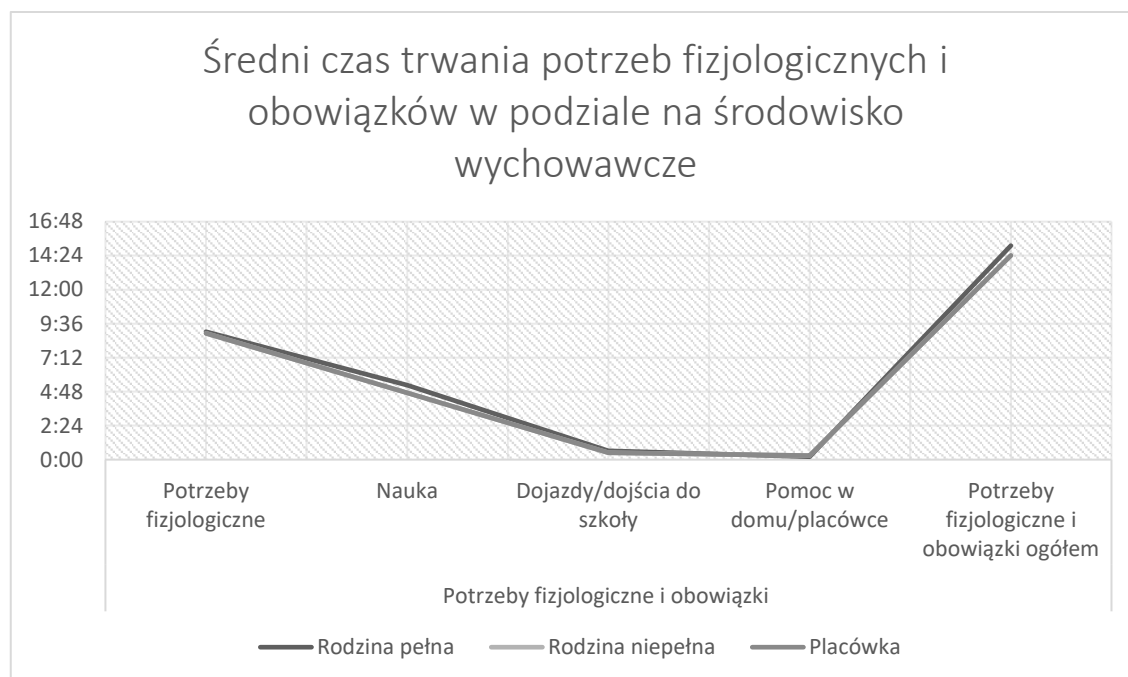
²⁾ Przeciętny czas wykonywania czynności

³⁾ Odsetek osób wykonujących czynność

Źródło: badanie własne

Wykres 23

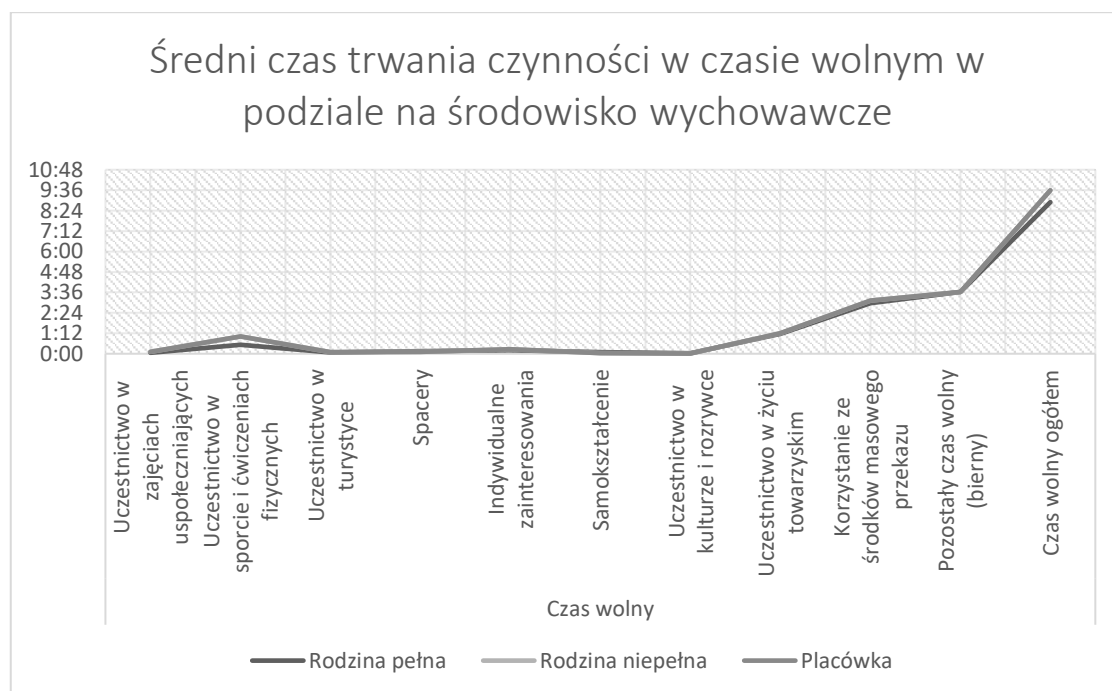
Średni czas trwania poszczególnych potrzeb fizjologicznych i obowiązków w podziale na środowisko wychowawcze wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: badanie własne

Wykres 24

Średni czas trwania poszczególnych czynności związanych z czasem wolnym w podziale na środowisko wychowawcze wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: badanie własne

Porównanie środowisk wychowawczych ujawniło niewielkie, lecz zauważalne różnice w strukturze czasu wolnego. Najdłuższy średni czas wolny mają uczniowie z rodzin niepełnych i placówek, po 9 godzin i 36 minut. Krótszy, ujawnia się w rodzinach pełnych 8 godzin 54 minuty. W rodzinach pełnych występuje najwyższe obciążenie nauką (5 godzin 14 minut) i potrzebami fizjologicznymi z obowiązkami domowymi (15 godzin 6 minut vs 14 godzin 24 minuty).

W rodzinach pełnych częściej realizuje się aktywności rozwojowe z dzieckiem (samokształcenie 5 minut, kultura 1 minuta). W placówkach i rodzinach niepełnych dzieci mają więcej czasu na mass media (3 godziny i 7 minut), indywidualne zainteresowania (16 minut), i sport 1 godzina.

Życie towarzyskie jest częste we wszystkich środowiskach wychowawczych, około 1 godziny i 12 minut.

Podsumowując, uwzględnienie w badaniu takich czynników, jak długość trwania dojazdów (dojść) do szkoły, płeć, rodzaj placówki, środowisko wychowawcze, służyło sprawdzeniu, w jaki sposób uwarunkowania te determinują strukturę doby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Analiza wykazała, że czynniki te wpływają nie tylko na ilość, lecz także sposób organizacji czasu wolnego. Dłuższe dojazdy do szkoły zmniejszały ilość czasu wolnego. Dziewczęta dysponowały mniejszą ilością średniego dobowego czasu wolnego (8 godz. 34 min.), w porównaniu do chłopców (9 godz. 20 min.). Częściej angażowały się w aktywności edukacyjne, społeczne, kulturalne i obowiązki domowe, natomiast chłopcy częściej wybierali aktywności sportowe i związane z turystyką. Korzystanie z mass mediów i udział w życiu towarzyskim było powszechne i zbliżone czasowo w obu grupach. Uczniowie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW) i Szkoły Podstawowej Specjalnej (SPS) dysponowali zbliżoną ilością czasu wolnego, jednak wykorzystywali go w inny sposób. Uczniowie SOSW, mimo dłuższego czasu nauki i większej ilości obowiązków, częściej angażowali się w takie aktywności jak sport, samokształcenie, turystykę, czy uczestnictwo w kulturze. Podczas, gdy uczniowie SPS częściej wybierali korzystanie z mass mediów i spacerów.

Środowisko wychowawcze również determinowało strukturę czasu wolnego. Dzieci z rodzin niepełnych i placówek miały dłuższy średni czas wolny, niż dzieci z rodzin pełnych, które były bardziej obciążone nauką, obowiązkami domowymi i czynnościami związanymi z potrzebami fizjologicznymi. W rodzinach pełnych częściej pojawiały się aktywności związane z samokształceniem i kulturą, podczas, gdy w

rodzinach niepełnych i placówkach dominowały takie formy, jak mass media, sport i indywidualne zainteresowania. Jeśli chodzi o życie towarzyskie, to było ono ważne we wszystkich środowiskach wychowawczych

Podsumowując, czynniki w znaczący sposób wpływały na strukturę doby i sposób zagospodarowania czasu wolnego badanych uczniów. Wskazuje to na potrzebę indywidualnego podejścia i organizowania wsparcia dostosowanego do możliwości dziecka z uwzględnieniem warunków środowiskowych.

ROZDZIAŁ 6

SPOSOBY ORGANIZACJI CZASU WOLNEGO I ODPOWIADAJĄCE IM FUNKCJE W PROCESIE REWALIDACJI UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE W STOPNIU LEKKIM, W WYBRANYCH KRĘGACH ŚRODOWISKOWYCH

6.1. Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych

W analizie badawczej zaprezentowano wyniki uzyskane na podstawie badań jakościowych. W procedurze jakościowej wykorzystano wywiad swobodny skierowany do uczniów.

Analizę badawczą rozpoczęto od wyodrębnienia i interpretacji znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim poszczególnym formom czasu wolnego i jego funkcji, w wybranych kręgach środowiskowych zgodnie z zasadą, od ogółu do szczegółu, rozpoczynając od analizy całościowej, a następnie przechodząc do szczegółowych aspektów problemu.

Po rozpoznaniu wyników dotyczących funkcji odpoczynku czasu wolnego można zauważyć, że we wszystkich kręgach środowiskowych, poza kręgiem rówieśników, funkcja ta dominującą rolę odgrywała w wymiarze emocjonalnym rewalidacji. Funkcja odpoczynku w rozumieniu badanych uczniów najczęściej oznaczała możliwość wyciszenia się, spokoju i odzyskania równowagi wewnętrznej. Szczególnie wyraźnie funkcja ta ujawniała się w rodzinie, gdzie 81,5% wypowiedzi wskazywało właśnie na znaczenie emocjonalne rewalidacji. Podobne proporcje odnotowano w sąsiedztwie lokalnym (81,8%), gdzie dzieci zwracały uwagę na spacer, kontakt z naturą i przebywanie na świeżym powietrzu. W instytucjach społecznych, placówkach kultury i mass mediach odpoczynek był jednoznacznie i w całości interpretowany jako kategoria emocjonalna rewalidacji (100%). Uczniowie opisywali go jako chwilę wytchnienia od codziennych trudności, często połączoną z aktywnościami relaksacyjnymi, np. huśtaniem się, oglądaniem filmu czy słuchaniem muzyki. W tych środowiskach nie pojawiły się żadne odniesienia do odpoczynku w wymiarze społecznym ani edukacyjnym, co może wskazywać na silne utożsamianie tej funkcji wyłącznie z regulacją rewalidacji

emocjonalnej. Odmienne sytuacja występowała w kręgach rówieśniczym i szkolnym. W grupie rówieśniczej funkcja odpoczynku była najczęściej rozumiana w kategoriach społecznych rewalidacji (55,6%) – uczniowie opisywali, że rozmowy z kolegami i wspólne spędzanie czasu pozwalają im poczuć się akceptowanymi i zrozumianymi. W szkole z kolei obok emocjonalnego aspektu rewalidacji (66,7%) odnotowano również znaczący udział wymiaru społecznego (33,3%), gdzie funkcję odpoczynku wiązano z możliwością budowania relacji w trakcie przerw. Edukacyjny wymiar rewalidacji pojawiał się sporadycznie, np. w rodzinie (3,7%), czy wśród rówieśników (11,1%), ale miał marginalne znaczenie (Tabela 19).

Znacznie większe zróżnicowanie pojawia się w odniesieniu do funkcji zabawy czasu wolnego (zob. Tabela 19), której znaczenie w procesie rewalidacji różni się w zależności od kręgu środowiskowego. W rodzinie funkcja zabawy ma przede wszystkim wymiar emocjonalny rewalidacji (47,6%), będąc źródłem radości, beztroski podczas wspólnego spędzania czasu. Jednocześnie odgrywa rolę w budowaniu więzi społecznych (28,6%) i w mniejszym stopniu wspiera obszar edukacyjny (23,8%). Podobną strukturę obserwuje się w instytucjach społecznych, gdzie dominuje rewalidacja związana z obszarem emocjonalnym (62,5%), a następnie aspekty społeczne rewalidacji (37,5%). Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w grupie rówieśniczej, w której funkcja zabawy jest przede wszystkim przestrzenią rewalidacji społecznej (78,8%). Dzieci podkreślały, że to właśnie poprzez wspólne gry i spotkania uczą się współpracy, wzajemnego wsparcia i reguł funkcjonowania w grupie. W sąsiedztwie lokalnym funkcja zabawy rozkładała się niemal równomiernie pomiędzy wszystkie trzy obszary: emocjonalny (37,5%), edukacyjny (37,5%) i społeczny rewalidacji (25%), co pokazuje, że lokalna przestrzeń życia sprzyja zarówno radości i przyjemności, jak i uczeniu się oraz budowaniu relacji. W kręgach szkolnym i kulturowym funkcja zabawy pełniła rolę podwójną: była źródłem emocji i relaksu, a jednocześnie niosła silny wymiar edukacyjny rewalidacji. Uczniowie podkreślali, że w szkole uczą się zasad fair play czy współpracy w grach sportowych, a w placówkach kultury filmy i przedstawienia nie tylko bawią, ale i uczą. Szczególne miejsce zajmują mass media, w których funkcja zabawy była niemal całkowicie utożsamiana z edukacyjnym wymiarem rewalidacji (96,6%). Dzieci wskazywały na gry komputerowe, filmy i bajki jako źródło wiedzy, nauki języków czy ćwiczenia refleksu. Funkcja zabawy w rewalidacji obszaru emocjonalnego, w mediach (3,4%) była marginalna i ograniczała się do pocucia radości czy bliskości podczas wspólnej gry z rodzicem (Tabela 19).

W obszarze funkcji zajęć rozwijających (zob. Tabela 19) uzyskane wyniki były najbardziej jednoznaczne. W kręgach – rodzinie, grupie rówieśniczej, sąsiedztwie lokalnym, szkole, instytucjach społecznych i placówkach kultury – funkcja zajęć rozwijających była utożsamiana wyłącznie z rewalidacją edukacyjną (100% wypowiedzi). Uczniowie mówili o rozwijaniu pasji artystycznych, sportowych, praktycznych oraz o zdobywaniu nowych umiejętności poznawczych. Zajęcia te pełniły funkcję inspiracji do nauki, ćwiczenia sprawności oraz odkrywania własnych zainteresowań. Jedynym wyjątkiem były mass media, w których w ogóle nie odnotowano wypowiedzi związanych z zajęciami rozwijającymi. To pokazuje, że choć media pełnią dla dzieci rolę edukacyjną w obszarze funkcji zabawy, to nie są przez nie postrzegane jako przestrzeń systematycznego rozwijania zainteresowań czy talentów (Tabela 19).

Tabela 19

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w wybranych kręgach środowiskowych

Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Rodzina	Odpoczynek	22	81,50%	4	14,80%	1	3,70%	27
	Zabawa	10	47,60%	6	28,60%	5	23,80%	21
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	14	100,00%	14
	Ogółem	32	52,50%	10	16,40%	19	31,10%	61
Rówieśnicy	Odpoczynek	3	33,30%	5	55,60%	1	11,10%	9
	Zabawa	4	12,10%	26	78,80%	3	9,10%	33
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	8	100,00%	8
	Ogółem	7	14,00%	31	62,00%	12	24,00%	50
Śasiedztwo lokalne	Odpoczynek	9	81,80%	2	18,20%	0	0,00%	11
	Zabawa	3	37,50%	2	25,00%	3	37,50%	8
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	5	100,00%	5
	Ogółem	12	50,00%	4	16,70%	8	33,30%	24
Szkoła/Nauczyciele	Odpoczynek	2	66,70%	1	33,30%	0	0,00%	3
	Zabawa	1	50,00%	0	0,00%	1	50,00%	2
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	9	100,00%	9
	Ogółem	3	21,400%	1	7,10%	10	71,40%	14
Instytucje społeczne	Odpoczynek	4	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	4
	Zabawa	10	62,50%	6	37,50%	0	0,00%	16
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	18	100,00%	18
	Ogółem	14	36,80%	6	15,80%	18	47,40%	38
Placówki Kultury	Odpoczynek	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
	Zabawa	1	50,00%	0	0,00%	1	50,00%	2
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%	4
	Ogółem	2	28,60%	0	0,00%	5	71,40%	7
Mass media	Odpoczynek	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10
	Zabawa	3	3,40%	0	0,00%	85	96,60%	88
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
	Ogółem	13	13,30%	0	0,00%	85	86,70%	98
Ogółem								292

Źródło: badanie własne

Podsumowując, funkcja odpoczynku w percepcji uczniów to przede wszystkim przestrzeń regulacji rewalidacji w obszarze emocjonalnym (rodzina, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje i organizacje społeczne, placówki kultury i mass media), natomiast w

kręgach rówieśniczych i również szkolnych przybierała ona dodatkowo charakter społeczny rewalidacji, związany z bliskością i wspólnotą.

Funkcja zabawy w rodzinie i instytucjach społecznych wspierała głównie rewalidację w obszarze emocjonalnym, w grupie rówieśniczej – kompetencje społeczne, w sąsiedztwie – wszystkie trzy wymiary rewalidacji we względnie wyrównanym stopniu, w szkole i kulturze – równocześnie obszar emocjonalny i edukacyjny rewalidacji, a w mass mediach była prawie wyłącznie narzędziem edukacyjnym rewalidacji.

Funkcja zajęć rozwijających w każdym z analizowanych kręgów środowiskowych była jednoznacznie powiązana z procesem rewalidacji edukacyjnej, a jej brak w obszarze mass mediów może potwierdzać specyfikę tego środowiska.

6.1.1. Rodzina

W kręgu środowiskowym rodziny uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim najczęściej wskazywali na odpoczynek jako funkcję czasu wolnego wspierającą ich rewalidację w obszarze emocjonalnym. W tej kategorii odnotowano 22 wypowiedzi (81,5% wszystkich dotyczących funkcji odpoczynku w rodzinie, zob. Tabela 20). Dzieci podkreślały, że odpoczynek w domu daje im poczucie bezpieczeństwa, spokoju i więzi z bliskimi (Tabela 20):

- „Czuję się bezpiecznie, gdy odpoczywam w domu z rodziną” [U1];
- „Siedzę w ciszy w domu z mamą, czuję z nią więź” [U18];
- „Leżę sobie z bratem w ciszy i odpoczywam” [U4];
- „Na ogródku w weekendy z tatą siedzę w cieniu i tłukę kamień o kamień. Bardzo mnie to uspokaja” [U4];
- „Lubię huśtać się na huśtawce, zwłaszcza, gdy świeci słońce, rosną kwiaty i jest mama. Obecność mamy pomaga mi się zrelaksować” [U5];
- „W domu mam spokój i ciszę. Lubię w nim odpoczywać” [U6];
- „Lubię odpoczywać z mamą, tatą i bratem. Oglądamy leniwie filmy na You Tube, relaksujemy się” [U10];
- „Po ciężkich lekcjach w szkole lubię odpocząć w domu z rodziną. Mam spokój i ciszę” [U12];
- „Odpoczywam w domu z rodzicami. Mam wtedy czas na luźne rozmowy. Czuję się akceptowany” [U17];
- „Czuję się bezpiecznie w domu. Lubię w nim odpoczywać. Mam spokój i ciszę” [U19];
- „Lubię konstruować swobodnie z klocków z moim rodzeństwem. W placówce jest nas pięciu (ja, trzech braci i siostra). To mnie uspokaja” [U21];
- „Wychodzę z psem na spacer. Mama mi go kupiła. Głaszczę go, to mnie relaksuje” [U29];
- „Leżę w domu po szkole, żeby zregenerować się po nauce szkolnej. Mama mi pozwala” [U33];

„Lubię odpoczywać z rodziną. U babci, mama zabrała nas do Lajkonika na lemoniadę i ciastka. Potem spacerowaliśmy. Zapominam wtedy o wszystkim” [U35];

„W domu, słucham muzyki na telefonie, to pomaga mi się wyciszyć” [U48];

„Dużo spaceruję z rodziną. Razem z mamą rozmawiamy, siedzimy na ławeczce. Moje samopoczucie się poprawia, nie mam żadnego stresu. Jestem szczęśliwa” [U44];

„Po szkole czekam na mamę, aż przyjdzie z pracy, żeby z nią odpocząć. Jak przyjdzie, to leżymy razem w łóżku z telefonami i bez celu je przeglądamy” [U45];

„Wychodzę z rodziną na spacer. Rozmawiamy, jemy lody. Czuję się bezpieczna” [U51];

„Siedzę na ławeczce koło domu i resetuję myśli” [U55];

„Po szkole, w domu najpierw odpoczywam. Leżę wtedy z mamą i opowiadamy różne rzeczy, np., jak minął mi dzień” [U56];

„Bawię się na podwórku. Mama mnie przytuli, to pomaga mi się zrelaksować” [U59];

„Bawię się na podwórku. Czuję świeże powietrze, to mnie relaksuje” [U60].

Wypowiedzi te wskazują, że obecność rodziny i możliwość wspólnego relaksu poprzez funkcję odpoczynku, nabiera istotnego znaczenia w obszarze emocjonalnym rewalidacji.

W odniesieniu do sfery społecznej rewalidacji, odpoczynek w rodzinie był wskazywany rzadziej (4 wypowiedzi, 14,8%, zob. Tabela 20). Uczniowie akcentowali w nich raczej wspólne spędzanie czasu, rozmowy i poczucie rozluźnienia (Tabela 20):

„Z siostrą mogę odpoczywać na luzie” [U1];

„Wychodzę z mamą na podwórko. Rozmawiamy [U16];

„Lubię pomagać mamie w kuchni. Razem się wygłupiamy, jest luz, odpoczynek” [U20]

„W weekend dużo spacerowałem z tatą, rozmawialiśmy spokojnie. Koli mogłem się napić. Dobrze czuję się z tatą. Ma dla mnie czas i to mnie cieszy” [U32].

Widać zatem, że wspólne spędzanie czasu z rodziną w różnych formach, poprzez funkcję odpoczynku staje się okazją do rozwijania więzi społecznych.

Sporadycznie (1 wypowiedź, 3,7%, zob. Tabela 20) odpoczynek w rodzinie wspierał według uczniów rozwój edukacyjny, np. poprzez rozmowy (Tabela 20):

„Rozmawiam z rodzicami w domu na temat aktywności w czasie wolnym. W ten sposób rozwijam swoje umiejętności” [U47].

W drugiej kategorii – funkcja zabawy z rodziną – widoczna jest większa równowaga pomiędzy obszarami rewalidacji. Najwięcej wypowiedzi odnosiło się do sfery emocjonalnej rewalidacji (10, 47,6%, zob. Tabela 20). Dzieci wskazywały, że wspólna zabawa daje im radość, bliskość i poczucie szczęścia (Tabela 20):

„Kiedy bawię się z siostrą mogę wyrażać siebie, swoją wyobraźnię” [U1];

„Gram w piłkę nożną z tatą, ale tylko w weekendy, na ogródku. Cieszę się bardzo, mam kondycję, dużo formy” [U4];

„Najbardziej lubię jeździć na weekendy do mamy. Byłem u mamy w sobotę i niedzielę. Poszliśmy na Hodowców do parku. W parku spacerowaliśmy, siedzieliśmy na ławeczce i gadaliśmy. Trzymaliśmy się za ręce. Było mi wtedy najlepiej” [U7];

„W sobotę z mamą, miałam piękny czas. To był najlepszy czas. Robiliśmy sobie zdjęcia, wygłupialiśmy się. Bawiliśmy się w krzeselka. Tańczyliśmy koło nich i jak piosenka się zakończyła to trzeba było na nich usiąść. Kto ostatni usiadł, ten odpadał z zabawy. Nie ma lepszego czasu dla mnie” [U9];

„Wychodzę z rodzicami na podwórko, często na Plac Wolności. Tam bawię się, huśtam, zjeżdżam na zjeżdżalni. Jest przepięknie, bo mogę się bawić i są rodzice” [U10];

„Codziennie jeżdżę z tatą na rowerze, dobrze się czuję” [U13];

„Z tatą w telewizji oglądałem film. Było super, zrobiliśmy tosty. Zszedł nam cały chleb. To nic, na drugi dzień pobiegłem kupić nowy chleb” [U20];

„Byłam z mamą i bratem na Galusa, na placu zabaw. Wygłupialiśmy się, razem bawiliśmy się. Na placu jest pełno urządzeń, dysza, rybka, woda, alejki. Spacerowaliśmy, była wspólna zabawa, radość” [U26];

„Gram w piłkę nożną z rodziną. Czuję się szczęśliwa, kiedy gram z nimi” [U48];

„Układam puzzle, daje mi to radość, kiedy jestem w domu” [U51].

Nieco mniej (6 wypowiedzi, 28,6%, zob. Tabela 20) dotyczyło wymiaru społecznego rewalidacji, gdzie funkcja zabawy była postrzegana jako okazja do budowania relacji i współpracy (Tabela 20):

„Jest radość, miło, przepięknie, kiedy z plasteliny razem z bratem robimy lody, samochody i domki” [U10];

„Wychodzę z mamą na spacer. Mama kupuje mi lody, mogę coś zjeść” [U13];

„Wychodzę z mamą na podwórko i gram w piłkę nożną. Mama nie może ze mną grać, bo jest po pracy, ale siedzi na ławce i patrzy na mnie. Dobrze się czuję, gdy jest koło mnie” [U15];

„Bawię się z rodzeństwem, próbuję budować nasze relacje” [U17];

„Gram w piłkę nożną z tatą na ogrodzie. Mam chwest duży ogród. W weekendy przychodzi też ciocia i wujek. Razem gramy z rodziną. Z siostrami (mam dwie siostry) bawię się w piekarnię. Pieczemy bułki z piasku. Robimy kawę z piasku. Dodajemy do kubka wodę i piasek i powstaje kawa” [U20];

„Z mamą oglądam telewizję. To okazja do wspólnego spędzania czasu razem. Oglądamy i komentujemy programy, które uczą, a które nie uczą” [U32].

Z kolei w obszarze edukacyjnym rewalidacji odnotowano 5 wypowiedzi (23,8%, zob. Tabela 20), gdzie dzieci zwracały uwagę na rozwój o charakterze edukacyjnym (Tabela 20):

„Intensywnie myślę, gdy bawię się z siostrą, ona zadaje mi dużo pytań” [U1];

„Byłem u mamy w sobotę i niedzielę. Lubię do niej jeździć na weekendy. Do południa byliśmy w parku na Hodowców. Wieczorem graliśmy w wojnę, uno i chińczyka. Z mamą zawsze jest najlepiej” [U7];

„Lubię bawić się z braćmi w chowanego. Muszę myśleć, gdzie się schować i jak wysledzić braci. To taka strategia i trzeba przestrzegać zasad” [U11];

„Z tatą lubię oglądać filmy i potem je komentować. Lubię się wygadać. Uczy mnie to wyrażać swoją opinię” [U24];

„Piszę codziennie pamiętnik o tym, jak mieszka się w mieście, w Polsce. Potem pokazuję to rodzinie na kamerce przez internet rodzinie” [U27].

Trzecia kategoria – funkcja zajęć rozwijających w rodzinie – wiązała się wyłącznie z rewalidacją w obszarze edukacyjnym (14 wypowiedzi, 100%, zob. Tabela 20). Uczniowie nie wskazywali tu znaczenia emocjonalnego ani społecznego rewalidacji. Z wypowiedzi wynika, że aktywności rozwojowe były traktowane przede wszystkim jako forma nauki praktycznych umiejętności i rozwijania zainteresowań (Tabela 20):

„Co drugi dzień rozwijam w domu moje zainteresowania. Maluję postacie z bajek. Jak namaluję, to kładę rysunki na stół, żeby wszyscy w domu je zobaczyli. Jestem dumna, jak tata powie mi, że coś potrafię” [U3];

„Lubię z tatą chodzić do sklepu, bo obserwuję, jak się coś kupuje. To mnie uczy robienia w sklepie zakupów” [U3];

„Rysuję kredkami barwy klubowe. Najpierw sobie wydrukuję rysunki, a potem je koloruję. W ten sposób rozwijam umiejętności techniczne i malarskie. Muszę trzymać ołówek i kredkę właściwie” [U4];

„W weekendy majsterkuję z tatą na ogródku. Uczę się naprawiać huśtawkę. Patrzę, jak tata to robi, bo kiedyś w życiu sam będę umiał naprawić huśtawkę” [U4];

„Byłem cały dzień z ciocią na wycieczce w ZOO. Widziałem różne zwierzęta, takie, które u nas nie żyją, np. żyrafę. Widziałem, jak trzeba karmić. Dowiedziałem się, że zoo ma teraz aplikację mobilną dzięki której można zobaczyć aktualne wydarzenia” [U4];

„W domu maluję i czytam książki. Na moich obrazkach często jest huśtawka, bo bardzo lubię się na niej huśtać” [U5];

„Byłem u mamy w sobotę i niedzielę. Lubię do niej jeździć na weekendy. Do południa byliśmy w parku na Hodowców. Wieczorem graliśmy w wojnę, uno i chińczyka. Z mamą zawsze jest najlepiej” [U7];

„Lubię zajmować się ogrodem. Uczę się jak kosić trawę kosą spalinową. Koszę przy tacie, na zmianę. Tata mówi mi, gdzie mam kosić” [U20];

„Zajmuję się kotem w domu, bo lubię troszczyć się zwierzętami” [U26];

„Lubię gotować croissanty, bo uczę się samodzielności. Mama podpowiada mi kolejne etapy przygotowania” [U27];

„Gram z siostrą w Lego. Budujemy z klocków, dzielimy się pomysłami. Ćwiczę ręce, ale też muszę myśleć. To jest najlepsza gra z siostrą. Tłumaczę jej różne rzeczy w czasie układania, bo ona jest młodsza ode mnie” [U29];

„W sobotę i niedzielę byłam u babci. Robiłam tosty, gotowałam jajko, parówki i zrobiłam kawę. Sama też ją piłam. Lubię być potrzebna, gotowanie sprawi mi radość, uczę się” [U35];

„Lubię gotować obiad. Za każdym razem próbuję coś nowego ugotować. Zupa ogórkowa mi wychodzi, spaghetti też. Czuję się dumny, jak coś mi wyjdzie. Chwalą mnie w domu. Lubię eksperymentować ze smakami” [U42].

Podkreślano także rozwój obowiązkowości i odpowiedzialności:

„Lubię przebywać ze swoim psem w domu. Leżę z nim, wychodzę na spacer. Uczę się obowiązków i odpowiedzialności. Dbam o niego. Zajmowanie się nim bardzo mnie angażuje” [U43].

Tabela 20

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rodzina

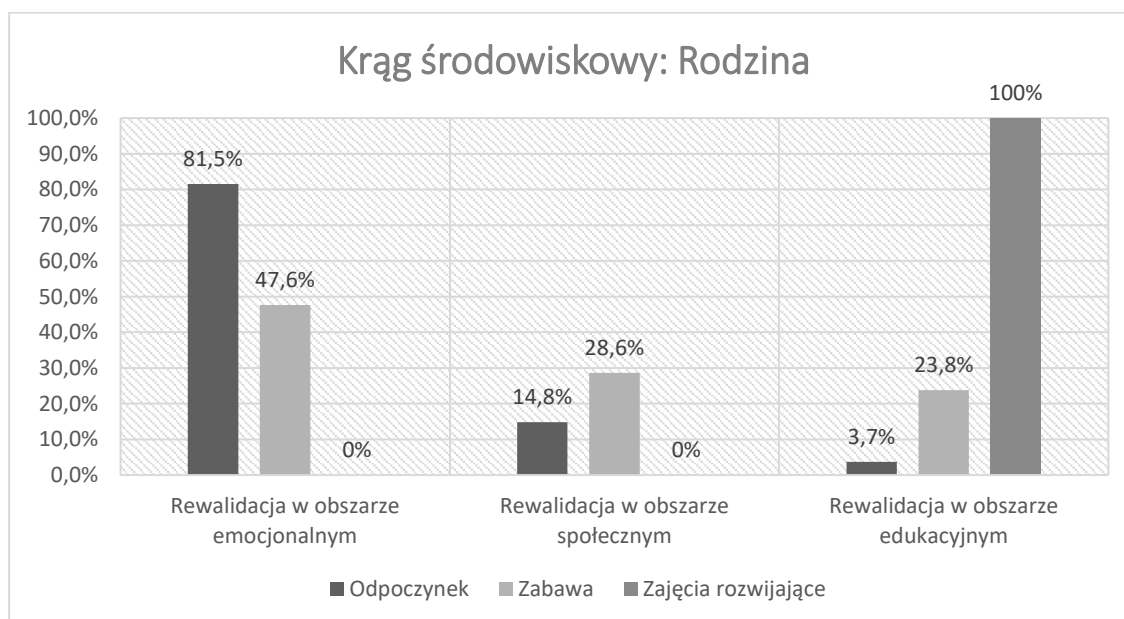
Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Rodzina	Odpoczynek	22	81,50%	4	14,80%	1	3,70%	27
	Zabawa	10	47,60%	6	28,60%	5	23,80%	21
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	14	100,00%	14
	Ogółem	32	52,50%	10	16,40%	19	31,10%	61

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 25

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rodzina



Źródło: badanie własne

Podsumowując, uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim czas wolny i jego funkcję odpoczynku w kręgu rodzinnym, postrzegali jako wsparcie rewalidacji w aspekcie emocjonalnym (22 wypowiedzi, czyli 81,5% wszystkich dotyczących funkcji odpoczynku w rodzinie). Podkreślali, że czas wolny spędzony w domu daje im poczucie bezpieczeństwa i spokoju oraz buduje więź z bliskimi.

Wypowiedzi uczniów na temat funkcji zabawy rozkładały się bardziej równomiernie pomiędzy obszarami rewalidacji. Najczęściej wskazywano wsparcie w obszarze emocjonalnym rewalidacji (10 wypowiedzi, 47,6%) podkreślając, że wspólna zabawa daje poczucie radości i szczęścia.

Funkcja zajęć rozwijających w rodzinie była jednoznacznie utożsamiana z rewalidacją w aspekcie edukacyjnym (14 wypowiedzi, 100%). Uczniowie postrzegali swoje doświadczenia w czasie wolnym jako okazję do nauki praktycznych umiejętności, zainteresowań, bez odniesień do sfery emocjonalnej i społecznej rewalidacji.

Uzyskane wyniki wskazują, że rodzina stanowi kluczowy krąg środowiskowy, który wspiera funkcję odpoczynku, zabawy i zajęć rozwijających w procesie rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

6.1.2. Rówieśnicy

Analiza wypowiedzi uczniów pokazuje, że w kręgu środowiskowym rówieśniczym dzieci najczęściej wskazywały na funkcję zabawy, która buduje więzi, pozwala uczyć się współpracy i daje poczucie przynależności do grupy (Tabela 21).

W kategorii funkcji odpoczynku odnotowano 9 wypowiedzi (zob. Tabela 21), z czego większość (5; 55,6%) miała charakter społeczny rewalidacji, a 33,3% emocjonalny. Dzieci wskazywały, że wspólne spędzanie czasu z koleżankami i kolegami – np. na podwórku – pozwala im się dzielić doświadczeniami i odprężyć (Tabela 21):

„Odpoczywam z koleżankami na podwórku. Rozmawiamy o tym, co działo się w szkole” [U9];

„Mam dwóch kolegów z poprzedniej szkoły. Rozmawiamy przez telefon o samochodach. Odpoczywam, kiedy rozmawiamy razem o tym, co lubimy” [U20];

„Codziennie, po szkole wychodzę na dwie lub trzy godziny na boisko z ekipą, pograć w piłkę. W sobotę i niedzielę gramy nawet po 5 godzin. Mam dużo kolegów z placu. Po treningach idziemy razem po picie do sklepu. Potem siedzimy i rozmawiamy o grze. Razem odpoczywamy. Odpoczynek też może być wspólny” [U31];

„Po zakończonej grze w piłkę nożną, codziennie spotykam się z kolegami. Razem odpoczywamy na boisku, rozmawiamy o graniu, tworzymy małą drużynę” [U37];

„Odpoczywam z koleżankami i kolegami na podwórku. Rozmawiamy o rzeczach, które lubimy robić” [U52].

Trzech uczniów podkreślało, że codzienne rozmowy z kolegami i koleżankami są dla nich formą relaksu (Tabela 21):

„Mój kolega ma psa i codziennie wychodzimy z nim na spacer. Na spacerze rozmawiamy, wyłączamy się od hałasu. Czuję się rozumiany” [U38].

„Rozmawiam z koleżankami przez telefon o wszystkim, np. o tym, co dzieło się w szkole. Lubię się wygadać, to mnie uspokoja” [U40];

„Dużo czasu spędzam z koleżanką. Razem wychodzimy do parku, na Plac Andrzeja. Spacerujemy, obgadujemy ludzi. Ona mnie wspiera w trudnych sytuacjach, doradza mi. Czuję szczęście, ona jest mega miła” [U46].

Pojawiła się również wypowiedź, która łączy funkcję odpoczynku z wymiarem edukacyjnym rewalidacji, wspólne prowadzenie pamiętnika z koleżankami było okazją zarówno do relaksu, jak i do rozwijania umiejętności komunikacyjnych i refleksyjnych (Tabela 21):

„Piszę pamiętnik wspólnie z koleżankami. Jesteśmy w czwórce. W tym tygodniu ja mam pamiętnik i za tydzień przekażę go kolejnej dziewczynie. W pamiętniku każda z nas zapisuje, co chciałaby powiedzieć, a potem wspólnie czytamy i analizujemy. Odpoczywamy i uczymy się słuchać siebie nawzajem” [U28].

Najliczniejsza kategoria dotyczyła funkcji zabawy czasu wolnego – 33 wypowiedzi, z czego zdecydowana większość (78,8%) wskazywała jej znaczenie na obszar społeczny rewalidacji (zob. Tabela 21). Z relacji dzieci wynika, że zabawa z rówieśnikami to nie tylko przyjemność, lecz także możliwość zdobywania przyjaciół, czy budowania więzi. Uczniowie podkreślali ważność posiadania koleżanki, kolegi oraz przynależność do grupy (Tabela 21):

„Nie jestem osamotniona, kiedy mogę rozmawiać z koleżanką na kamerce. Nie lubię jak telefon się rozłącza, bo tracę z nią kontakt” [U1];

„Gram w piłkę nożną w drużynie, takiej amatorskiej, albo w większej, albo w mniejszej. Zawsze jakaś jest. Bawię się świetnie” [U2];

„Bawię się z kolegami autkami na dywanie. Ustalamy reguły, jak nimi jeździć” [U2];

„Majsterkuję klockami Lego Duplo. Mój kolega do mnie przychodzi i razem bawimy się” [U2];

„Mam koleżanki, z klasy i ze świetlicy katedralnej. Rozmawiam z nimi, tylko online przez komórkę. Wolałabym spotkać się z nimi na żywo, ale tak też mi wystarczy” [U3];

„Gram z kolegami w piłkę nożną na podwórku, uczę się współpracy. Razem się śmiejemy” [U6];

„Gram z kolegami w gry online. Jest fajnie, uczę się współpracy na odległość” [U6]

„Piszę z kolegami online. Tak utrzymuję kontakt z nimi” [U6];

„Z koleżankami bawię się w bawialni. To takie miejsce w placówce. Udajemy, że mamy kuchnię i gotujemy zupę, tak na niby. Mogę przez to uczyć się, jak się robi jedzenie” [U9];

„Gram w grę internetową Roblox razem z innymi kolegami. Dali mi zaproszenie, to jedyni moi koledzy. Mogę z nimi rozmawiać na czacie” [U10];

„Mam trzy koleżanki w świetlicy przy kościele. Codziennie tam chodzę, na jedną godzinę. Bawię się z koleżankami, układamy puzzle. Jest fajnie, jestem szczęśliwa” [U11];

„Dzwonię do kolegów, żeby porozmawiać i umówić się na grę w piłkę nożną” [U14];

„Spotykam się z przyjaciółmi, wspólnie gramy w piłkę nożną, bawimy się. Umawiamy się przez telefon i szybko jesteśmy razem” [U17];

„Lubię rozmawiać z kolegami. Najczęściej rozmawiamy o tym, jak było w szkole. Czuję z nimi więź” [U21];

„Z kolegami gram w piłkę nożną. Współpracuję z nimi, buduję zaufanie” [U22];

„Spotykam się z koleżankami. Rozmawiamy dużo o zwierzętach, o szkole, o tym, co u nich słysząc. Opowiadamy sobie tajemnice. Mogę przez to się wygadać, buduję więź, czuję radość z przebywania razem” [U28];

„Poznaję przyjaciół, kiedy gram w Brawl Stars online na telefonie. Zbieram pucharki za wygraną. Czasami wygram, czasami przegram. Jest fajnie” [U30];

„Piszę z kolegą online na telefonie. Urwał mi się z nim kontakt. Jedyny kontakt, to pisanie do niego, ale tylko przez telefon” [U32];

„Mam koleżankę z ósmej klasy. Piszę z nią online. W ten sposób mam jedyną możliwość, żeby z nią porozmawiać, żeby doradzić się w sprawie różnych rzeczy. Nie spotykam się z nią na żywo, tylko w szkole. Czuję szczęście, że mogę z nią pisać. Uczę się od niej nowych pomysłów” [U35];

„Codziennie wychodzę na plac grać w piłkę nożną z kolegami. Oni są starsi ode mnie i mówią mi, jak polepszyć grę. Mówią mi też, że mam brzydko nie mówić. Są to koledzy starsi i słucham ich. Piłka nożna, to najlepsza zabawa, są koledzy. Doradzałbym wszystkim, żeby wyjść na plac” [U42];

„Gram w piłkę nożną z rówieśnikami. W czasie gry rozwijam z nimi współpracę. Podoba mi się gra z nimi” [U47];

„Rozmawiam z koleżankami, spotykam się z nimi. Razem uczymy się rozwiązywania problemów” [U49];

„Przebywam na świeżym powietrzu z koleżankami. Rozmawiamy, wygłupiamy się, gramy w różne wymyślone gry. Jest wtedy najfajniej, czuję więź z koleżankami” [U50];

„Gram w piłkę nożną z kolegami. Jesteśmy drużyną, wspieramy się” [U57];

„Spotykam się z przyjaciółmi, wspólnie rozmawiamy. Lepiej ich poznaję” [U58];

„Gram w piłkę nożną z kolegami. Uczę się współpracy” [U59].

Nie brakowało również akcentów emocjonalnych rewalidacji (4; 12,1% wypowiedzi), w których dzieci opisywały radość, dumę, czy poczucie pewności siebie wynikające ze wspólnej zabawy (Tabela 21):

„Piszę z koleżanką online na telefonie, jest fajnie. Piszemy o różnych sprawach, np., że trzeba ograniczyć to pisanie, żeby się nie uzależnić od telefonu” [U1];

„Mam koleżanki, z klasy i ze świetlicy katedralnej. Rozmawiam z nimi, ale tylko online przez komórkę. Żartujemy, opowiadamy śmieszne historyjki” [U3];

„Mam przyjaciółkę Laurę. Kilka razy w tygodniu spędzamy ze sobą czas. Wychodzimy na Andrzeja, na plac zabaw. Tam wygłupiamy się razem, siedzimy. Mam do niej zaufanie, wszystko mogę jej powiedzieć” [U26].

„Na podwórku jest najlepiej. Często, w czasie gry stoję na bramce. Czuję się wtedy odważna, nie boję się piłki, potrafię rzucać się na nią. Chłopcy mnie chwalą. Jest frajda, śmiechy, miło spędzam czas” [U39].

Wreszcie, część wypowiedzi (9,1%) miała charakter edukacyjny rewalidacji – uczniowie dostrzegali, że funkcja zabawy czasu wolnego wymaga od nich pomysłowości, planowania, czy poznawania nowych informacji, np. podczas rozmów telefonicznych z rówieśnikami z zagranicy, które poszerzały ich wiedzę o świecie (Tabela 21):

„Pięć razy w tygodniu od 18:30 do 20:30, a weekend od 13:00 do 19:00, wychodzę z kolegami na dwór pograć w piłkę. Koledzy przychodzą po mnie, dzwonią na domofon i wychodzimy. Ci, co nie grają, kibicują i wtedy czuję się, jak na meczu, gram jeszcze lepiej” [U34];

„Rozmawiam przez komórkę z kolegą. On mieszka w Niemczech. Jak rozmawiamy, kolega włącza kamerkę online na telefonie, ja też i pokazuje mi co tam jest. Mają tam fajne automaty na zwrot butelek i dostają za to pieniądze. Widziałem cztery ogromne sklepy obok siebie. Chciałbym tam pojechać, ciekawi mnie to miejsce” [U43];

„Bawię się z rówieśnikami na podwórku w różne wymyślone zabawy, np. w kucanego, ćwiczę pomysłowość” [U53].

W kategorii funkcji zajęć rozwijających odnotowano 8 wypowiedzi, wszystkie odnoszące się do obszaru edukacyjnego rewalidacji (100%). Uczniowie wskazywali, że wspólne aktywności z rówieśnikami, takie jak majsterkowanie, czytanie książek, czy też rozwijanie umiejętności sportowych, przyczyniają się do poszerzania ich kompetencji i zainteresowań (Tabela 21):

„Kopie piłkę z kolegami, przez to rozwijam swoje zainteresowania” [U19];

„Mam koleżankę z bloku. Przychodzi do mnie. Razem bawimy się koralikami Pyssla. Tworzymy własne dzieła z koralików na magnetycznych podkładkach. Czasami bawimy się w farbowanie włosów. Rozwijamy swoje talenty” [U27];

„Codziennie, po szkole wychodzę na dwie lub trzy godziny na boisko z ekipą, pograć w piłkę. W sobotę i niedzielę gramy nawet po 5 godzin. Mam dużo kolegów z placu. Bronię trudne bramki, koledzy mnie chwalą, rozwijam się. Trener widział moje umiejętności i teraz czekam, aż mnie weźmie do klubu” [U31];

„Gram w piłkę nożną z kolegami po dwie, trzy godziny codziennie. W weekendy po pięć godzin. Koledzy mnie chwalą. Mówią, że nie ma mocnych na mnie, że potrafię kopać w piłkę. Dobrze się wtedy czuję. Muszę więcej ćwiczyć i uczyć się grać, bo stać mnie na więcej” [U37];

„Codziennie gram online na konsoli w piłkę nożną z kolegą. Jest fajnie, kolega chwali mnie. Uczę się planować taktykę” [U38];

„Czytam książkę Rodzina Monet i próbuję zrozumieć o czym ona jest. Dostałam ją od koleżanki na urodziny, chcę ją przeczytać” [U39];

„Po szkole, codziennie gram w piłkę nożną z kolegami. Czasami nawet cztery godziny, a w weekendy prawie cały dzień. Rozwijam się, nauczyłem się tricos, czyli potrafię strzelić trzy bramki w jednym meczu. Nie siedzę w domu i nie grubnę, bo ćwiczę” [U43];

„Majsterkuję z klocków z kolegami. Kiedy buduję, to myślę i planuję dalsze kroki” [U55].

Tabela 21

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rówieśnicy

Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Rówieśnicy	Odpoczynek	3	33,30%	5	55,60%	1	11,10%	9
	Zabawa	4	12,10%	26	78,80%	3	9,10%	33
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	8	100,00%	8
	Ogółem	7	14,00%	31	62,00%	12	24,00%	50

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 26

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rówieśnicy



Źródło: badanie własne

Podsumowując, badani uczniowie funkcję odpoczynku czasu wolnego w kręgu rówieśników odnosili do rewalidacji w obszarze społecznym (55,6%) i emocjonalnym (33,3%). Uczniowie podkreślali, że wspólne spędzanie czasu z kolegami, na przykład na podwórku daje im możliwość relaksu i dzielenia się doświadczeniami. Pojawiła się również wypowiedź, która łączy funkcję odpoczynku z wymiarem edukacyjnym rewalidacji (wspólne prowadzenie pamiętnika z koleżankami było okazją zarówno do relaksu, jak i rozwijania umiejętności komunikacyjnych).

Funkcja zabawy miała największe znaczenie w odniesieniu do rewalidacji w obszarze społecznym (78,8%). Dzieci podkreślały, że wspólna zabawa z rówieśnikami daje im nie tylko radość, ale także okazję do nawiązywania przyjaźni i umacniania więzi. Nie brakowało również akcentów emocjonalnych rewalidacji, w których dzieci opisywały radość, dumę czy poczucie pewności siebie wynikające ze wspólnej zabawy. Wskazywano również na znaczenie funkcji zabawy w obszarze edukacyjnym rewalidacji (planowanie, zdobywanie nowych informacji).

W odniesieniu do funkcji zajęć rozwijających wszystkie wypowiedzi wskazywały na jej znaczenie w sferze edukacyjnej rewalidacji. Uczniowie podkreślali, że wspólne działania z rówieśnikami sprzyjały nauce i rozwijaniu praktycznych umiejętności.

Na tej podstawie można stwierdzić, że w środowisku rówieśniczym czas wolny i jego funkcje, w sposób naturalny wzmacnia proces rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

6.1.3. Sąsiedztwo lokalne

Analiza wypowiedzi pokazuje, że w kręgu środowiskowym sąsiedztwo lokalne szczególnie widoczna jest rola aktywności na świeżym powietrzu, wspólnego korzystania z przestrzeni publicznej i kontaktów z rówieśnikami mieszkającymi w pobliżu. (Tabela 22).

Najwięcej wypowiedzi (9 z 11) wskazuje, że funkcja odpoczynku czasu wolnego w sąsiedztwie pełni znaczenie w obszarze emocjonalnym rewalidacji. Dzieci opisywały spacerowanie po okolicy, obserwowanie przyrody, czy zabawy z psami jako czynności, które pozwalają im się wyciszyć i zrelaksować. Jeden z uczniów mówił wprost, że spacerowanie z psem pozwala mu „odciąć się od wszystkiego” [U42]. Inni podkreślali, że kontakt z naturą – drzewami, świeżym powietrzem – wzmacnia u nich poczucie równowagi emocjonalnej (Tabela 22):

„Chodzę z psem na spacer po okolicy w sąsiedztwie. Obserwuję przyrodę i to mnie uspokaja” [U13];

„Spaceruję po okolicy z moim psem. Odpoczywam, czuję, że tu pasuję” [U24];

„Bawię się z psem sąsiadki. Ona pyta mnie, jak było w szkole. Czuję się zrelaksowana” [U26];

„Spaceruję po okolicy, lubię obserwować przyrodę” [U30];

„Codziennie spaceruję po okolicy. Lubię pochodzić, wtedy odpoczywam” [U32];

„Mam fajnego sąsiada. Jestem z nim na Ty. Rozmowa z nim uspokaja moje myśli. On często daje mi różne naklejki do przyklejenia, jest super” [U38];

„Wychodzę z moim psem na spacer. Czasami spotkam sąsiadów, zamienię z nimi parę słów i idę dalej. Relaksuję się” [U43];

„Spaceruję po okolicy, obserwuję przyrodę i uspokajam moje myśli” [U57].

W mniejszym stopniu odpoczynek w sąsiedztwie był postrzegany jako okazja do rozwijania więzi społecznych w kontekście rewalidacji społecznej (18,2%). Dzieci zauważały, że wspólne siedzenie na ławce z mamą i rodzeństwem, rozmowy z sąsiadami, czy krótkie spotkania na podwórku pozwalają im czuć się częścią wspólnoty (Tabela 22):

„W sobotę byłam z mamą i ze wszystkimi braćmi, mam ich pięciu, na placu zabaw. W sąsiedztwie, koło domu jest fajny plac zabaw. Razem odpoczywaliśmy na ławce. Dobrze jest, gdy wspólnie się odpoczywa” [U11];

„Spaceruję po okolicy i widzę innych, jak odpoczywają. Czuję, że tu pasuję” [U58].

W kategorii funkcji zabawy czasu wolnego pojawiło się 8 wypowiedzi (zob. Tabela 22), rozkładających się względnie równomiernie pomiędzy sferę emocjonalną (37,5%), społeczną (25%) i edukacyjną rewalidacji (37,5%).

Funkcja zabawy czasu wolnego w sąsiedztwie była dla dzieci przede wszystkim okazją do radości i zachwytu ze spędzania czasu z kolegami z podwórka (aspekt emocjonalny rewalidacji; zob. Tabela 22):

„Codziennie wychodzę na dwór z kolegami z sąsiedztwa grać w piłkę nożną. Gram od 19:00 do 21:00, czasami przedłużamy nawet do 23:00. Mówię o nich, że są z Warszawy, bo jeden i drugi ma nazwisko Warszawski. W sobotę i niedzielę robimy razem to samo, tylko jeszcze dłużej. Czuję radość i zachwyt, kiedy gramy razem, bo czasami mi wszystko wychodzi” [U18];

„Jeżdżę po okolicy na rowerze, sam. Przez to, że są fajne trasy mogę jeździć na rowerze i mogę się odchudzić, bo to jest wysiłek” [U20];

„Po szkole codziennie wychodzę na plac zabaw. Witam się z sąsiadami. Zakładam rolki lub wsiadam na rower i jeżdżę. Jest super, gdy mogę się rozpędzić i czuć wiaterek” [U24].

Jednocześnie ta funkcja czasu wolnego miała też wymiar społeczny (zob. Tabela 22) – dzieci wskazywały, że wspólne aktywności pozwalają im budować przyjaźnie i doświadczać wzajemnego wsparcia. Jeden z uczniów zaznaczył, że spotkania z kolegami z sąsiedztwa to nie tylko sport, ale też możliwość wspierania się nawzajem „Spotykam

się na podwórku z kolegami z sąsiedztwa. Często gramy w piłkę nożną, ale też bawimy się razem i wspieramy siebie” [U18]. Inny uczeń podkreślił, że kiedy gra w piłkę nożną z kolegami z sąsiedztwa, to wszystko lepiej mi wychodzi [U8].

Wreszcie, część wypowiedzi pokazuje wymiar edukacyjny rewalidacji – dzieci zauważały, że wspólne gry wymagają sprawności, refleksu, planowania czy koncentracji (Tabela 22).

„W niedzielę byłam z mamą i ze wszystkimi braćmi, mam ich pięciu, na placu zabaw. W sąsiedztwie, koło domu jest fajny plac zabaw. Bawiliśmy się w Parkoury. Z rozbiegu, jak najszybciej przeskakiwaliśmy przez słupki. Przy przeskokach trzeba zachować równowagę i nie wywrócić się. Potem graliśmy w piłkę nożną. Lubię sobie robić kapki, ale Parkoury jest najlepsze” [U11];

„Koło domu mam fajne miejsce, żeby grać mecze w kolegami. Gramy prawie codziennie. Uczę ich grać” [U14];

„Koło domu mam fajne miejsce, żeby bawić się w kolegami. Biegamy, budujemy różne przeszkody i przeskakujemy je. Bawimy się w berka. Jest super, uczę się być sprawnym i spostrzegawczym” [U14].

W przypadku zajęć rozwijających jako funkcji czasu wolnego odnotowano 5 wypowiedzi, wszystkie jednoznacznie związane z rewalidacją edukacyjną (100%). Dzieci wskazywały na różne aktywności, które pozwalają im rozwijać zainteresowania i uczyć się nowych umiejętności. Były to zarówno gry sportowe jak i zajęcia wymagające sprawności manualnej czy intelektualnej. Inni podkreślali, że sąsiedzi inspirują ich do czytania książek lub uczą praktycznych umiejętności, takich jak robienie zakupów (Tabela 22):

„Mam bezpieczny skwerek do gry w piłkę nożną koło domu. Mogę się w niej rozwijać” [U8];

„Bawię się z koleżanką Anią i Ewą z podwórka w rekina i berka. Przez te zabawy się rozwijam, bo muszę biegać. Wtedy najszybciej biegam” [U12];

„Lubię chodzić do sklepu. Niedaleko mnie jest fajny sklep, tam uczę się kupować różne rzecz” [U18];

„Jeżdżę w okolicy do parku rowerowego na Pumptrack. Uczę się tam pompowania, czyli muszę utrzymać szybkość jazdy bez pedałowania. Żeby to zrobić muszę przenosić ciężar ciała z jednej strony na drugą. To uczy mnie sprawności jazdy na rowerze. Kiedyś zapiszę się na zawody” [U34];

„Lubię czytać książki, bo poznaję nowe tematy. Sąsiedzi często podrzucają mi ciekawe książki” [U49].

Tabela 22

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym sąsiedztwo lokalne

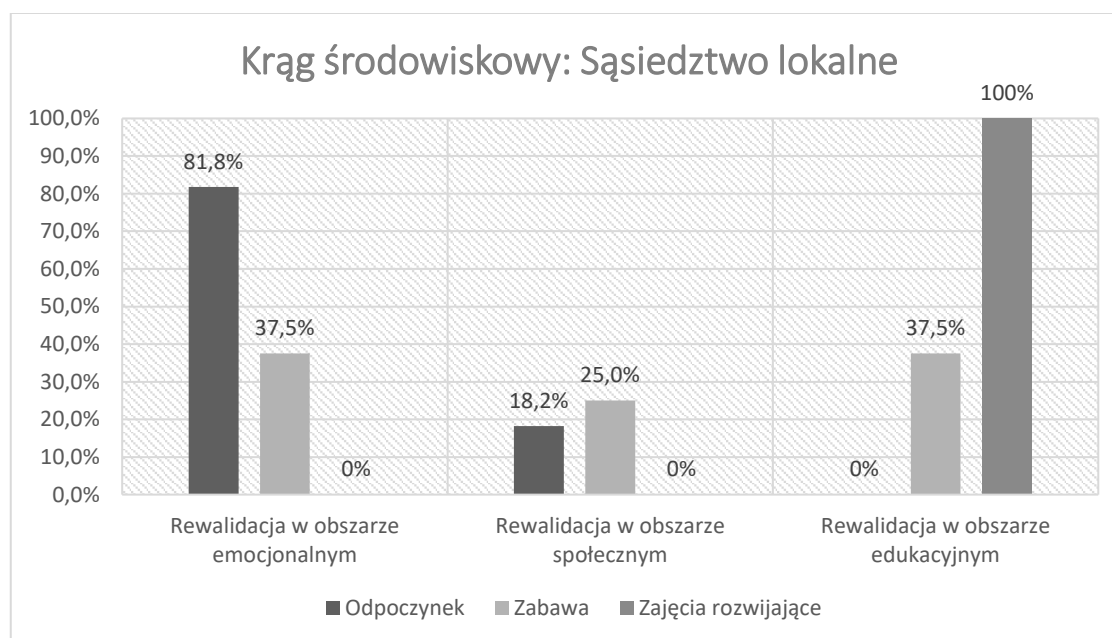
Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Sąsiedztwo lokalne	Odpoczynek	9	81,80%	2	18,20%	0	0,00%	11
	Zabawa	3	37,50%	2	25,00%	3	37,50%	8
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	5	100,00%	5
	Ogółem	12	50,00%	4	16,70%	8	33,30%	24

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 27

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym sąsiedztwo lokalne



Źródło: badanie własne

Podsumowując, funkcja odpoczynku miała głównie znaczenie w rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym, w środowisku lokalnym. Dzieci podkreślały, że spacerowanie po okolicy, kontakt z naturą dawały im poczucie spokoju i możliwość wyciszenia

się. W mniejszym stopniu odpoczynek w sąsiedztwie był postrzegany jako okazja do rozwijania więzi społecznych.

Czas wolny i jego funkcja zabawy pełnił zróżnicowane role w obszarze emocjonalnym (37,5%), społecznym (25%) i edukacyjnym rewalidacji (37,5%). Dzieci podkreślały głównie znaczenie wspólnego spędzania czasu z kolegami, z podwórka, budowanie przyjaźni i wzajemne wsparcie. Pojawiły się również odniesienia wskazujące na znaczenie w wymiarze edukacyjnym rewalidacji – dzieci zauważały, że wspólne gry wymagają sprawności, refleksu, planowania czy koncentracji.

Funkcja zajęć rozwijających czasu wolnego była jednoznacznie powiązana z rewalidacją w obszarze edukacyjnym. Dzieci podkreślały, że wspólne gry z sąsiedztwem lokalnym rozwijają takie umiejętności jak sprawność, refleks, planowanie, koncentrację.

W świetle uzyskanych wyników można zauważyć, że czas wolny spędzony w otoczeniu sąsiedztwa lokalnego stanowi ważny element rewalidacji, sprzyja wyciszeniu, poszerzaniu kontaktów, rozwijaniu zainteresowań i umiejętności oraz różnych sprawności.

6.1.4. Szkoła i nauczyciele

W kręgu szkoła i nauczyciele, w kategorii funkcji odpoczynku czasu wolnego pojawiły się trzy wypowiedzi, z czego większość (66,7%) dotyczyła rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym. Dzieci podkreślały, że dzięki wskazówkom nauczycieli odkrywają sposoby spędzania czasu, które sprzyjają wyciszeniu i relaksowi (Tabela 23):

„Czytam książkę o smoku dla relaksu. Nauczyciele w szkole powiedzieli mi, że warto czytać” [U12];

„Odpoczywam koło domu na ławeczce. W szkole powiedzieli mi, że to dobry odpoczynek” [U15].

W mniejszym stopniu odpoczynek w tym kręgu miał wymiar społeczny rewalidacji (33,3%). Uczniowie zauważali, że przerwy szkolne to czas, kiedy mogą zacieśniać znajomości, nawiązywać przyjaźnie i budować sieć kontaktów rówieśniczych (Tabela 23):

„Kiedy odpoczywam razem z rówieśnikami na przerwie w szkole, to zdobywam więcej przyjaciół, z którymi mogę też bawić się po szkole” [U1].

W kategorii funkcji zabawy czasu wolnego znalazły się dwie wypowiedzi (zob. Tabela 23). Jedna z nich wskazywała na obszar emocjonalny rewalidacji – dzieci czuły radość i satysfakcję z uczestnictwa w prostych grach „Na każdej przerwie w szkole, jak

jest ciepło na dworze, gram w piłkę nożną. To moja ulubiona gra, dlatego gram w nią też po szkole” [U2]. Drugą można powiązać z rewalidacją edukacyjną (50%). Dzieci zaznaczały, że zabawa w szkole – np. gry sportowe – stają się miejscem nauki zasad fair play, które mogą następnie stosować w innych kontekstach. Jak podkreślił jeden z uczniów „Bawię się codziennie i stosuję zasady fair play. Nauczyłem się ich w szkole” [U57].

Najwięcej, bo aż dziewięć wypowiedzi, dotyczyło funkcji zajęć rozwijających i wszystkie zostały zakwalifikowane do obszaru edukacyjnego rewalidacji (100%). Dzieci podkreślały, że nauczyciele inspirują je do rozwijania pasji i uczą praktycznych umiejętności, które potem wykorzystują w czasie wolnym. Pojawiały się opisy rysowania, malowania czy konstruowania z klocków, które początkowo miały miejsce w szkole, a następnie były kontynuowane w domu. Inne wypowiedzi wskazywały, że szkoła uczy dzieci umiejętności praktycznych, takich jak robienie zakupów, planowanie czy dbanie o zwierzęta. Jedna z uczennic zauważyła, że opiekując się swoim psem, pamięta o wskazówkach nauczycielki dotyczących odpowiedzialności za zwierzęta (Tabela 23):

„Lubię zajmować się zwierzętami. Bawię się z moim psem, opiekuję się nim codziennie. Ostatnio dawałam mu tabletki, bo był chory. To jest mój pies i muszę się o niego troszczyć rano, po południu i wieczorem. Zwierzęta nie poradzą sobie same, tak mówiła mi Pani w szkole” [U24];

„W szkole nauczyłem się zasad fair play. Teraz stosuję te zasady w codziennej grze w piłkę nożną z kolegami, z sąsiedztwa. Gram od 19:00 do 21:00, czasami przedłużamy nawet do 23:00. Mówię o nich, że są z Warszawy, bo jeden i drugi ma nazwisko Warszawski. W sobotę i niedzielę robimy razem to samo, tylko jeszcze dłużej. Czuję radość i zachwyt, kiedy gramy razem, bo czasami mi wszystko wychodzi” [U8];

„Lubię rysować samochody. W szkole nauczyciel mówił, że świetnie maluję, wspierał mnie” [U10];

„Lubię chodzić do sklepu, bo uczę się tam, jak płacić za zakupy i jak je wybierać. Pani w szkole uczyła nas planowania, robienia listy zakupów, bardzo mi się to przydało” [U17];

„Lubię malować, często maluję swojego psa. Ćwiczę swoją wyobraźnię. Polubiłam malować na zajęciach plastycznych w szkole” [U29];

„Lubię malować, często maluję różne postacie. Gdy maluję, to koncentruję się. W szkole mówią mi, że ładnie maluję. Polubiłam malować i maluję też w domu” [U44];

„Maluję po szkole w domu. Rozwijam swoje zainteresowania, jak coś namaluję. Polubiłam malować w szkole i po szkole też maluję” [U52];

„Czytam książki, bo chcę rozwinąć swoje słownictwo. Pamiętam, jak Pani w szkole czytała i później opowiadała o bohaterach z książki” [U53];

„Lubię konstruować z klocków, jak mam czas wolny, bo pobudzam myślenie. Nauczyłem się tego w szkole” [U60].

Tabela 23

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym szkoła/nauczyciele

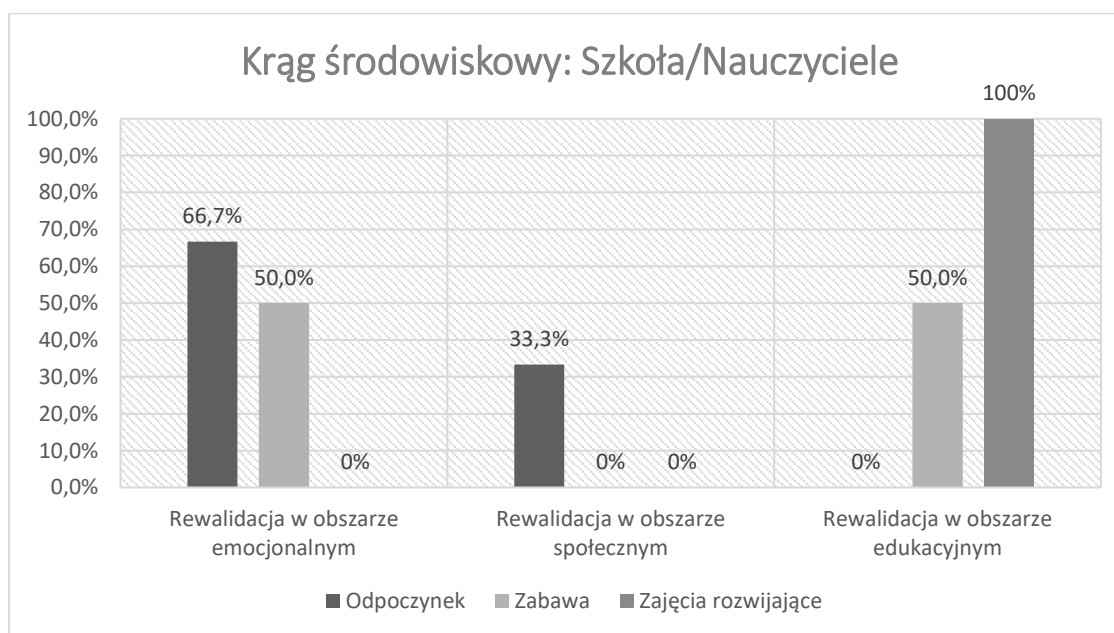
Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Szkoła/Nauczyciele	Odpoczynek	2	66,70%	1	33,30%	0	0,00%	3
	Zabawa	1	50,00%	0	0,00%	1	50,00%	2
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	9	100,00%	9
	Ogółem	3	21,40%	1	7,10%	10	71,40%	14

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 28

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym szkoła/nauczyciele



Źródło: badanie własne

Podsumowując, funkcję odpoczynku czasu wolnego badani uczniowie w większości utożsamiali z obszarem emocjonalnym rewalidacji (66,7%). Uczniowie podkreślali, że dzięki radom nauczycieli poznają formy spędzania czasu sprzyjające wyciszeniu. W tym kręgu odpoczynek rzadziej przybierał formę rewalidacji społecznej

(33,3%). Uczniowie podkreślali, że przerwy szkolne są okazją do zacieśniania relacji z rówieśnikami.

Funkcja zabawy odnosiła się do rewalidacji w obszarze emocjonalnym. Dzieci podkreślały radość i satysfakcję z prostych gier. Zabawa miała także znaczenie w aspekcie edukacyjnym rewalidacji. Dzieci podkreślały, że szkolne zabawy uczą zasad fair play możliwych do wykorzystania także poza szkołą.

Wszystkie wypowiedzi uczniów dotyczące funkcji zajęć rozwijających odnosiły się do obszaru edukacyjnego rewalidacji (100%). Uczniowie podkreślali, że nauczyciele przekazują im praktyczne umiejętności przydatne w czasie wolnym.

Na tej podstawie można stwierdzić, że doświadczenia związane z czasem wolnym i jego funkcjami w środowisku szkolnym, przenoszone są poza to środowisko, umożliwiając uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w pełni wykorzystać odpoczynek, zabawę i zajęcia rozwijające w ich procesie rewalidacji.

6.1.5. Instytucje społeczne

W kręgu instytucji społecznych wszystkie wypowiedzi dotyczące funkcji czasu wolnego związanego z odpoczynkiem odnosiły się do emocjonalnego obszaru rewalidacji (zob. Tabela 24). Dzieci podkreślały, że placówki dają im możliwość wyciszenia się i odzyskania równowagi. Wskazywały np. na spacer w otoczeniu placówki czy możliwość zajęcia się spokojnymi aktywnościami, takimi jak rysowanie w ciszy. Jedna z uczennic stwierdziła „Lubię huśtać się sama na huśtawce, przy placówce. Wtedy odpoczywam, jest świeże powietrze” [U41].

Inni uczniowie również traktowali instytucje społeczne jako bezpieczną przestrzeń, gdzie można odreagować napięcia (Tabela 24):

„W placówce mówią do mnie: odpocznij. Jestem wtedy spokojny” [U2];

„W placówce mam przyjazne i bezpieczne miejsce do odpoczynku” [U2];

„Rysuję i uspokajam się. Czuję ciszę i spokój. Lubię sama w ciszy malować. Panie z placówki doceniają to, że maluję i jednocześnie odpoczywam” [U39];

Funkcja zabawy (16 wypowiedzi; zob. Tabela 24) miała znaczenie przede wszystkim w kontekście emocjonalnym rewalidacji (10; 62,5%). Uczniowie podkreślali radość, frajdę i ekscytację, jedna z nich mówiła, że w wesołym miasteczku odważyła się wejść na diabelski młyn, pokonała strach (Tabela 24):

„W czwartek byłem cały dzień w wesołym miasteczku (Legendii). Nie poszłam do szkoły. Była frajda. Byłam na różnych atrakcjach. Odważyłam się wejść na młyn. Pokonałam lęk, przestałam się bać. Co roku tchórzyłam. Stałam i patrzyłam, a teraz się udało. Bardzo się cieszę” [U40].

Dla dzieci tego typu wydarzenia były źródłem pozytywnych emocji i często przełamywały ich lęki (Tabela 24):

„W sobotę byłam na świetlicy katedralnej przy kościele. Cały dzień były tam zabawy, na placu zabaw. Grałam z koleżankami w planszówki. To taki lajcek. Wszystko mi się tam podobało. Mamy tam śniadanie, kanapki, wodę, herbatniki” [U3];

„Byłam na koncercie ze świetlicy katedralnej. To była muzyka filmowa z bajek dla dzieci. Ten koncert to jakby muzykoterapia, relaks” [U3];

„Na placu zabaw w placówce gram w koszykówkę raz sam, raz z kolegami. Bawimy się, spacerujemy. Jeżdżę na rowerze. Jest wesoło” [U7];

„Codziennie chodzę na świetlicę przy kościele, na jedną godzinę. Bawimy się tam, układamy puzzle. Jest fajnie, jestem szczęśliwa” [U11];

„W niedzielę byłem w Sosnowcu na Dniu Dziecka. Placówka zorganizowała nam wyjazd. Było dużo śmiechu i radości” [U21];

„Wychodzę na podwórko w placówce. Można się tam pobawić, pojeździć na desce dwukołowej, na rolkach. Mam frajdę, jest fajnie” [U22];

„Opiekuję się młodszymi dziećmi w placówce. Mówię im, że mają być grzeczni. Pomagam im pakować zabawki do kartonu. Organizuję różne zabawy dla nich. Robię to z własnej woli. Czuję się wtedy potrzebna, mogę opiekować się młodszymi. Czasami dostaję za to różne nagrody, np. słodycze, pochwały. Czuję radość, pomoc to fajna zabawa” [U36];

„W niedzielę byłam z placówki na festynie z okazji Dnia Dziecka. Cały dzień bawiłam się. Malowałam twarz, farbowałam włosy, brałam udział w warsztatach, tańcach, wspinałam się po ścianie wspinaczkowej. Robiłam zdjęcia z fotobudki. To był super dzień, na sportowo” [U39];

„W niedzielę byłam z placówki na festynie z okazji Dnia Dziecka. Cały dzień był na sportowo. Były zabawy, gry ruchowe i dużo atrakcji. To była fajna zabawa” [U41].

Równocześnie część wypowiedzi dotycząca funkcji zabawy (6; 37,5%) odnosiła się do wymiaru społecznego rewalidacji (zob. Tabela 24). Dzieci zauważały, że przebywanie razem, wspólne gry, czy uroczystości pozwalają im doświadczać współdziałania i poczucia przynależności. Jeden z badanych podkreślał, że w grupie można się śmiać i wspierać innych. „Wychodzę na plac zabaw przy placówce. Bawię się z koleżankami i z bratem w Berka. Rozwijam się pod kątem biegania, przestrzegam zasad. Razem śmiejemy się i wspieramy. Lubię zabawy na świeżym powietrzu” [U25].

Wypowiedzi innych dzieci również wskazywały na znaczenie czasu wolnego i jego funkcji zabawy w społecznej rewalidacji, w kręgu instytucji społecznych (Tabela 24):

„W placówce odbywają się wspólne spotkania, np. urodziny, czuję wtedy więź z innymi dziećmi” [U2];

„Na placu zabaw w placówce gram w koszykówkę raz sam, raz z kolegami. Bawimy się, spacerujemy. Jeżdżę na rowerze. Jest wesoło, jest więź” [U7];

„Byłem na świetlicy przy kościele z okazji Dnia Dziecka. Brałem udział w różnych zabawach z innymi dziećmi. Były balony, kupony, nagrody. Wygrałem maskotkę, słodycze i mus truskawkowy. Bardzo mi się podobało” [U13];

„Byłem na urodzinach organizowanych w placówce. Był tort dla kolegi i prezenty. Razem świętowaliśmy, czułem więź” [U22];

„Wychodzę na plac zabaw przy placówce. Bawię się z koleżankami i z bratem w Berka. Rozwijam się pod kątem biegania, przestrzegam zasad. Razem śmiejemy się i wspieramy. Lubię zabawy na świeżym powietrzu” [U25];

„Byłam z placówki na wycieczce w Legendii (wesole miasteczko). Odczuwałam więź, było pełno śmiechu razem z innymi dziećmi” [U25].

Najliczniejszą kategorią były zajęcia pełniące funkcje rozwijające (18 wypowiedzi, 100% w wymiarze edukacyjnym rewalidacji; zob. Tabela 24). Dzieci wskazywały, że dzięki instytucjom mogą uczestniczyć w warsztatach, pisać pamiętnik, gotować czy rozwijać swoje zdolności plastyczne. Jeden z uczniów zaznaczył, że czyta książkę, żeby zrozumieć jej treść, w placówce motywują go czytania. „Czytam książkę Erin Hunter, Wojownicy, o wojowniczych kotach. Chociaż to fantastyka, to próbuję zrozumieć o co tam chodzi. W placówce motywują mnie do czytania” [U7].

Inni dodawali (Tabela 24):

„W placówce odbywają się wspólne spotkania, uczę się kulturalnego zachowania, nabywam nowych wiadomości na ten temat” [U2];

„W niedzielę byłem w Warszawie na wycieczce. Siostra zakonna pokazała nam stare miasto. Opowiadała dużo o nim. Był duży dzwon, zamek, Pałac Kultury i Nauki” [U2];

„W środy chodzę do Pani psycholog. Uczę się tam czytać. Lubię tam chodzić, jest fajnie. Lepiej mi idzie czytanie” [U4];

„Spotykam się z przyjaciółmi w placówce. Gramy w planszówki. Rozwijam logiczne myślenie” [U7];

„W placówce mamy bawialnię i tam bawię się z koleżankami. Udajemy, że mamy kuchnię i gotujemy zupę, tak na niby. Mogę przez to uczyć się, jak się robi jedzenie” [U9];

„Czytam książkę, bo chcę nauczyć się czytać. Mam z tym problem, mylę literki. W placówce nikt mi nie przeszkadza, mogę czytać” [U9];

„Gram w piłkę nożną z kolegami. Mamy trenera w placówce, on nas uczy. Przestrzegamy przepisów. Dziewczyny też grają. Liczy się zabawa” [U21];

„Lubię gotować zupy i spaghetti. W placówce pomagają mi uczyć się gotowania. Cieszę się” [U22];

„W sobotę byłam na świetlicy przy katedrze. Brałam udział w zabawach, grałam w kometkę, robiłam instrumenty z kartonów. Wystarczy pudełko kartonowe, gumki recepturki, które trzeba właściwie przyciąć, potem je przykleić w otwór pudełka i powstaje gitara. Daje ona brzmienie podobne do prawdziwej. To super pomysł. Jak jestem już w domu, to wiem, jak inne instrumenty zrobić” [U24];

„Uczestniczyłam w sobotę we wspólnocie Dzieci Maryi. Uczy mnie to nawiązywania przyjaźni i budowania wspólnoty ze wszystkimi w placówce” [U25];

„Gotuję kilka razy w tygodniu kisiel. Wychowawcy z placówki mi pozwalają. Muszę mierzyć składniki, liczyć. Lubię to robić” [U25];

„Dużo czytam. Uczę się czytać płynnie, bo się zatrzymuję. Panie z placówki wspierają mnie, kupują mi ciekawe książki” [U28];

„Piszę pamiętnik codziennie. Zapisuję w nim cały dzień. Co działo się w szkole, kto powiedział mi coś przykrego. Potem myślę o tym, emocje przychodzą i niszczy te kartki, które zawierają przykre wpisy. Zostawiam tylko kartki z fajnymi opisami, np., jak się bawiłam na wycieczce. W ten sposób rozpoznaje emocje, te dobre i te złe. Pozbywam się tych złych. Uczę się też ładnie pisać i płynnie czytać, bo czytam te wpisy na głos. Pokazuję ten pamiętnik w placówce, Panie mówią mi, że ładnie w nim piszę” [U39];

„Czytam książkę, chcę się coś z niej dowiedzieć. Korzystam z książek w placówce” [U41];

„Chodzę na zajęcia do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczę się poprawnie mówić i komunikować się z kolegami” [U54];

„W placówce mamy różne warsztaty połączone z nauką. Rozwijam przez to swoje umiejętności, np. konstruuję z klocków” [U54];

„Chodzę na zajęcia do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczę się poprawnie mówić” [U55].

Tabela 24

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym instytucje społeczne

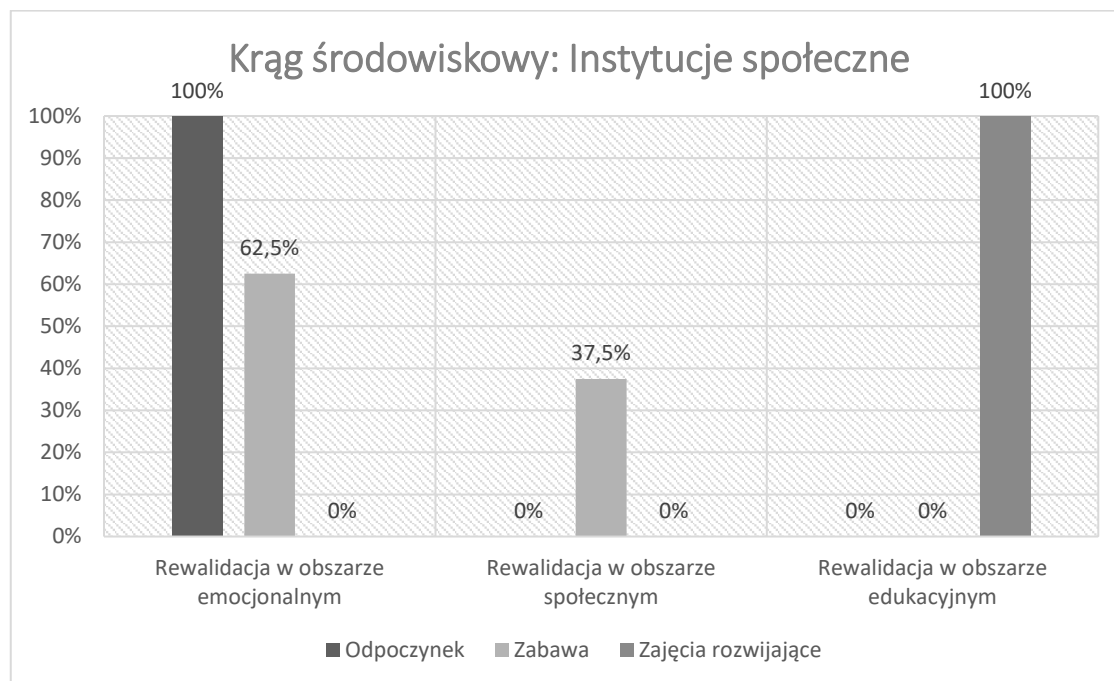
Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Instytucje społeczne	Odpoczynek	4	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	4
	Zabawa	10	62,50%	6	37,50%	0	0,00%	16
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	18	100,00%	18
	Ogółem	14	36.80%	6	15.80%	18	47.40%	38

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 29

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym instytucje społeczne



Źródło: badanie własne

Podsumowując, wypowiedzi o funkcji odpoczynku czasu wolnego dotyczyły głównie rewalidacji w obszarze emocjonalnym. Dzieci zaznaczały, że pobyt w instytucjach społecznych pozwala im się uspokoić i odzyskać równowagę.

Funkcja zabawy miała znaczenie głównie w sferze emocjonalnej rewalidacji. Dzieci wskazywały, że daje im radość, frajdę i ekscytację. Część wypowiedzi podkreślała znaczenie funkcji zabawy w rewalidacji społecznej, wskazując na współdziałanie i budowanie poczucia przynależności.

Najwięcej wypowiedzi dotyczyło funkcji zajęć rozwijających czasu wolnego, które w całości odnosiły się do rewalidacji w obszarze edukacyjnym. Dzieci podkreślały możliwość zdobywania nowych umiejętności i rozwijania pasji.

Zatem aktywności czasu wolnego, realizowane przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w instytucjach społecznych, wspierają ich proces rewalidacji.

6.1.6. Placówki kultury

W kręgu placówek kultury, w kategorii funkcji odpoczynku czasu wolnego znalazła się jedna wypowiedź podkreślająca emocjonalny obszar rewalidacji (zob. Tabela 25).

Uczeń opisał seans filmowy jako wyjątkową formę relaksu, wolną od stresu i napięcia „Byłem w kinie na filmie dla dzieci. To był najlepszy odpoczynek. Nie miałem żadnego stresu” [U54].

Dwie wypowiedzi wskazywały na znaczenie funkcji zabawy w placówkach kultury (zob. Tabela 25). Jedna dotyczyła obszaru emocjonalnego rewalidacji – dziecko mówiło o radości i przyjemności płynącej z uczestnictwa w filmie „Byłem z mamą w kinie na Lilo i Stich. Kino jest najlepsze” [U2].

Druga odnosiła się do wymiaru edukacyjnego rewalidacji. Jeden z uczniów podkreślał, że jak się zgubi, to może zadzwonić na policję – tego nauczył go film „Byłam w kinie na Lilo i Stich. Przez takie filmy można dużo się nauczyć. Wiem np., że jak się coś dzieje złego, to trzeba zadzwonić na Policję. Tak zrobiła dziewczynka z filmu. Zgubiła się i zadzwoniła na Policję” [U28]. Widać zatem, że odbiór filmu może jednocześnie bawić i kształcić.

Najwięcej wypowiedzi dotyczyło funkcji zajęć rozwijających w wymiarze edukacyjnym rewalidacji (zob. Tabela 25). Dzieci opisywały, że filmy i spektakle pomagają im zrozumieć wartości takie jak przyjaźń, miłość, rodzina czy odpowiedzialność. Jeden z badanych mówił, że po filmie zrozumiał, że rodzina i przyjaźń są najważniejsze „Byłem z mamą w kinie na Lilo i Stich. Była fajna nauka. Film pomógł mi zrozumieć, że relacje rodzinne są najważniejsze. Po filmie poszliśmy do parku. Mama zawsze jest dla mnie miła” [U2].

Oglądanie filmów i spektakli pomogło badanym uczniom dostrzec inne wartości (funkcja zajęć rozwijających), ważne dla procesu ich rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny (Tabela 25):

„Byłam w kinie na filmie Lilo i Stich. Było pełno humoru, ale też wzruszeń. Film opowiadał o samotnej dziewczynce, której przybysz z innej planety pomógł odbudować jej relacje w rodzinie. Film pokazał mi siłę przyjaźni i rodziny” [U9];

„Byłam w teatrze. Grali tam na pianinie piosenki o miłości. Bardzo mi się podobało i wzbogaciłam moją wiedzę o emocjach” [U12];

„Byłam w środę z babcią w kinie. Wiem, że trzeba siedzieć tam w ciszy i nie przeszkadzać innym” [U26].

Tabela 25

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym placówki kultury

Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Placówki Kultury	Odpoczynek	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
	Zabawa	1	50,00%	0	0,00%	1	50,00%	2
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%	4
	Ogółem	2	28,60%	0	0,00%	5	71,40%	7

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 30

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym placówki kultury



Źródło: badanie własne

Podsumowując, funkcja odpoczynku czasu wolnego znalazła odniesienie do rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym, w kręgu środowiskowym: placówki kultury. Uczeń określał seans filmowy jako formę relaksu pozbawioną stresu i napięcia.

Funkcja zabawy w placówkach kultury miała znaczenie w aspekcie emocjonalnym (radość z oglądania filmów) i edukacyjnym rewalidacji (uczenie się poprzez uczestnictwo w kulturze).

W ramach funkcji zajęć rozwijających czasu wolnego dzieci wskazywały na wymiar edukacyjny rewalidacji. Podkreślały, że filmy i spektakle uczą je ważnych wartości: przyjaźni, miłości, czy odpowiedzialności.

W rezultacie, czas wolny spędzony w placówkach kultury umożliwiał uczniom kontakt ze sztuką i twórczością, a przez to wspierał ich proces rewalidacji.

6.1.7. Mass media

Mass media okazały się zdecydowanie najczęściej opisywanym środowiskiem – łącznie pojawiło się 98 wypowiedzi (zob. Tabela 26). Najczęściej eksponowany był wymiar edukacyjny rewalidacji (ogółem 86,7%), co do którego odnosiło się 85 wypowiedzi dotyczących funkcji zabawy (96,60%). Poza tym, media wzmacniały również funkcję odpoczynku w obszarze emocjonalnym rewalidacji (100%). Nie odnotowano natomiast odniesień do sfery społecznej rewalidacji.

W kategorii funkcji odpoczynku znalazło się 10 wypowiedzi (100% związanych z obszarem emocjonalnym rewalidacji; zob. Tabela 26). Dzieci podkreślały, że media pozwalają im się wyciszyć i odpocząć. Najczęściej wskazywano na słuchanie muzyki, czy oglądanie filmów jako sposób na relaks i oderwanie się od problemów dnia codziennego. Jeden z uczniów stwierdził: „Codziennie słucham piosenek na słuchawkach prze internet w telefonie. To mój najlepszy odpoczynek. Odcinam się od wszystkiego, jest mi wesoło” [U27].

Inni badani wskazywali (Tabela 26):

„Codziennie wieczorem słucham piosenek na słuchawkach online w telefonie. Odpoczywam, leżę i nic nie robię” [U3];

„Leżę i słucham radia. To mnie uspokaja” [U7];

„Oglądam na You Tube odcinki SpongeBob, bo pozwalają mi zresetować myśli” [U8];

„Słucham piosenek przez internet, żeby odpocząć. Wtedy słucham i nie myślę o niczym” [U11];

„W telewizji oglądam spokojne filmy, wtedy najbardziej lubię odpoczywać i rozmyślać” [U14];

„Gram online Block Blast i zawsze się relaksuję. Układam bloczki, w konkretnym rzędzie, mam ciszę” [U25];

„Oglądam w telewizji spokojne filmy przyrodnicze, tak bez celu, żeby odpocząć” [U36];

„Lubię słuchać online muzyki w telefonie, to mnie odpręża i wycisza” [U50];

„Maluję obrazki z internetu dla relaksu i odstresowania” [U53].

Funkcja zabawy czasu wolnego była najliczniejszą kategorią (88 wypowiedzi; zob. Tabela 26). Zdecydowana większość (96,6%) odnosiła się do wymiaru edukacyjnego rewalidacji w mass mediach. Dzieci wskazywały, że gry komputerowe, filmy czy internet są dla nich źródłem wiedzy i nowych umiejętności. Uczniowie podkreślali, że bajki, czy kanały online pomagają im uczyć się angielskiego (Tabela 26):

„Oglądam na You Tube odcinki SpongeBob i uczę się z bajek słówek po angielsku” [U8].

„Na YouTube oglądam mecze po angielsku. Dużo się przez to nauczyłem słówek z angielskiego. Rozumiem, co mówią w czasie meczy” [U43];

„Na TikToku oglądam kanały do nauki angielskiego. Jest tam dużo ciekawych materiałów” [U46];

Inni badani wskazywali, że zabawa poprzez mass media pomaga rozwijać ich ciekawość (Tabela 26):

„Gdy oglądam film o szpitalu, to strasznie jestem ciekawa, co się w dalszej części stanie. Układam różne scenariusze, które mogą się wydarzyć” [U1];

„Oglądam różne programy w telewizji, żeby dowiedzieć się coś ciekawego, np. o gotowaniu” [U5]

„Oglądam telewizję i odkrywam nowe różne ciekawe tematy. Rozwijam przez to swoje zainteresowania” [U17].

Ponadto pokazuje, jak rozwiązywać różne problemy (Tabela 26):

„Na kanale tematycznym Kuba i Zuzia (YouTube) jest fajny film, miasto 4. Pokazują tam np., co zrobić, jak się jest głodnym. Można zamówić, np. coś w Maku (McDonald)” [U1];

„Szukam w internecie, jak coś naprawić. Będę mechanikiem, mój tata to emeryt (mechanik). Powiedział mi, że będzie mi pomagał przy naprawie aut” [U20];

„Tylko w weekendy siedzę online na telefonie. Oglądam tam ciekawe filmiki o zabawkach. Zanim kupię sobie zabawkę, to znajdę ją w internecie. Tam pokazują, jak ją uruchomić, co można z nią robić. Wszystko wtedy wiem o zabawce” [U28];

„Oglądam na TikToku filmiki. Niektóre są przydatne, potrzebne do życia. Pokazują, jak sobie poradzić z czymś zepsutym. Dowiedziałem się, że jak nie będę miał sitka, to mogę odcedzić makaron przez raketkę do tenisa. Pęknięty wąż od słuchawki prysznicowej w łazience można skleić plastikiem z butelki” [U32];

„W domu na Netflix oglądam serial Niesamowity świat Gumballa. W filmie jest ryba Darwin, która razem z młodszą siostrą ciągle wpada w kłopoty. Mimo to radzą sobie z problemami. Film pokazuje mi, że błędy też uczą, można wyciągać z nich wnioski” [U34];

Zdecydowana większość wypowiedzi uczniów wskazywała, że gry komputerowe, filmy czy internet są dla nich źródłem wiedzy. Pomagają w uczeniu się, koncentracji, a doświadczenia sensoryczne ułatwiają zapamiętywanie (Tabela 26):

„Na kanale tematycznym Kuba i Zuzia (YouTube) uczę się śpiewać piosenek. Jest ich tam mnóstwo” [U1];

„Oglądam piłkę nożną w telewizji i uczę się jak zawodnicy robią triki” [U2]

„Codziennie słucham piosenek na słuchawkach prze internet w telefonie. Jak słucham piosenek, to sobie śpiewam i nucę. Uczę się w ten sposób śpiewać” [U3]

„Słucham piosenek online na telefonie o GKS-sie, bo chciałbym się ich nauczyć. To mój ulubiony zespół piłkarski” [U4];

„Gram online w grę Brawl Stars. Zdobywam odznaki, bonusy, punkty i za każdym razem chcę zdobyć ich jeszcze więcej. Wcielam się w Brawlerów, zbieram klejnoty, gram w piłkę nożną i różne rozgrywki” [U4];

„Gram online na konsoli. Muszę się skupiać i koncentrować” [U4];

„Gram online na komputerze w piłkę nożną, żeby nauczyć się w nią jeszcze lepiej grać. To mój najlepszy sport. W piłce nożnej wszystko mi wychodzi” [U8];

„Oglądam na You Tube odcinki SpongeBob, żeby narysować sobie obrazki z bajek. Potem je sobie rozwieszam w pokoju” [U8];

„W komputerze przez internet słucham tylko piosenek, które pozwalają mi ćwiczyć śpiewanie. Mogę bez stresu śpiewać ulubione piosenki na głos” [U11];

„Oglądam bajki w telewizji i uczę się nowych pomysłów, np., jak przeskoczyć przeszkodę” [U11];

„Gram przez internet w Skateboard. Jeżdżę na deskorolce wirtualnej po mieście i zbieram pieniądze. Potem robię zakupy i uczę się, jak to kiedyś będzie. Jest bardzo realnie i nie obijam kolan” [U12];

„W telewizji oglądam bajki, pomagają mi poznać różne zwierzęta” [U13];

„Lubię grać online na telefonie. Gram i uczę się nowych rzeczy np. o zwierzętach” [U13];

„W telewizji oglądam bajki. Są super, bo uczą mnie, jak być odważnym i nie bać się niczego” [U14]

„Gram w różne gry przez internet, bo tam można dużo się nauczyć, np. jak grać dobrze w piłkę nożną” [U14];

„W piątek, sobotę i niedzielę grałem w PlayStation online. To super gra, ale trochę się złościłem, bo dobre zespoły tam grają (zagraniczne). Mimo to grałem i uczyłem się, jak grać z innymi graczami” [U15];

„Gram w piłkę nożną przez internet. Jestem tam sędzią i muszę dawać żółte kartki za przewinienia zawodników. W ten sposób uczę się być sędziom” [U15];

„Gram w różne gry przez internet. Bardzo mnie one angażują. Skupiony jestem tylko na grze” [U16];

„Gram online w piłkę nożną i rozwijam swoje umiejętności” [U17];

„Oglądam You Tube, bo tam mogę szybko zobaczyć filmiki o tym, jak ćwiczyć piłkę nożną” [U18];

„Gram przez internet w gry logiczne, np. łamigłówki. One pomagają rozwinąć mi pamięć” [U19];

„W telewizji oglądam mecze. Siedzę do późna i oglądam mecze. Przez to się uczę” [U20];

„W internecie codziennie siedzę dwie godziny, a nawet i więcej. Oglądam TikTok, krótkie filmiki o piłce nożnej, które mnie inspirują do lepszej gry” [U21];

„Na YouTube oglądam różne porady. Wszystko tam objaśniają, nauka staje się łatwiejsza” [U21];

„Na YouTube gram w grę 300 łowców. Uczę się strategii, muszę szybko podejmować decyzje i myśleć” [U22];

„Na TikToku gram w gry, w których muszę wykazać się rozwiązywaniem różnych zagadek” [U22];

„Przeglądałam TikTok, bo pokazują tam rozwiązywanie zadań z matematyki w sposób bardzo prosty” [U23];

„Gram online na telefonie i ćwiczę umysł” [U23];

„Z grą online Block Blast mam pełno układania i łamigłówek. Ta gra pobudza moje myśli, jest kolorowa. Muszę się skupiać, kiedy układam bloczki, w konkretnym rzędzie” [U25];

„Oglądałam bajki w telewizji. Potem je opowiadałam, żeby nauczyć się budować zdania” [U26];

„Codziennie słucham piosenek na słuchawkach przez internet w telefonie. To pozwala mi uczyć się śpiewać. Śpiewam na głos. Staję się odważna” [U27];

„Na YouTube Kids oglądałam różne filmiki. Lubię oglądać różne eksperymenty” [U27];

„Gram w Brawl Stars online na telefonie. Zbieram pucharki za wygraną. Czasami wygram, czasami przegram. Muszę myśleć w czasie gry, więc się rozwijam” [U30];

„Oglądałam YouTuberów w telewizji, bo oni pokazują, jak się gra w gry. Nauczyłem się w ten sposób grać w Brawl Stars” [U30];

„Gram na komputerze w gry online dla dzieci. Uczę się podejmować decyzje w różnych rozgrywkach. Rozwijam się” [U33];

„Gram online w Roblox. Robię własny ogród. Uczę się kupować sadzonki i potem je sadzić” [U35];

„Lubię oglądać bajki online w telewizji. One pokazują mi różne pomysły na zabawy. Łatwiej wtedy wymyślałam nowe zabawy” [U36];

„Na TikToku oglądałam filmiki o piłce nożnej. Można dużo podpatrzeć i nauczyć się” [U37];

„Gram w Brawl Stars online na telefonie. W grze są postacie, którymi muszę dokładnie sterować. Rowijam przez to moją koordynację ręk-oka. Za wygraną zbieram karnety” [U40];

„Na YouTube oglądałam filmy związane z matematyką. Pomaga mi to rozumieć zadania” [U40];

„Oglądałam kanały na Youtube poświęcone książkom. Lubię bardzo czytać i znajduję tam fragmenty książek” [U41];

„Gram na konsoli online w piłkę nożną. Uczę się refleksu, który stosuję potem w prawdziwej grze” [U42];

„Codziennie gram online w grę Kim jestem. Muszę odgadywać, np. przedmioty przy pomocy pytać, na które odpowiadam tak lub nie. Uczę się zadawania pytań i logicznego myślenia, gdy odpowiadam na pytania” [U46];

„Gram online w piłkę nożną na Roblox. Skupiam się na realistycznej rywalizacji. Czuję się, jakbym grał naprawdę” [U47];

„Gram online na laptopie w różne gry. To rozwija moje umiejętności gry. Muszę być spostrzegawcza i uważna” [U51];

„Buduję z klocków Lego online różne konstrukcje. Pobudza to moją wyobraźnię, muszę logicznie myśleć” [U55];

„Gram online w piłkę nożną. Skupiam się na tworzeniu drużyn i zdobywaniu umiejętności w grze” [U57];

„Gram w piłkę nożną online. Uczę się rywalizacji bez względu na to czy jest pogoda, czy jej nie ma” [U59].

Inni uczniowie podkreślali, że poprzez funkcję zabawy w mass mediach, w kontekście rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny, mogą poszerzać horyzonty związane ze światem, z wartościami, nowościami i codziennym życiem (Tabela 26):

„Oglądałam filmy rozrywkowe. Wcielałam się w rolę bohaterów. Te filmiki wpływają na moje postrzeganie świata” [U7];

„W telewizji oglądałam bajki. One uczą mnie, jak odróżniać dobro od zła” [U9];

„Gram w grę internetową Roblox. Ta gra pokazuje np., jak pomagać innym. Próbuję tam robić zakupy, mam internetowe pieniądze. To jest najlepsza gra na świecie, która uczy dużo rzeczy. Gram w nią co 15 minut, aż do wieczora” [U10];

„W telewizji oglądałam filmy rodzinne. One uczą mnie, jak okazywać wsparcie, mówią o przyjaźni” [U25];

„Na YouTube oglądałam filmiki dla dzieci. Są tam różne samouczki, które pozwalają mi poznać świat” [U29];

„Przeglądałam na TikToku filmiki o psach. Jakie są i jak się nimi opiekować. Mam swojego psa” [U29];

„Oglądałam w telewizji filmy, które pokazują różne miejsca na świecie” [U16];

„Na YouTube oglądałam filmy. Z nich zawsze coś nowego się dowiem. Pomagają mi w życiu” [U38];

„Oglądałam w telewizji filmy rodzinne. Filmy uczą mnie, że rodzina jest najważniejsza” [U38];

„Oglądałam Facebook, żeby dowiedzieć się o wielu sprawach, np. jak malować długopisem 3D. Mam taki długopis i maluję nim rysunki na różne okazje” [U40];

„Przeglądałam na Facebooku różne porady, np. jak zrobić pyszne ciasto” [U41];

„Oglądałam filmiki na YouTube o malowaniu. Są tam różne wskazówki, jak malować, żeby był efekt” [U44];

„Oglądałam serial Petronix w telewizji. W filmie jest czwórka przyjaciół, którzy ratują zwierzęta, gdy są w potrzebie. Pomaganie zwierzętom jest ważne” [U45];

„Gram online w grę Adopt Me. Buduję dom i opiekuję się zwierzętami. Uczę się dbać o zwierzęta” [U54];

„Oglądałam w telewizji bajki dla dzieci, uczę się odróżniać dobro od zła” [U56];

„Gram online w gotowanie. Gotuję różne dania, dobieram składniki” [U56];

„Oglądałam w telewizji serial o przyjaźni. Bohaterowie filmu pokazują, jak okazywać sobie wsparcie” [U58];

Dwóch uczniów wskazało, że bajki i filmy w telewizji pomagają im zrozumieć, czym są emocje (Tabela 26):

„Oglądałam w telewizji bajki, które pozwalają mi zrozumieć, jak radzić sobie z emocjami” [U9];

„Codziennie oglądałam w telewizji filmy i bajki. Dzięki temu razem z bohaterami filmów i bajek mogę przeżywać emocje i uczyć się je rozpoznawać” [U16];

Jeszcze inni wskazywali na rozwój wyobraźni (Tabela 26):

„Gram w piłkę nożną prze internet. Taka gra pobudza moją wyobraźnię. Dużo się uczę” [U18];

„Oglądam w telewizji bajki. Kolory w bajkach pobudzają moją wyobraźnię” [U19];

„Internet wykorzystuję do słuchania muzyki. Muzyka pobudza moją wyobraźnię” [U31],

i zainteresowań (Tabela 26):

„Interesuję się tańcem i szukam na TikToku nowych trendów w tej dziedzinie” [U35];

„Na Facebooku oglądam tylko kanały z grą w piłkę nożną. Tam pokazują różne sztuczki z piłką. To mnie interesuje” [U42];

„Gram online w ubieranki. Ubieram postacie, dobieram fryzury i stroje. Eksperymentuję i pokazuję swój styl” [U52];

„Gram online w salon piękności. Robię postaciom makijaże i różne zabiegi na twarz. Wcielam się w rolę kosmetyczki” [U53];

Rewalidacja w obszarze edukacyjnym poprzez funkcję zabawy była zatem dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną naturalną i atrakcyjną formą aktywności.

Nieliczne wypowiedzi (3,4%) odnosiły aktywności czasu wolnego i jego funkcję zabawy do rewalidacji w obszarze emocjonalnym. Dzieci przypisywały im radość i świetną zabawę (Tabela 26):

„Gdy oglądam film o szpitalu, to jestem pełna emocji, co się w dalszej części stanie. Układam różne scenariusze, które mogą się wydarzyć” [U1];

„Czuję się radosna, gdy oglądam kanał tematyczny Kuba i Zuzia (YouTube). Są tam fajne filmy dla dzieci i piosenki” [U1];

„Gram online na konsoli z tatą. Razem świetnie się bawimy, śpię u taty, jemy razem śniadanie” [U4].

W kategorii funkcji zajęć rozwijających czasu wolnego nie odnotowano żadnych wypowiedzi (zob. Tabela nr 26). Uczniowie głównie poprzez funkcję zabawy łączyli naukę z korzystaniem z treści medialnych.

Tabela 26

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym mass media

Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Mass media	Odpoczynek	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10
	Zabawa	3	3,40%	0	0,00%	85	96,60%	88
	Zajęcia rozwijające	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
	Ogółem	13	13.30%	0	0,00%	85	86.70%	98

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 31

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym mass media



Źródło: badanie własne

Podsumowując, mass media były najczęściej wskazywanym środowiskiem (98 wypowiedzi). Znaczenie funkcji odpoczynku odnosiło się do sfery emocjonalnej rewalidacji. Dzieci podkreślały, że słuchanie muzyki i oglądanie filmów daje im możliwość wyciszenia się i oderwania od codziennych trudności.

Funkcja zabawy była najliczniejszą kategorią (88 wypowiedzi). Zdecydowana większość (96,6%) odnosiła się do obszaru edukacyjnego rewalidacji. Dzieci wskazywały, że gry komputerowe, filmy, internet stanowią dla nich ważne źródło wiedzy i umiejętności.

W kategorii funkcji zajęć rozwijających czasu wolnego w procesie rewalidacji, w kręgu mass mediów, nie odnotowano żadnych wypowiedzi.

Na podstawie analizy materiału badawczego ujawniono, że uczniowie głównie poprzez funkcję zabawy łączyli naukę z korzystaniem z mass mediów.

Treści medialne wykorzystywane przez badanych uczniów w ich czasie wolnym poprzez angażującą funkcję zabawy, wspierały proces rewalidacji. W sposób naturalny sprzyjały uczeniu się uczniów. Dlatego warto zaznaczyć, że odpowiednio dobrane i kontrolowane treści w mass mediach mogą sprzyjać procesowi rewalidacji.

6.2. Znaczenie przypisywane przez badanych wybranym kręgom środowiskowym dla wzbogacenia ich doświadczeń związanych z czasem wolnym i skuteczniejszym wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji

Rodzina jako środowisko odgrywa kluczową rolę wspierającą wykorzystanie głównych funkcji czasu wolnego, we wszystkich trzech obszarach procesu rewalidacji. Najczęściej pojawiały się odniesienia do sfery emocjonalnej rewalidacji (32 wypowiedzi), w której dominowała funkcja odpoczynku czasu wolnego podczas wspólnego spędzania czasu. Sfera społeczna rewalidacji była również dobrze reprezentowana (11 wypowiedzi), zwłaszcza w kontekście zabawy, która pełniła funkcję budowania więzi i uczenia się zasad współżycia. Obszar edukacyjny rewalidacji (18 wypowiedzi), choć mniej liczny niż emocjonalny, był obecny, przede wszystkim w odniesieniu do funkcji zajęć rozwijających (Tabela 27).

Grupa rówieśnicza koncentruje się przede wszystkim wokół obszaru społecznego rewalidacji (30 wypowiedzi). To właśnie on najczęściej pojawiał się w wypowiedziach dzieci – funkcja zabawy była utożsamiana z nauką współpracy, wzajemnym wsparciem i byciem częścią grupy. W mniejszym stopniu widoczny był obszar emocjonalny rewalidacji (7 wypowiedzi), związany z funkcją odpoczynku czasu wolnego w gronie kolegów i koleżanek oraz obszar edukacyjny rewalidacji (12 wypowiedzi), głównie powiązany z funkcją zajęć rozwijających, ale mający marginalny charakter (Tabela 27).

W sąsiedztwie lokalnym najsilniej reprezentowany był obszar emocjonalny rewalidacji (12 wypowiedzi) – odpoczynek na świeżym powietrzu, spacer czy kontakt

z otoczeniem pozwalały dzieciom na regulację emocji. Znaczące miejsce zajmował również obszar edukacyjny rewalidacji (8 wypowiedzi), wynikający z funkcji zajęć rozwijających i funkcji zabawy, które miały walor uczenia się. W nieco mniejszym, ale nadal wyraźnym zakresie obecny był obszar społeczny rewalidacji (4 wypowiedzi), gdzie sąsiedzkie spotkania, wynikające z funkcji odpoczynku czasu wolnego i wspólne aktywności powiązane z funkcją zabawy sprzyjały tworzeniu relacji (Tabela 27).

Środowisko szkolne w największym stopniu sprzyjało rewalidacji edukacyjnej (10 wypowiedzi). Najwięcej odniesień dotyczyło funkcji zajęć rozwijających, zdobywania wiedzy i umiejętności pod kierunkiem nauczycieli. Drugim w kolejności obszarem była sfera emocjonalna rewalidacji (3 wypowiedzi) – szkoła dawała uczniom okazję do czynności związanych z funkcją odpoczynku, regeneracji i aktywności związanych z funkcją zabawy, choć w mniejszym zakresie niż rodzina. Obszar społeczny rewalidacji był obecny, ale nie dominował (1 wypowiedź) – przejawiał się głównie w przerwach i krótkich formach interakcji pełniących funkcję odpoczynku (Tabela 27).

W instytucjach społecznych najczęściej pojawiały się wypowiedzi związane z rewalidacją w obszarze edukacyjnym (18 wypowiedzi) – funkcja zajęć rozwijających postrzegana przez pryzmat różnych form aktywności była utożsamiana przez uczniów jako źródło nauki i rozwoju kompetencji. Istotne miejsce zajmował również obszar emocjonalny rewalidacji (13 wypowiedzi) – instytucje dawały dzieciom możliwość dostrzeżenia znaczenia funkcji odpoczynku czasu wolnego oraz znaczenia funkcji zabawy. Obszar społeczny rewalidacji był reprezentowany w mniejszym stopniu (7 wypowiedzi), głównie poprzez funkcje zabawy. Można więc powiedzieć, że instytucje społeczne pełnią podwójną funkcję: wspierają wykorzystanie funkcji zajęć rozwijających czasu wolnego w procesie rewalidacji obszaru edukacyjnego oraz funkcję odpoczynku i zabawy w procesie rewalidacji obszaru emocjonalnego, przy czym komponent społeczny rewalidacji ma tu bardziej uzupełniający charakter (Tabela 27).

Placówki kultury były przede wszystkim przestrzenią rewalidacji edukacyjnej (5 wypowiedzi). Większość odnosiła się do tego, że filmy czy spektakle pełnią funkcję zajęć rozwijających, poszerzają wiedzę i dostarczają treści o wartości dydaktycznej. W mniejszym zakresie pojawiał się także obszar emocjonalny rewalidacji (2 wypowiedzi) – uczestnictwo w kulturze było odbierane jako realizacja funkcji odpoczynku i zabawy czasu wolnego (forma relaksu i przeżywania emocji). Obszar społeczny rewalidacji nie wystąpił (0 wypowiedzi), co sugeruje, że dzieci nie traktowały placówek kultury jako

przestrzeń do wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego w rewalidacji obszaru społecznego, lecz jako źródło wiedzy i emocji (Tabela 27).

Mass media były jednoznacznie związane z obszarem edukacyjnym rewalidacji (83 wypowiedzi). To właśnie funkcja zabawy czasu wolnego dominowała w interpretacjach dzieci – gry komputerowe, filmy i inne formy medialne były postrzegane jako narzędzie uczenia się i rozwijania nowych umiejętności. W drugiej kolejności pojawiał się obszar emocjonalny rewalidacji (17 wypowiedzi) – mass media miały dla dzieci znaczenie wspierające funkcję odpoczynku, dalej funkcję zabawy i zajęć rozwijających. Obszar społeczny rewalidacji w ogóle nie został odnotowany (0 wypowiedzi), co pokazuje, że media postrzegano przede wszystkim w kategoriach indywidualnego doświadczenia, a nie wspólnotowej zabawy czy interakcji (Tabela 27).

Tabela 27

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny

Obszar rewalidacji	Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego						Ogółem
		Odpoczynek		Zabawa		Zajęcia rozwijające		
		N	%	N	%	N	%	
Rewalidacja w obszarze emocjonalnym	Rodzina	20	62,5%	11	34,4%	1	3,1%	32
	Rówieśnicy	3	42,9%	4	57,1%	0	0,0%	7
	Sąsiedztwo lokalne	9	75,0%	3	25,0%	0	0,0%	12
	Szkoła/Nauczyciele	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	3
	Instytucje społeczne	5	38,5%	8	61,5%	0	0,0%	13
	Placówki Kultury	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	2
	Mass media	10	58,8%	5	29,4%	2	11,8%	17
	Ogółem	50	58,1%	33	38,4%	3	3,5%	86
Rewalidacja w obszarze społecznym	Rodzina	5	45,5%	6	54,5%	0	0,0%	11
	Rówieśnicy	5	16,7%	25	83,3%	0	0,0%	30
	Sąsiedztwo lokalne	2	50,0%	2	50,0%	0	0,0%	4
	Szkoła/Nauczyciele	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
	Instytucje społeczne	0	0,0%	7	100,0%	0	0,0%	7
	Placówki Kultury	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Mass media	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Ogółem	13	24,5%	40	75,5%	0	0,0%	53
Rewalidacja w obszarze edukacyjnym	Rodzina	1	5,6%	4	22,2%	13	72,2%	18
	Rówieśnicy	1	8,3%	3	25,0%	8	66,7%	12
	Sąsiedztwo lokalne	0	0,0%	3	37,5%	5	62,5%	8
	Szkoła/Nauczyciele	0	0,0%	1	10,0%	9	90,0%	10
	Instytucje społeczne	0	0,0%	0	0,0%	18	100,0%	18
	Placówki Kultury	0	0,0%	1	20,0%	4	80,0%	5
	Mass media	0	0,0%	81	97,6%	2	2,4%	83
	Ogółem	2	1,3%	93	60,4%	59	38,3%	154
Ogółem								293

Źródło: badanie własne

Podsumowując, rodzina pełni kluczową rolę we wspieraniu wszystkich funkcji czasu wolnego w procesie rewalidacji badanych uczniów. W kręgu rodziny, w obszarze emocjonalnym rewalidacji odpoczynek dawał dzieciom poczucie bezpieczeństwa i bliskości. Funkcja zabawy wspierała rozwój społeczny poprzez budowanie więzi, a funkcja zajęć rozwijających, rozwój edukacyjny, umożliwiając zdobywanie nowych umiejętności.

Grupa rówieśnicza była głównie przestrzenią wspierającą funkcję zabawy w obszarze społecznym rewalidacji. Dzieci podkreślały, że zabawa z kolegami to okazja do uczenia się współpracy, wzajemnej pomocy i budowania poczucia przynależności. Znacznie rzadziej pojawiły się odniesienia do obszaru emocjonalnego rewalidacji, gdzie odpoczynek wśród rówieśników dawał dzieciom poczucie spokoju i relaksu. Obszar edukacyjny rewalidacji był obecny, choć mniej wyraźny i dotyczył głównie funkcji zajęć rozwijających.

Sąsiedztwo lokalne wspierało funkcję odpoczynku w obszarze emocjonalnym rewalidacji. Dzieci podkreślały, że kontakt z otoczeniem, spacerowanie pomagają im się wyciszyć. Ważną rolę pełnił także wymiar edukacyjny rewalidacji związany z uczeniem się poprzez funkcję zabawy i zajęć rozwijających. W mniejszym stopniu, lecz istotnym zakresie pojawił się obszar społeczny rewalidacji, gdzie wspólne aktywności (funkcja zabawy) i spotkania sąsiedzkie (funkcja odpoczynku) sprzyjały budowaniu relacji.

Środowisko szkolne w głównej mierze wspierało funkcję zajęć rozwijających poprzez zdobywanie wiedzy i umiejętności w obszarze edukacyjnym rewalidacji. W mniejszym stopniu pojawił się wymiar emocjonalny rewalidacji związany z odpoczynkiem i zabawą, które dawały możliwość regeneracji i aktywności. Wymiar społeczny rewalidacji związany z funkcją odpoczynku miał marginalne znaczenie i ograniczał się głównie do interakcji podczas spędzania przerw w szkole.

Instytucje społeczne wspierały głównie funkcję zajęć rozwijających w obszarze edukacyjnym rewalidacji. Uczniowie podkreślali znaczenie różnych form zajęć sprzyjających nauce i doskonaleniu umiejętności. Ważny był także obszar emocjonalny rewalidacji związany z doświadczeniami czasu wolnego i jego funkcją odpoczynku i zabawy, które dawały dzieciom wytchnienie i radość. Obszar społeczny rewalidacji pojawił się rzadziej, głównie w kontekście funkcji zabawy. Instytucje społeczne można więc postrzegać jako przestrzeń wspierającą zarówno edukacyjne, jak i emocjonalne aspekty rewalidacji z komponentem społecznym rewalidacji w roli uzupełniającej.

Placówki kultury wspierały przede wszystkim funkcję zajęć rozwijających w obszarze edukacyjnym rewalidacji. Dzieci podkreślały, że filmy i spektakle poszerzają ich wiedzę i mają wartość dydaktyczną. W mniejszym stopniu dostrzegany był wymiar emocjonalny rewalidacji, gdzie uczestnictwo w kulturze było traktowane jako odpoczynek i zabawa, dające relaks i przeżycia emocjonalne. Obszar społeczny rewalidacji nie wystąpił, co może wskazywać, że placówki kultury nie są miejscem budowania relacji. Postrzegane były głównie jako źródło wiedzy i emocji.

Mass media najczęściej wspierały funkcję zabawy w obszarze edukacyjnym rewalidacji. Dzieci wskazywały, że w tej przestrzeni poprzez gry komputerowe, filmy i inne formy medialne mogą zdobywać wiedzę i rozwijać umiejętności. Na drugim miejscu znalazł się wymiar emocjonalny rewalidacji, w którym mass media wspierały funkcję odpoczynku oraz w mniejszym zakresie funkcję zabawy i zajęć rozwijających. Obszar społeczny rewalidacji nie został odnotowany, co może wskazywać, że dzieci odbierały media głównie jako indywidualne źródło nauki i relaksu, a nie przestrzeń interakcji.

6.2.1. Rewalidacja w obszarze emocjonalnym

Najwięcej wypowiedzi dotyczyło rodziny – 32 (zob. Tabela 28), z czego 20 odnosiło się do funkcji odpoczynku (62,5%), 11 do funkcji zabawy (34,4%), a 1 do funkcji zajęć rozwijających (3,1%), w odniesieniu do rewalidacji w obszarze emocjonalnym. Dzieci podkreślały przede wszystkim znaczenie rodziny dla budowania poczucia bezpieczeństwa i spokoju. Odpoczynek w domu z bliskimi był utożsamiany z ciszą, relaksem i wsparciem emocjonalnym (Tabela 28):

„Rodzina wzmacnia moje bezpieczeństwo w czasie odpoczynku w domu” [U1];

„Przy bracie czuję spokój, gdy odpoczywam” [U4];

„Weekendy z tatą dają mi możliwość przebywania na ogródku. Lubię siedzieć w cieniu, tłukę kamień o kamień. Bardzo mnie to uspokaja” [U4];

„Z mamą wychodzę na podwórko, tam jest huśtawka. Lubię na niej się huśtać. Obecność mamy pomaga mi się zrelaksować” [U5];

„W domu z rodziną najlepiej się odpoczywa. Jest spokój i cisza” [U6];

„W domu, po ciężkich lekcjach w szkole lubię odpocząć z rodziną. Mam spokój i ciszę” [U12];

„Z rodzicami w domu mogę odpocząć. Mam wtedy czas na luźne rozmowy. Czuję się akceptowany” [U17];

„W domu mogę w ciszy z mamą odpocząć, czuję więź” [U18];

„W domu mam spokój i ciszę. Czuję się bezpiecznie, lubię w nim odpoczywać” [U19];

„Z rodzeństwem lubię konstruować swobodnie z klocków. W placówce jest nas pięciu (ja, trzech braci i siostra). To mnie uspokaja” [U21];

„Mama kupiła mi psa, teraz mogę z nim spacerować i relaksować się po szkole” [U29];

„Mama pozwala mi leżeć w domu po szkole. Leżenie mnie regeneruje. Odpoczywam sobie, mam spokój” [U33];

„Z rodziną odpoczywam najlepiej. Lubię, kiedy u babci, mama zabiera nas do Lajkonika na lemoniadę i ciastka. Jemy, potem spacerujemy. Zapominam wtedy o wszystkim” [U35];

„Spacery z mamą i siostrą poprawiają moje samopoczucie. Dużo spaceruję. Razem z mamą rozmawiamy, siedzimy na ławeczce. Nie mam żadnego stresu. Jestem szczęśliwa” [U44];

„Z mamą mogę swobodnie odpocząć. Czekam na nią każdego dnia, aż przyjdzie z pracy, żeby z nią odpocząć. Jak przyjdzie, to leżymy razem w łóżku z telefonami i bez celu je przeglądamy” [U45];

„W domu mam spokój i ciszę. Mogę słuchać muzyki na telefonie, to pomaga mi się wyciszyć” [U48].

„Rodzina dba o moje samopoczucie. Czuję się z nimi bezpieczna. Wychodzę z nimi na spacer. Rozmawiamy, jemy lody, odpoczywamy” [U51];

„Rodzice mówią do mnie odpocznij. Siadam wtedy z nimi na ławeczce koło domu i resetuję myśli” [U55];

„Z mamą, po szkole swobodnie odpoczywam. Leżymy na kanapie i opowiadamy różne rzeczy, np., jak minął mi dzień. Czuję się wtedy szczęśliwa” [U56];

„Mama mnie przytula, jak bawię się ładnie na podwórku. To pomaga mi się zrelaksować” [U59].

Równie istotny okazał się wymiar funkcji zabawy w której uczestnictwo rodziców czy rodzeństwa budowało atmosferę radości i bliskości (Tabela 28):

„Wyrażam siebie, kiedy bawię się z siostrą” [U1];

„Czuję się szczęśliwy, kiedy z tatą mogę grać w piłkę nożną na ogródku w weekendy. Cieszę się bardzo, mam kondycję, dużo formy” [U4];

„W weekend byłem u mamy. Poszliśmy na Hodowców do parku. W parku spacerowaliśmy, siedzieliśmy na ławeczce i gadaliśmy. Trzymaliśmy się za ręce. Było mi wtedy najlepiej” [U7];

„Czas spędzony z mamą jest dla mnie najlepszy. W sobotę miałam z mamą najlepszy czas. Robiliśmy sobie zdjęcia, wygłupialiśmy się. Bawiliśmy się w krzeselka. Tańczyliśmy koło nich i jak piosenka się zakończyła to trzeba było na nich usiąść. Kto ostatni usiadł, ten odpadał z zabawy. Nie ma lepszego czasu dla mnie” [U9];

„Z rodzicami mogę wyjść na podwórko, często na Plac Wolności. Tam bawię się, huśtam, zjeżdżam na zjeżdżalni. Jest przepięknie, bo mogę się bawić i są rodzice” [U10];

„Z tatą codziennie jeżdżę na rowerze, dobrze się czuję i jest fajnie” [U13];

„Z tatą mogę spędzać wspólny czas. Oglądałem z nim w telewizji film. Było super, zrobiliśmy tosty. Zszedł nam cały chleb. To nic, na drugi dzień pobiegłem kupić nowy chleb” [U20];

„Mama pokazuje mi fajne miejsca do zabawy. Byłam z nią i bratem na Galusa, na placu zabaw. Wygłupialiśmy się, razem bawiliśmy się. Na placu jest pełno urządzeń, dysza, rybka, woda, alejki. Spacerowaliśmy, była wspólna zabawa, radość” [U26];

„Z rodziną spędzam radosne chwile. Gram z nimi w piłkę nożną i czuję się szczęśliwa” [U48];

„W domu pokazuję rodzicom, jak ułożyłam puzzle. Daje mi to radość” [U51];

„Na podwórku koło domu czuję się bezpiecznie. Mogę bawić się na świeżym powietrzu i odpoczywać” [U60].

W jednej wypowiedzi pojawił się aspekt funkcji zajęć rozwijających (zob. Tabela 28), związany z poczuciem dumy wynikającym z docenienia przez ojca zdolności plastycznych „Kiedy tata mówi mi, że ładnie maluję postacie z bajek, to czuję dumę” [U3].

W przypadku grupy rówieśniczej odnotowano 7 wypowiedzi, w tym 3 dotyczące funkcji odpoczynku (42,9%) i 4 dotyczące funkcji zabawy (57,1%). Rówieśnicy pełnili przede wszystkim rolę wsparcia emocjonalnego – kontakty z nimi poprzez funkcję odpoczynku sprzyjały odreagowaniu i poczuciu zrozumienia (Tabela 28):

„Z moim kolegą i jego psem mogę codziennie wychodzić na spacer. Na spacerze rozmawiamy, wyłączamy się od hałasu. Czuję się rozumiany” [U38];

„Z koleżankami mogę wygadać się przez telefon, np. o tym, co działo się w szkole. To mnie uspokaja” [U40];

„Z koleżanką mogę spędzić swój czas wolny. Razem wychodzimy do parku, na Plac Andrzeja. Spacerujemy, obgadujemy ludzi. Ona mnie wspiera w trudnych sytuacjach, doradza mi. Czuję szczęście, ona jest mega miła” [U46].

Zabawa z rówieśnikami była dla badanych okazją do radości i pozytywnego odreagowania (Tabela 28):

„Pisanie z koleżanką online na telefonie sprawia mi frajdę. To mój jedyny kontakt, przez telefon” [U1];

„W tygodniu, tylko przez internet w komórce mogę z koleżankami z klasy i ze świetlicy katedralnej rozmawiać, żartować i opowiadać śmieszne historyjki” [U3];

„Dzięki temu, że mam przyjaciółkę Laurę, wszystko mogę jej powiedzieć. Mam do niej zaufanie. Kilka razy w tygodniu spędzamy ze sobą czas. Wychodzimy na Andrzeja, na plac zabaw. Tam wygłupiamy się razem, siedzimy i opowiadamy” [U26];

„Z kolegami na podwórku jest najlepiej. Mogę z nimi na sportowo spędzać czas. Gram z nimi w piłkę nożną. Stoję na bramce. Czuję się wtedy odważna, nie boję się piłki, potrafię rzucać się na nią. Chłopcy mnie chwala. Jest frajda, śmiechy, miło spędzam czas” [U39].

Do sąsiedztwa lokalnego odnosiło się 12 wypowiedzi (zob. Tabela 28), z czego 9 dotyczyło funkcji odpoczynku (75,0%), a 3 funkcji zabawy (25,0%). Dzieci wskazywały na istotną rolę spacerów po okolicy oraz obserwowania przyrody jako form relaksu (Tabela 28):

„Spacery po okolicy w sąsiedztwie z psem mnie uspokajają. Obserwuję przyrodę, czuję spokój” [U13];

„Po okolicy mogę bezpiecznie spacerować z moim psem. Odpoczywam, czuję, że tu pasuję” [U24];

„Kiedy bawię się z psem sąsiadki po szkole, to czuję się zrelaksowana” [U26];

„Spacery po okolicy umożliwiają mi obserwowanie przyrody. Wtedy odpoczywam” [U30];

„Otoczenie przyrody, gdy spaceruję po okolicy wpływa na moje samopoczucie. Dobrze się czuję. Lubię pochodzić, wtedy odpoczywam” [U32];

„Dzięki temu, że mam fajnego sąsiada, mogę z nim porozmawiać. Jestem z nim na Ty. Rozmowa z nim uspokaja moje myśli. On często daje mi różne naklejki do przyklejenia, jest super” [U38];

„W okolicy mam pełno miejsca do spacerowania z psem. Spaceruję z psem i nie myślę o niczym. Odcinam się od wszystkiego” [U42];

„Po okolicy mogę spacerować z moim psem. Czuję się wtedy, jak u siebie. Czasami spotkam sąsiadów, zamienię z nimi parę słów i idę dalej. Relaksuję się” [U43];

„Blisko domu mam piękne, zielone tereny. Lubię spacerować i obserwować przyrodę. Uspokajam wtedy moje myśli” [U57].

W wymiarze funkcji zabawy podkreślano aktywności fizyczne i wspólne spędzanie czasu z rówieśnikami (Tabela 28):

„Z kolegami z sąsiedztwa mogę codziennie wychodzić na dwór i grać w piłkę nożną. Gram od 19:00 do 21:00, czasami przedłużamy nawet do 23:00. Mówię o nich, że są z Warszawy, bo jeden i drugi ma nazwisko Warszawski. W sobotę i niedzielę robimy razem to samo, tylko jeszcze dłużej. Czuję radość i zachwyt, kiedy gramy razem, bo czasami mi wszystko wychodzi” [U8];

„Po okolicy jeżdżę na rowerze, sam. Przez to, że są fajne trasy mogę jeździć na rowerze i mogę się odchudzić, bo to jest wysiłek” [U20];

„Mam niedaleko, koło mojego domu plac zabaw. Dlatego, codziennie, po szkole wychodzę. Witam się z sąsiadami. Zakładam rolki lub wsiadam na rower i jeżdżę. Jest super, gdy mogę się rozpędzić i czuć wiaterek” [U24].

W kręgu szkoła i nauczyciele pojawiły się w 3 wypowiedzi (zob. Tabela 28), w tym 2 dotyczące funkcji odpoczynku (66,7%) oraz 1 funkcji zabawy (33,3%). Dzieci wskazywały, że nauczyciele zachęcali je do aktywności sprzyjających wyciszeniu i relaksowi, takich jak czytanie czy odpoczynek na świeżym powietrzu (Tabela 28):

„Nauczyciele w szkole powiedzieli mi, że warto czytać. Czytam książkę o smoku dla relaksu” [U12];

„W szkole powiedzieli mi, że można odpoczywać na ławeczce koło domu. Teraz często wychodzę na podwórko, siedzę na ławeczce i spokojnie odpoczywam” [U15].

Funkcja zabawy w szkole była utożsamiana z grami zespołowymi „W szkole, na każdej przerwie, jak jest ciepło na dworze, mogę grać w piłkę nożną. Bardzo polubiłem tę grę w szkole, dlatego gram w nią też po szkole” [U2].

Instytucje społeczne – łącznie pojawiło się 13 wypowiedzi (zob. Tabela 28), w tym 5 dotyczących funkcji odpoczynku (38,5%) oraz 8 dotyczących funkcji zabawy (61,5%). Placówki postrzegane były jako przestrzeń bezpieczna i wspierająca:

„Placówka zwraca uwagę na odpoczynek dzieci. Jestem spokojny” [U2];

„Placówka zapewnia mi przyjazne i bezpieczne miejsce do odpoczynku” [U2];

„Placówka zorganizowała nam wyjazd w niedzielę do Sosnowca na Dzień Dziecka. Było dużo śmiechu i radości” [U21];

„Panie z placówki doceniają to, że maluję i potrafię przy tym odpoczywać. Lubię sama w ciszy malować. Czuję ciszę i spokój” [U39];

„Przy placówce jest fajna huśtawka. Lubię huśtać się na niej, bo wtedy odpoczywam, jest świeże powietrze” [U41];

Jednocześnie placówki oferowały bogaty repertuar aktywności sprzyjających funkcji zabawy, które pomagały w przełamywaniu lęków i rozwijaniu pewności siebie (Tabela 28):

„Ze świetlicy katedralnej można pojechać na koncert, to tak, jakby pójść na muzykoterapię” [U3];

„W placówce mam plac zabaw. Gram w koszykówkę raz sam, raz z kolegami. Bawimy się, spacerujemy. Jeżdżę na rowerze. Jest wesoło” [U7];

„W świetlicy przy kościele bawię się z koleżankami, układamy puzzle. Jest fajnie, jestem szczęśliwa” [U11];

„Na podwórku w placówce mogę się pobawić, pojeździć na desce dwukołowej, na rolkach. Mam frajdę, jest fajnie” [U22];

„W placówce mogę opiekować się młodszymi dziećmi. Mówię im, że mają być grzeczni. Pomagam im pakować zabawki do kartonu. Organizuję różne zabawy dla nich. Robię to z własnej woli. Czuję się wtedy potrzebna, mogę opiekować się młodszymi. Czasami dostaję za to różne nagrody, np. słodycze, pochwały. Czuję radość, pomoc to fajna zabawa” [U36];

„Placówka zorganizowała nam w niedzielę wyjazd na festyn z okazji Dnia Dziecka. Cały dzień bawiłam się. Malowałam twarz, farbowałam włosy, brałam udział w warsztatach, tańcach, wspinałam się po ścianie wspinaczkowej. Robiłam zdjęcia z fotobudki. To był super dzień, na sportowo” [U39];

„W czwartek miałam frajdę. Byłam na wyjeździe zorganizowanym z placówki w Wesołym Miasteczku (Legendii). Nie poszłam do szkoły. Byłam na różnych atrakcjach. Odważyłam się wejść na Młyn. Pokonałam lęk, przestałam się bać. Co roku tchórzyłam. Stałam i patrzyłam, a teraz się udało. Bardzo się cieszę” [U40];

„Placówka dba o dobre samopoczucie dzieci. Zorganizowała nam w niedzielę wyjazd na festyn z okazji Dnia Dziecka. Cały dzień był na sportowo. Były zabawy, gry ruchowe i dużo atrakcji. To była fajna zabawa” [U41].

Placówki kultury zostały wskazane najrzadziej – 2 wypowiedzi (zob. Tabela 28), po jednej dotyczącej funkcji odpoczynku i funkcji zabawy. Kino pełniło w tym kontekście funkcję miejsca odprężenia „Kino umożliwia dzieciom najlepszy odpoczynek. Byłem w kinie na filmie dla dzieci i nie miałem żadnego stresu” [U54] oraz wspólnego spędzania czasu z bliskimi „Kino jest najlepsze do spędzania czasu z mamą” [U2].

Mass media pojawiły się w 17 wypowiedziach (zob. Tabela 28), z czego 10 odnosiło się do funkcji odpoczynku (58,8%), 5 do funkcji zabawy (29,4%) oraz 2 do funkcji zajęć rozwijających (11,8%). Dzieci podkreślały przede wszystkim ich rolę w relaksie i wyciszeniu:

„Słuchanie piosenek online na słuchawkach w telefonie pomaga mi odciąć się od wszystkiego” [U3];

„Słuchanie radia mnie uspokaja. Mogę leżeć, słuchać radia i odpoczywać” [U7];

„Na You Tube są fajne relaksujące filmy. Lubię je oglądać z mamą, tatą i bratem. Tak odpoczywamy” [U10];

„Piosenki online w komputerze pozwalają mi odpocząć. Wtedy słucham i nie myślę o niczym” [U11];

„Dzięki spokojnym filmom w telewizji mogę rozmyślać” [U14];

„Z grą online Block Blast zawsze się relaksuję. Układałam bloczki, w konkretnym rzędzie i wyciszałam się” [U25];

„Piosenki, które słucham na słuchawkach przez internet w telefonie, to mój najlepszy odpoczynek. Odcinam się od wszystkiego, jest mi wesoło” [U27];

„W telewizji mogę oglądać spokojne filmy przyrodnicze, tak bez celu, żeby odpocząć” [U36];

„Dostęp do muzyki online w telefonie ułatwia mi odprężenie i wyciszenie” [U50];

„W internecie mogę poszukać różne obrazki do malowania. Lubię malować obrazki z internetu dla relaksu i odstresowania” [U53].

Media były także źródłem zabawy i radości:

„Oglądałam kanał tematyczny Kuba i Zuzia (YouTube), bo czuję radość. Jest zabawa” [U1];

„Aplikacje na telefonie pozwalają mi grać online w grę Brawl Stars. Zdobywam odznaki, bonusy, punkty i za każdym razem chcę zdobyć ich jeszcze więcej. Wcielam się w Brawlerów, zbieram klejnoty, gram w piłkę nożną i różne rozgrywki. Jest super!” [U4];

„Z tatą gram online na konsoli i to nas łączy. Razem świetnie się bawimy, śpię u taty, jemy razem śniadanie” [U4];

„You Tube pozwala mi oglądać odcinki SpongeBob, które pomagają mi zresetować myśli” [U8];

„Gra online w piłkę nożną pozwala mi wyrażać swoje emocje. Mogę śmiać się na głos i komentować” [U57].

Co istotne, w pojedynczych wypowiedziach wskazano także na znaczenie funkcji zajęć rozwijających, polegającej na poszerzaniu wiedzy i umiejętności (Tabela 28):

„Z Facebooka dowiaduję się o wielu sprawach, np. jak malować długopisem 3D. Mam taki długopis i maluję nim rysunki na różne okazje. Facebook ułatwia mi super malowanie” [U40];

„YouTube pomaga mi to rozumieć zadania z matematyki. Bardzo się z tego cieszę, że na YouTube prosto tłumaczą” [U40].

Tabela 28

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny

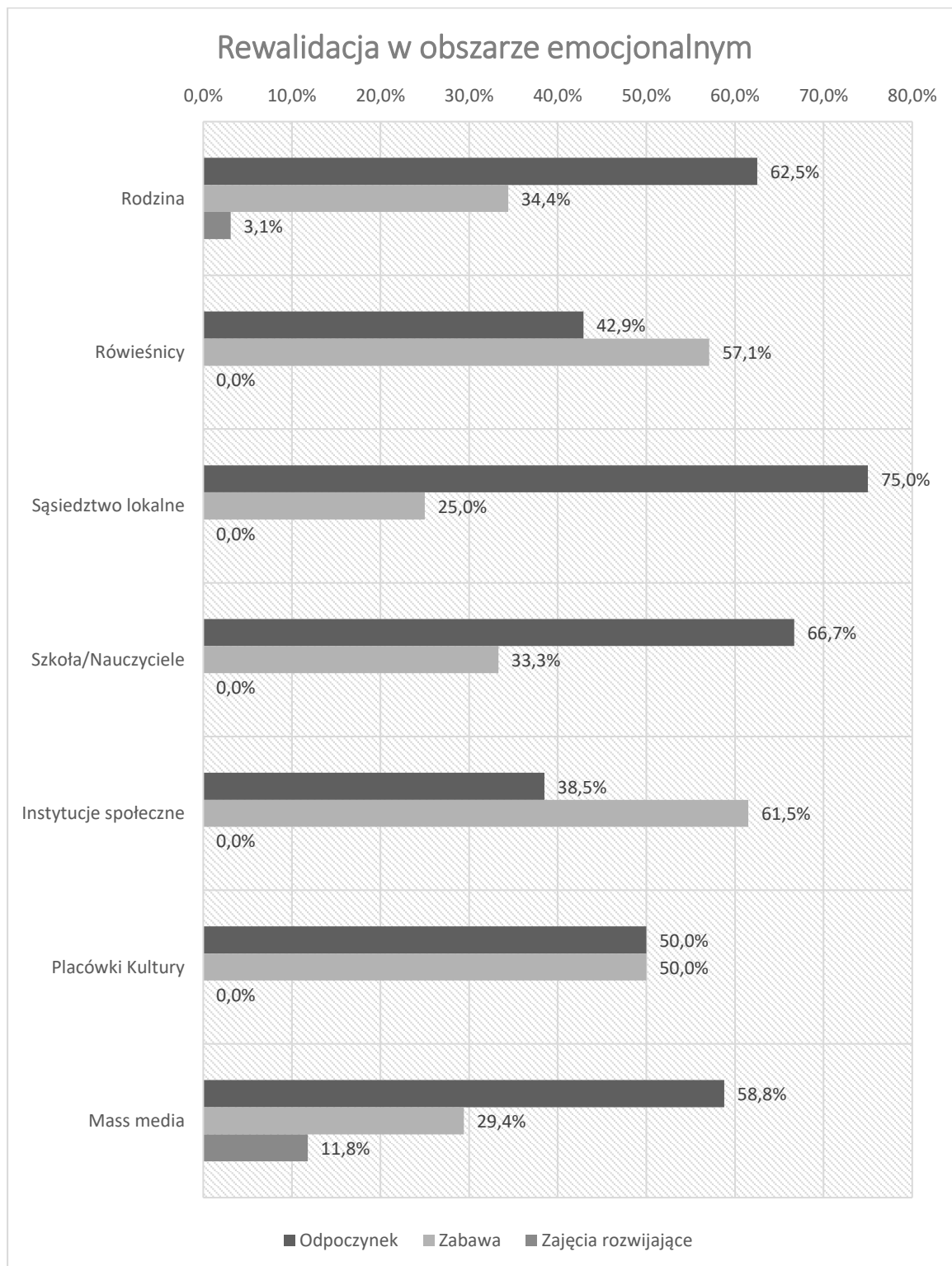
Obszar rewalidacji	Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego						Ogółem
		Odpoczynek		Zabawa		Zajęcia rozwijające		
		N	%	N	%	N	%	
Rewalidacja w obszarze emocjonalnym	Rodzina	20	62,5%	11	34,4%	1	3,1%	32
	Rówieśnicy	3	42,9%	4	57,1%	0	0,0%	7
	Śsiedztwo lokalne	9	75,0%	3	25,0%	0	0,0%	12
	Szkoła/Nauczyciele	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	3
	Instytucje społeczne	5	38,5%	8	61,5%	0	0,0%	13
	Placówki Kultury	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	2
	Mass media	10	58,8%	5	29,4%	2	11,8%	17
	Ogółem	50	58,1%	33	38,4%	3	3,5%	86

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 32

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny



Źródło: badanie własne

Podsumowując, rodzina była najczęściej wskazywana jako przestrzeń wspierająca funkcję odpoczynku, dająca poczucie bezpieczeństwa i spokoju, w obszarze emocjonalnym rewalidacji. Podkreślano też znaczenie zabawy sprzyjającej radości i więzi, natomiast rzadziej pojawiły się odniesienia do funkcji zajęć rozwijających, traktowanych jako okazja do nauki nowych umiejętności.

W kręgu rówieśniczym dzieci podkreślały głównie znaczenie funkcji odpoczynku i zabawy. Kontakty z rówieśnikami dawały im wsparcie emocjonalne, możliwość odreagowania i poczucie zrozumienia, a wspólna zabawa stawała się źródłem radości.

W odniesieniu do sąsiedztwa lokalnego dzieci akcentowały głównie znaczenie funkcji odpoczynku. Spacer, kontakt z przyrodą i przebywanie na świeżym powietrzu były dla nich formą relaksu. Funkcja zabawy wiązała się natomiast z aktywnością fizyczną i wspólnym spędzaniem czasu z kolegami.

W kręgu szkoły i nauczyciele dzieci podkreślały przede wszystkim znaczenie funkcji odpoczynku. Wskazywały, że nauczyciele zachęcali je do wyciszenia i relaksu, na przykład poprzez czytanie, czy spędzanie czasu na świeżym powietrzu, dlatego potrafia odpoczywać po szkole. Funkcja zabawy była kojarzona natomiast z grami zespołowymi, które dzieci poznały w szkole i stosowały w czasie wolnym po szkole.

W odniesieniu do instytucji społecznych dzieci podkreślały ich rolę jako bezpiecznego i przyjaznego miejsca sprzyjającego odpoczynkowi. Jednocześnie wskazywały, że placówki wspierają funkcję zabawy poprzez oferowanie różnych formy aktywności, które pozwalają im przełamać lęki i budować pewność siebie.

Placówki kultury pojawiły się w wypowiedziach dzieci sporadycznie. Postrzegane były jako przestrzeń wspierająca funkcję odpoczynku (miejsce odprężenia) oraz funkcję zabawy (okazja do wspólnego spędzania czasu w kinie), w obszarze emocjonalnym rewalidacji.

Mass media były przez dzieci najczęściej kojarzone z relaksem i wyciszeniem, pełniąc rolę wsparcia funkcji odpoczynku. Stanowiły również wsparcie dla funkcji zabawy. Korzystanie z gier i aplikacji było źródłem radości dzieci. W pojedynczych przypadkach wskazywano także na ich wartość wspierającą funkcję zajęć rozwijających związaną z rozwijaniem wiedzy i umiejętności.

Całościowo, w kontekście rewalidacji w obszarze emocjonalnym, można powiedzieć, że wybrane kręgi środowiskowe wzmacniały funkcje czasu wolnego, przez co umożliwiały dziecku z niepełnosprawnością intelektualną doświadczanie odprężenia, akceptacji, radości, wsparcia emocjonalnego, a niekiedy także inspiracji.

6.2.2. Rewalidacja w obszarze społecznym

W kręgu środowiskowym rodzinnym wskazano 11 wypowiedzi (zob. Tabela 29), z czego 5 dotyczyło funkcji odpoczynku (45,5%), a 6 funkcji zabawy (54,5%), w odniesieniu do rewalidacji w obszarze społecznym.

Dzieci podkreślały, że obecność rodziny sprzyja wspólnemu spędzaniu czasu (funkcja odpoczynku) w atmosferze bliskości (Tabela 29):

„Z siostrą w czasie odpoczynku wzmacniam więź. Razem leżymy, obok siebie” [U1];

„Odpoczywam w weekendy razem z tatą. Siedzimy w cieniu, wzmacniamy więź. Tłukę kamień o kamień. Bardzo mnie to uspokaja” [U4];

„Z mamą na podwórku mogę na luzie porozmawiać. Mam z nią więź. To fajny odpoczynek” [U16];

„Mamie pomagam w kuchni. Często razem się wygłupiamy, jest luz, więź i odpoczynek” [U20];

„Z tatą mogę spędzić czas i to mnie cieszy, że mam z nim więź. W weekend dużo spacerowałem z nim, rozmawialiśmy spokojnie. Koli mogłem się napić” [U32].

Zabawa z rodzicami i rodzeństwem miała charakter pozwalający na odgrywanie ról społecznych (Tabela 29):

„Z siostrami (mam dwie siostry) bawię się w piekarnię. Pieczemy bułki z piasku. Robimy kawę z piasku. Dodajemy do kubka wodę i piasek i powstaje kawa” [U20];

„Z bratem, z plasteliny robimy lody, samochody i domki. Jest radość, miło, przepięknie” [U10];

Wskazywano również na wspólne oglądanie telewizji jako okazję do rozmów i komentowania treści „Z mamą mogę spędzać czas przy telewizji. To okazja, żeby być razem, porozmawiać. Oglądamy i komentujemy programy, które uczą, a które nie uczą” [U32]. Badani uczniowie podkreślali także znaczenie relacji podczas wspólnych aktywności w rodzinie:

„Z rodzeństwem podczas zabawy próbuję budować relacje” [U17];

„Mama na spacerach kupuje mi lody, mogę coś zjeść. Lubię z nią wychodzić, bo buduję relacje” [U13];

„Z mamą lubię wychodzić na podwórko i grać w piłkę nożną. Mama nie może ze mną grać, bo jest po pracy, ale siedzi na ławce i patrzy na mnie. Buduję relacje, dobrze się czuję, gdy jest koło mnie” [U15].

Najwięcej wypowiedzi odnosiło się do rówieśników – 30, z czego 5 dotyczyło funkcji odpoczynku (16,7%), a 25 funkcji zabawy (83,3%). Odpoczynek z kolegami i koleżankami polegał głównie na rozmowach i przebywaniu razem (Tabela 29):

„Z koleżankami na podwórku często odpoczywam. Rozmawiamy o tym, co działo się w szkole” [U9];

„Z kolegami z poprzedniej szkoły rozmawiam przez telefon o samochodach. Odpoczywam, kiedy rozmawiamy razem o tym co lubimy” [U20];

„Mam dużo kolegów z placu. Dobrze się czuję, gdy razem po treningach piłki nożnej idziemy po picie do sklepu, a później siedzimy i rozmawiamy. Razem odpoczywamy. Odpoczynek też może być wspólny” [U31];

„Z kolegami codziennie, kiedy skończymy grać w piłkę nożną, mogę spokojnie odpocząć. Zostajemy razem na boisku, rozmawiamy, tworzymy małą drużynę” [U37];

„Z koleżankami i kolegami mogę odpocząć na podwórku. Spotykamy się, rozmawiamy o rzeczach, które lubimy robić” [U52].

Zabawa z rówieśnikami miała różne formy – od aktywności sportowych, przez gry planszowe i klocki, po wspólne korzystanie z gier online. Podkreślano, że wspólna zabawa uczy współpracy i daje poczucie bycia częścią grupy (Tabela 29):

„Z rówieśnikami gram w piłkę nożną i tworzymy drużyny. Ustalamy zawsze wspólne reguły gry” [U2];

„Dzięki kolegom mam chęć do zabawy autkami na dywanie. Ustalamy reguły, jak nimi jeździć” [U2];

„Z kolegą zawsze lepiej jest majsterkować klockami Lego Duplo” [U2];

„Tworzę z kolegami drużyny piłki nożnej. Gramy i współpracujemy ze sobą” [U6];

„Gry online pozwalają mi grać z kolegami. Jest fajnie, uczę się współpracy na odległość” [U6].

„Mam kolegów i mogę z nimi codziennie, czasem nawet do późnego wieczora, grać w piłkę nożną na placu. Oni są starsi ode mnie i mówią mi, jak polepszyć grę. Mówią mi też, że mam brzydko nie mówić. Są to koledzy starsi i słucham ich. Piłka nożna, to najlepsza zabawa. Doradzałbym wszystkim, żeby wyjść na plac” [U42];

„Rówieśnicy, gdy gram z nimi w piłkę nożną, ułatwiają mi rozwijać z nimi współpracę” [U47];

„Z kolegami mogę trenować piłkę nożną. Uczę się współpracy w drużynie” [U59].

„Koledzy wspierają mnie w czasie gry w piłkę nożną. Dzięki nim jestem w drużynie, wspieramy się” [U57];

Dzieci wskazywały również na znaczenie rówieśników dla rozwoju umiejętności społecznych i budowania relacji (Tabela 29):

„Z koleżankami jest zabawnie, bawimy się w bawialni, to takie miejsce w placówce. Udajemy, że mamy kuchnię i gotujemy zupę, tak na niby. Mogę przez to uczyć się, jak się robi jedzenie” [U9];

„Mam kolegów, bo gram z nimi w grę internetową Roblox. Dali mi zaproszenie, to jedyni moi koledzy. Mogę z nimi rozmawiać na czacie. Nie mam kolegów z którymi mógłbym spotkać się na żywo” [U10];

„Mam trzy koleżanki w świetlicy przy kościele. Dzięki nim czuję się ważna. Codziennie tam chodzę, na jedną godzinę. Bawię się z koleżankami, buduję relacje, układamy puzzle. Jest fajnie, jestem szczęśliwa” [U11];

„Z kolegami rozmawiam przez telefon i umawiamy się na grę w piłkę nożną, przez to buduję z nimi relacje” [U14];

„Dzięki temu, że mam kolegów, to mogę z nimi rozmawiać. Najczęściej rozmawiamy o tym, jak było w szkole. Czuję z nimi więź” [U21];

„Gram z kolegami w piłkę nożną. Buduję zaufanie” [U22];

„Przebywam dużo z koleżankami. Dlatego mogę z nimi rozmawiać. Rozmawiamy dużo o zwierzętach, o szkole, o tym, co u nich słychać. Opowiadamy sobie tajemnice. Mogę przez to się wygadać, czuję więź, radość z przebywania razem ”[U28];

„Jest fajnie, kiedy gram w Brawl Stars online na telefonie, bo mogę tam poznać przyjaciół. Zbieram pucharki za wygraną. Czasami wygram. Czasami przegram, ale to nie gram dalej” [U30];

„Z kolegą mogę pisać online przez komórkę. Urwał mi się z nim kontakt, ale mogę jeszcze pisać do niego” [U32];

„Z koleżanką, z ósmej klasy, mam kontakt tylko przez pisanie online na komórce. W ten sposób mogę doradzić się z nią w sprawie różnych rzeczy. Nie spotykam się z nią na żywo, tylko w szkole. Czuję szczęście, że mogę z nią pisać. Uczę się od niej nowych pomysłów” [U35];

„Z przyjaciółmi mogę porozmawiać. Lepiej ich poznaję” [U58];

„Dzięki temu, że mam koleżanki, mogę przebywać z nimi na świeżym powietrzu. Rozmawiamy, wygłupiamy się, gramy w różne wymyślone gry. Jest wtedy najfajniej, czuję z nim więź” [U50];

„Z koleżankami mogę spotykać się i porozmawiać. Razem uczymy się rozwiązywania problemów” [U49];

„Z kolegami jestem w kontakcie online. Piszę z nimi o różnych rzeczach. Ważne, że jest kontakt” [U6];

„Rozmowa z koleżanką online na komórce, przez kamerkę, to mój jedyny kontakt. Nie mam koleżanki, żeby spotkać się z nią na żywo” [U1];

„Rozmawiam z koleżankami, z klasy i ze świetlicy katedralnej tylko przez internet w komórce i to mi wystarczy. W tygodniu nie mam innej możliwości” [U3].

Sąsiedztwo pojawiło się w 4 wypowiedziach (zob. Tabela 29), w tym po 2 dotyczące funkcji odpoczynku i 2 funkcji zabawy. Dzieci wskazywały, że wspólny odpoczynek w przestrzeni sąsiedzkiej sprzyja poczuciu przynależności:

„W sąsiedztwie, koło domu jest fajny plac zabaw. W sobotę byłam tam z mamą i ze wszystkimi braćmi, mam ich pięciu. Razem odpoczywaliśmy na ławce. Dobrze jest, gdy wspólnie się odpoczywa”[U11];

„Spacery po okolicy powodują, że widzę innych, jak odpoczywają. Czuję, że tu pasuję” [U58].

Z kolei zabawa z sąsiadami opierała się głównie na wspólnej aktywności fizycznej i integracji (Tabela 29):

„Z kolegami z sąsiedztwa mogę codziennie wychodzić na dwór i grać w piłkę nożną. Gram od 19:00 do 21:00, czasami przedłużamy nawet do 23:00. Mówię o nich, że są z Warszawy, bo jeden i drugi ma nazwisko Warszawski. W sobotę i niedzielę robimy razem to samo, tylko jeszcze dłużej. Czuję radość i zachwyt, kiedy gramy razem, bo czasami mi wszystko wychodzi” [U8];

„Z kolegami z podwórka, to moi sąsiedzi, często gramy w piłkę nożną, ale też bawimy się razem i wspieramy siebie” [U18].

Szkoła i nauczyciele pojawiła się jedynie w 1 wypowiedzi (zob. Tabela 29), która dotyczyła funkcji odpoczynku (100%). Wskazano w niej, że szkolny czas wolny i

związana z nim funkcja odpoczynku pozwala nawiązywać i rozwijać relacje rówieśnicze „Szkolny odpoczynek na przerwach pozwala mi zyskać więcej przyjaciół. Potem mogę z nimi bawić się także po szkole” [U1]. Choć nieliczne, takie doświadczenia podkreślają znaczenie szkoły jako miejsca inicjowania kontaktów społecznych.

Do instytucji społecznych odniosło się 7 wypowiedzi, wszystkie związane z funkcją zabawy (zob. Tabela 29). Placówki te stwarzały dzieciom warunki do wspólnego spędzania czasu i budowania więzi:

„Placówka daje mi możliwość wspólnych spotkań, przez co nabywam więź z innymi dziećmi” [U2];

„W świetlicy katedralnej przy kościele miałam możliwość robienia z koleżankami różnych konkursów i zabaw i to cały dzień” [U3];

„W placówce mam plac zabaw. Gram w koszykówkę raz sam, raz z kolegami. Bawimy się, spacerujemy. Jeżdżę na rowerze. Jest wesoło” [U7];

„Świetlica przy kościele zorganizowała z okazji Dnia Dziecka spotkanie. Brałem udział w różnych zabawach z innymi dziećmi, budowałam więź. Były balony, kupony, nagrody. Wygrałem maskotkę, słodycze i mus truskawkowy. Bardzo mi się podobało” [U13];

„W placówce organizują nam urodziny. Byłem na urodzinach kolegi. Był tort dla niego i prezenty. Razem świętowaliśmy” [U22];

„Przy placówce mamy plac zabaw. Wychodzę tam, bawię się z koleżankami i z bratem w Berka. Rozwijam się pod kątem biegania, przestrzegam zasad. Razem śmiejemy się, opowiadamy, budujemy więzi. Lubię zabawy na świeżym powietrzu” [U25];

„Placówka organizuje nam wycieczki. Byłam w czwartek w Legendii (wesołe miasteczko). Było pełno śmiechu razem z innymi dziećmi” [U25].

W analizowanym materiale nie pojawiły się żadne wypowiedzi odnoszące się do placówek kultury ani mass mediów w kontekście doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w obszarze rewalidacji społecznej. Może to sugerować, że badane dzieci nie postrzegały tych kręgów jako istotnych dla budowania więzi społecznych i wzbogacania relacji w czasie wolnym (Tabela 29).

Tabela 29

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar społeczny

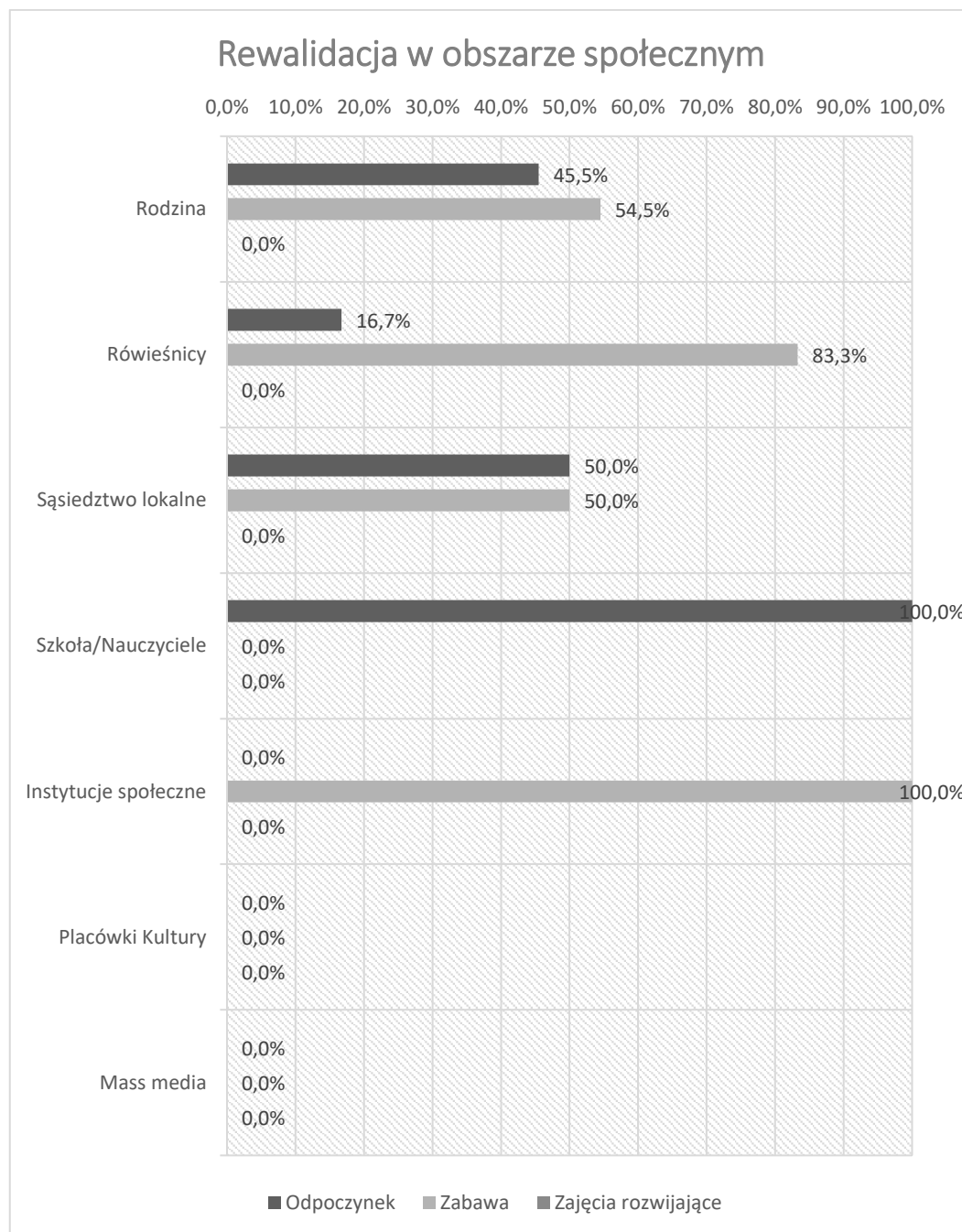
Obszar rewalidacji	Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego						Ogółem
		Odpoczynek		Zabawa		Zajęcia rozwijające		
		N	%	N	%	N	%	
Rewalidacja w obszarze społecznym	Rodzina	5	45,5%	6	54,5%	0	0,0%	11
	Rówieśnicy	5	16,7%	25	83,3%	0	0,0%	30
	Sąsiedztwo lokalne	2	50,0%	2	50,0%	0	0,0%	4
	Szkoła/Nauczyciele	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
	Instytucje społeczne	0	0,0%	7	100,0%	0	0,0%	7
	Placówki Kultury	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Mass media	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Ogółem	13	24,5%	40	75,5%	0	0,0%	53

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 33

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar społeczny



Źródło: badanie własne

Podsumowując, w środowisku rodzinnym dzieci akcentowały znaczenie funkcji odpoczynku i zabawy, w kontekście społecznej rewalidacji. Dzieci podkreślały znaczenie wspólnego spędzania czasu wolnego, które wzmacniało więzi i budowało atmosferę

bliskości. Zabawy z rodzicami i rodzeństwem sprzyjały odgrywaniu ról społecznych, stając się ważnym elementem społecznej rewalidacji.

W wypowiedziach dzieci szczególne miejsce zajmowali rówieśnicy, którzy postrzegani byli jako ważne źródło wspierające funkcję odpoczynku i zabawy. Odpoczynek dawał głównie dzieciom możliwość wspólnych rozmów i bycia razem. Zabawa sprzyjała nauce współpracy oraz poczuciu przynależności do grupy.

W wypowiedziach dzieci sąsiedztwo lokalne ukazywało się jako przestrzeń sprzyjająca zarówno funkcji odpoczynku i zabawy. Wspólne spędzanie czasu w najbliższym otoczeniu dawało poczucie przynależności i budowało więzi z innymi mieszkańcami, natomiast zabawy z sąsiadami, głównie aktywność fizyczna, integrowały.

Szkoła i nauczyciele zostały wspomniane jedynie raz w kontekście wzmacniania funkcji odpoczynku. Wypowiedź wskazywała, że chwile wytchnienia w trakcie przerw sprzyjają nawiązywaniu relacji rówieśniczych, które mogą być kontynuowane poza szkołą. Choć takich wskazań było niewiele, to jednak podkreślają one rolę szkoły jako miejsce inicjowania więzi społecznych.

Instytucje społeczne zostały wskazane w siedmiu wypowiedziach, wszystkie odnoszące się do funkcji zabawy. Dzieci podkreślały, że placówki te umożliwiały im wspólne spędzanie czasu, sprzyjając nawiązywaniu i pogłębianiu więzi rówieśniczych.

W zebranych materiale nie odnotowano wypowiedzi dotyczących placówek kultury ani mass mediów w kontekście czasu wolnego i jego głównych funkcji, w obszarze rewalidacji społecznej. Wskazywać to może, że badane dzieci nie traktowały tych kręgów jako znaczących dla rozwijania więzi i relacji społecznych w czasie wolnym.

6.2.3. Rewalidacja w obszarze edukacyjnym

Znaczenie rodziny pojawiło się w 18 wypowiedziach (zob. Tabela 30), z czego 1 wypowiedź dotyczyła funkcji odpoczynku (5,6%), 4 funkcji zabawy (22,2%), a 13 funkcji zajęć rozwijających (72,2%), w odniesieniu do rewalidacji w obszarze edukacyjnym.

Rodzice, rodzeństwo i rodzina wspierali rozwój edukacyjny dzieci poprzez wspólne działania praktyczne i domowe o charakterze rozwijającym (Tabela 30):

„Mama podpowiada mi o kolejnych etapach przygotowania croissantów. Lubię je gotować, bo uczę się samodzielności” [U27];

„U babci, w sobotę i niedzielę miałam możliwość nauki gotowania. Robiłam tosty, gotowałam jajko, parówki i zrobiłam kawę. Sama też ją piłam. Lubię być potrzebna, gotowanie sprawi mi radość, uczyć się” [U35];

„Tata pokazuje mi, jak kupuje się w sklepie zakupy” [U3];

„Z cicią cały dzień byłem na wycieczce w ZOO. Widziałem różne zwierzęta, takie, które u nas nie żyją, np. żyrafę. Widziałem, jak trzeba karmić. Dowiedziałem się, że zoo ma teraz aplikację mobilną dzięki której można zobaczyć aktualne wydarzenia” [U4];

„Mama pomaga mi zdobyć książki i przybory do malowania. Dzięki temu mogę czytać i malować. Na moich obrazkach często jest huśtawka, bo bardzo lubię się na niej huścić” [U5];

„Mama mówi mi, że trzeba troszczyć się zwierzętami. Wspiera mnie w opiece nad kotem” [U26];

„W domu mogę poeksperymentować ze smakami. Lubię gotować obiad. Za każdym razem próbuję coś nowego ugotować. Zupa ogórkowa mi wychodzi, spaghetti też. Czuję się dumny, jak coś mi wyjdzie. Chwalą mnie w domu” [U42];

„Mama mówi mi, że daję rady w opiece nad psem. Lubię wychodzić z psem na spacer, troszczyć się o niego. Uczę się obowiązku i odpowiedzialności. Dbam o niego. Zajmowanie się nim bardzo mnie angażuje” [U43].

„W domu mogę spokojnie, bez nerwów, rysować kredkami barwy klubowe. Najpierw sobie wydrukuję rysunki, a potem je koloruję. W ten sposób rozwijam umiejętności techniczne i malarskie. Muszę trzymać ołówki i kredkę właściwie” [U4];

„Byłem z mamą w parku na Hodowców. Wieczorem, jak wróciliśmy, graliśmy w wojnę, uno i chińczyka. Z mamą zawsze jest najlepiej. Lubię do niej jeździć na weekendy” [U7];

„Mam siostrę i mogę z nią grać w Lego. Budujemy z kółców, dzielimy się pomysłami. Ćwiczę ręce, ale też muszę myśleć. To jest najlepsza gra z siostrą. Tłumaczę jej różne rzeczy w czasie układania, bo ona jest młodsza ode mnie” [U29];

Zwracano uwagę na rozwijający wymiar codziennych obowiązków i wspólnego majsterkowania (Tabela 30):

„Z tatą w weekendy majsterkuję na ogródku. Uczę się naprawiać huśtawkę. Patrzę, jak tata to robi, bo kiedyś w życiu sam będę umiał naprawić huśtawkę” [U4];

„Tata uczy mnie, jak kosić trawę kosą spalinową. Koszę przy tacie, na zmianę. Tata mówi mi, gdzie mam kosić. Lubię zajmować się ogrodem” [U20];

Jednocześnie w rodzinie pojawiały się okazje do wspólnej zabawy, które rozwijały myślenie i kreatywność (Tabela 30):

„Siostra zmusza mnie do myślenia w czasie zabawy” [U1];

„Z braćmi lubię bawić się w chowanego. Muszę myśleć, gdzie się schować i jak ich wysledzić. To taka strategia i trzeba przestrzegać zasad” [U11];

„Z tatą mogę komentować filmy, które oglądam. Uczy mnie to wyrażania swojej opinii” [U24];

„Rodzinie mogę pokazać pamiętnik. Piszę go codziennie, o tym, jak mieszka się w mieście, w Polsce. Potem pokazuję to na kamerce przez internet rodzinie. Kamerka w telefonie ułatwia mi kontakt z rodziną” [U27].

W odniesieniu do znaczenia funkcji odpoczynku w rodzinie, w obszarze edukacyjnym rewalidacji pojawiła się jedna wypowiedź podkreślająca rolę tego kręgu środowiskowego (Tabela 30):

„Rodzice zawsze doradzą mi, co mogę robić dla odpoczynku w czasie wolnym. Lubię z nimi na ten temat rozmawiać. W ten sposób rozwijam swoje umiejętności” [U47].

Znaczenie rówieśniczego kręgu środowiskowego pojawiło się 12 wypowiedziach (zob. Tabela 30), w tym 1 wypowiedź odnosiła się do funkcji odpoczynku (8,3%), 3 do funkcji zabawy (25,0%) i 8 do funkcji zajęć rozwijających (66,7%), w obszarze edukacyjnym rewalidacji. Zabawy z rówieśnikami wspierały rozwój poznawczy i umiejętności społeczne (Tabela 30):

„Z kolegami mogę uczyć się gry w piłkę nożną. Przychodzą po mnie, dzwonią na domofon i wychodzimy na dwór pograć w piłkę. Ci, co nie grają kibicują i wtedy czuję się, jak na meczu, gram jeszcze lepiej” [U34];

„Mam kolegę i dzięki niemu mogę dowiedzieć się, jak żyje się w Niemczech. On mieszka w Niemczech. Jak rozmawiamy, kolega włącza kamerkę online na telefonie, ja też i pokazuje mi co tam jest. Mają tam fajne automaty na zwrot butelek i dostają za to pieniądze. Widziałem cztery ogromne sklepy obok siebie. Chciałbym tam pojechać, ciekawi mnie to miejsce” [U43];

„Rówieśnicy gwarantują mi zabawę na podwórku. Razem z nimi wymyślam zabawy, np. w kucanego, ćwiczę pomysłowość” [U53].

Szczególnie mocno akcentowano aspekt funkcji zajęć rozwijających – wspólne działania edukacyjne i hobbystyczne dawały motywację i poczucie sukcesu (Tabela 30):

„Z kolegami lubię kopać piłkę, przez to rozwijam swoje zainteresowania” [U19];

„Razem z koleżanką z bloku tworzymy własne dzieła z koralików Pyssla na magnetycznych podkładkach. Rozwijamy swoje talenty, razem jest łatwiej. Czasami bawimy się w farbowanie włosów” [U27];

„Mam dużo kolegów z placu, dlatego mogę z nimi grać w piłkę nożną. Codziennie po szkole wychodzę na dwie lub trzy godziny na boisko z ekipą i gramy. W sobotę i niedzielę gramy nawet po 5 godzin. Bronię trudne bramki, koledzy mnie chwalą, rozwijam się. Trener widział moje umiejętności i teraz czekam, aż mnie weźmie do klubu” [U31];

„Mam większą motywację do gry w piłkę nożną, kiedy koledzy, z którymi gram mnie chwalą. Mówią, że nie ma mocnych na mnie, że potrafię kopać w piłkę. Dobrze się wtedy czuję. Muszę więcej ćwiczyć i uczyć się grać, bo stać mnie na więcej” [U37]

„Z kolegą codziennie mogę grać online na konsoli w piłkę nożną. Jest fajnie, kolega chwali mnie. Uczę się planować taktykę” [U38];

„Dostałam od koleżanki książkę na urodziny i chcę ją przeczytać. Czytam książkę Rodzina Monet i próbuję zrozumieć o czym ona jest” [U39];

„Z kolegami mogę codziennie, po szkole grać w piłkę nożną. Czasami gram nawet cztery godziny, a w weekendy prawie cały dzień. Rozwijam się, nauczyłem się tricos, czyli potrafię strzelić trzy bramki w jednym meczu. Nie siedzę w domu i nie grubnę, bo ćwiczę” [U43];

„Koledzy mnie wspierają, kiedy budujemy z klocków. Myślę wtedy jeszcze bardziej i planuję dalsze kroki” [U55];

Jedna wypowiedź odnosiła się do funkcji odpoczynku (Tabela 30):

„Dzięki temu, że mam koleżanki mogę pisać pamiętnik wspólnie z nimi. Jesteśmy w czwórkę. W tym tygodniu ja mam pamiętnik i za tydzień przekazę go kolejnej dziewczynie. W pamiętniku każda z nas zapisuje, co chciałaby powiedzieć, a potem wspólnie czytamy i analizujemy. Odpoczywamy i uczymy się słuchać siebie nawzajem” [U28].

Wypowiedzi związane z sąsiedztwem stanowiły 8 wskazań (zob. Tabela 30), z czego 3 dotyczyły funkcji zabawy (37,5%) i 5 funkcji zajęć rozwijających (62,5%), w obszarze edukacji rewalidacyjnej. Dzieci wskazywały, że przestrzeń sąsiedzka sprzyja samodoskonaleniu; funkcja zajęć rozwijających (Tabela 30):

„Mam bezpieczny skwerek do gry w piłkę nożną koło domu. Mogę się w niej rozwijać. Codziennie wychodzę na dwór z kolegami z sąsiedztwa grać w piłkę. Gram od 19:00 do 21:00, czasami przedłużamy nawet do 23:00. Mówię o nich, że są z Warszawy, bo jeden i drugi ma nazwisko Warszawski. W sobotę i niedzielę robimy razem to samo, tylko jeszcze dłużej. Czuję radość i zachwyt, kiedy gramy razem, bo czasami mi wszystko wychodzi” [U8];

„Z koleżanką Anią i Ewą z podwórka mogę bawić się w rekina i berka. Przez te zabawy się rozwijam, bo muszę biegać. Wtedy najszybciej biegam” [U12];

„Niedaleko mnie jest fajny sklep. Lubię tam chodzić, bo uczę się kupować różne rzeczy” [U18];

„Pumptrack w parku rowerowym pozwala mi uczyć się pompowania. Muszę utrzymać szybkość jazdy bez pedałowania. Żeby to zrobić muszę przenosić ciężar ciała z jednej strony na drugą. To uczy mnie sprawności jazdy na rowerze. Kiedyś zapiszę się na zawody” [U34].

„Sąsiedzi często podrzucają mi ciekawe książki. Lubię je czytać, bo poznaję nowe tematy” [U49].

Zabawa w sąsiedztwie pozwalała na naukę sprawności, spostrzegawczości i zasad współzawodnictwa (Tabela 30):

„Dzięki temu, że w sąsiedztwie, koło domu jest fajny plac zabaw, byłam w niedzielę z mamą i ze wszystkimi braćmi, mam ich pięciu, na placu zabaw. Bawiliśmy się w Parkoury. Z rozbiegu, jak najszybciej przeskakiwaliśmy przez słupki. Przy przeskokach trzeba było zachować równowagę i nie wywrócić się. Potem graliśmy w piłkę nożną. Lubię sobie robić kapki, ale Parkoury jest najlepsze” [U11];

„Mam fajne miejsce koło domu, żeby grać mecze w kolegami. Gramy prawie codziennie. Uczę ich grać” [U14];

„Mam fajne miejsce blisko domu, żeby bawić się w kolegami. Biegamy, budujemy różne przeszkody i przeskakujemy je. Bawimy się w berka. Jest super, uczę się być sprawnym i spostrzegawczym” [U14].

Do środowiska szkoły odnosiło się 10 wypowiedzi (zob. Tabela 30), w tym 1 wypowiedź dotyczyła funkcji zabawy (10,0%) i 9 funkcji zajęć rozwijających (90,0%), w rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny. W aspekcie funkcji zajęć rozwijających, szkoła była przede wszystkim miejscem zdobywania wiedzy i rozwijania kompetencji, które dzieci kontynuowały także w czasie wolnym. Podkreślano rolę nauczycieli w motywowaniu i dostrzeganiu potencjału u dzieci (Tabela 30):

„Nauczyciele w szkole nauczyli mnie jak przestrzegać zasad fair play. Teraz stosuję te zasady w codziennej grze w piłkę nożną z kolegami, z sąsiedztwa. Gram od 19:00 do 21:00, czasami przedłużamy nawet do 23:00. Mówię o nich, że są z Warszawy, bo jeden i drugi ma nazwisko Warszawski. W sobotę i niedzielę robimy razem to samo, tylko jeszcze dłużej. Czuję radość i zachwyt, kiedy gramy razem, bo czasami mi wszystko wychodzi” [U8];

„W szkole nauczyciel mówił, że świetnie maluję, wspierał mnie. Teraz w domu lubię rysować samochody” [U10];

„Polubiłam malować na zajęciach plastycznych w szkole, dlatego lubię malować też w domu. Często maluję swojego psa i tak ćwiczę swoją wyobraźnię” [U29];

„W szkole mówią mi, że ładnie maluję. To mnie bardzo motywuje do malowania. Polubiłam malować i maluję też w domu” [U44];

„Szkoła rozwinęła moje zainteresowanie do malowania. Dlatego maluję też po szkole w domu. Rozwijam swoje umiejętności” [U52];

„Pani w szkole czyta książkę i później opowiada o jej bohaterach. To rozwija słownictwo, dlatego czytam książkę w domu” [U53];

„W szkole nauczyłem się budować z klocków. Lubię konstruować z klocków, jak mam czas wolny, bo pobudzam myślenie” [U60].

Wypowiedzi ujawniły, że dzieci przenoszą szkolne doświadczenia na codzienne życie, np. dbanie o zwierzęta, rozwój wyobraźni i planowania (Tabela 30):

„Pani w szkole nauczyła mnie planowania, robienia listy zakupów. Bardzo mi się to przydało, bo polubiłem chodzić do sklepu. Uczę się tam, jak płacić za zakupy i jak je wybierać” [U17];

„Zwierzęta nie poradzą sobie same, tak mówiła mi Pani w szkole. Dlatego opiekuję się psem codziennie. Ostatnio dawałam mu tabletki, bo był chory. To jest mój pies i muszę się o niego troszczyć rano, po południu i wieczorem. Lubię zajmować się zwierzętami” [U24];

W aspekcie funkcji zabawy, szkoła uczyła uczciwości, respektowania zasad, okazywania szacunku przeciwnikom, co sprzyjało rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny (Tabela 30):

„W szkole nauczyłem się zasad fair play. Teraz stosuję je w codziennej zabawie” [U57].

Do instytucji społecznych dzieci odniosły się w 18 wypowiedziach, wszystkie w kontekście funkcji zajęć rozwijających (100%; zob. Tabela 30). Aktywności dawały

możliwość rozwijania zainteresowań, zdobywania nowych umiejętności i uczestniczenia w zajęciach o charakterze edukacyjnym:

„W placówce jest dużo wspólnych spotkań, które uczą np., jak kulturalnie się zachowywać” [U2];

„Placówka organizuje nam dużo wycieczek. W niedzielę byłem w Warszawie na wycieczce. Czuję się z tego powodu dumny. Siostra zakonna pokazała nam stare miasto. Opowiadała dużo o nim. Był duży dzwon, zamek, Pałac Kultury i Nauki” [U2];

„U Pani psycholog w gabinecie, w środy, mogę uczyć się czytać. Lubię tam chodzić, jest fajnie. Lepiej mi idzie czytanie” [U4];

„W placówce spotykam się z przyjaciółmi. Gramy w planszówki. Rozwijam logiczne myślenie” [U7];

„W placówce motywują mnie do czytania. Czytam książkę Erin Hunter- Wojownicy, o wojowniczych kotach. Chociaż to fantastyka, to próbuję zrozumieć o co tam chodzi” [U7];

„Bawialnia w placówce, to takie fajne miejsce, gdzie bawię się z koleżankami. Udajemy, że mamy kuchnię i gotujemy zupę, tak na niby. Mogę przez to uczyć się, jak się robi jedzenie” [U9];

„W placówce mam miejsce, gdzie nikt mi nie przeszkadza i mogę czytać. Czytam książkę, bo chcę nauczyć się czytać. Mam z tym problem, mylę literki” [U9]

„W placówce mamy trenera, on nas uczy grać w piłkę nożną. Gram z kolegami, przestrzegamy przepisów. Dziewczyny też grają. Liczy się zabawa” [U21];

„W placówce pomagają mi uczyć się gotowania. Lubię gotować zupy i spaghetti. Cieszę się” [U22];

„W świetlicy przy katedrze mogłam brać udział w zabawach. Grałam w kometkę, robiłam instrumenty z kartonów. Wystarczy pudełko kartonowe, gumki recepturki, które trzeba właściwie przyciąć, potem je przykleić w otwór pudełka i powstaje gitara. Daje ona brzmienie podobne do prawdziwej. To super pomysł. Jak byłam już w domu, to wiedziałam, jak inne instrumenty zrobić” [U24];

„Uczestnictwo we wspólnocie Dzieci Maryi uczy mnie nawiązywania przyjaźni i budowania wspólnoty ze wszystkimi w placówce” [U25];

„Wychowawcy z placówki pozwalają mi gotować kilka razy w tygodniu kisiel. Dzięki temu mogę mierzyć składniki, liczyć. Lubię to robić” [U25];

„Panie z placówki wspierają mnie w nauce czytania. Kupują mi ciekawe książki. Uczę się czytać płynnie, bo się zatrzymuję” [U28];

„Piszę pamiętnik, bo mogę nim pochwalić się Paniom z placówki. Zapisuję w nim cały dzień. Co działo się w szkole, kto powiedział mi coś przykrego. Potem myślę o tym, emocje przychodzą i niszczę te kartki, które zawierają przykre wpisy. Zostawiam tylko kartki z fajnymi opisami, np., jak się bawiłam na wycieczce. W ten sposób rozpoznaje emocje, te dobre i te złe. Pozbywam się tych złych. Uczę się też ładnie pisać i płynnie czytać, bo czytam te wpisy na głos” [U39];

„Placówka udostępnia mi książki. Czytam książkę, bo chcę się coś z niej dowiedzieć. Czytanie mnie rozwija” [U41];

„W poradni psychologiczno-pedagogicznej mogę uczyć się poprawnie mówić i komunikować się z kolegami. Lubię tam chodzić” [U54];

„Placówka organizuje nam różne warsztaty połączone z nauką. Rozwijam przez to swoje umiejętności, np. konstruuje z klocków” [U54];

„Poradnia psychologiczno-pedagogicznej pomaga mi poprawić mówienie” [U55].

Znaczenie placówek kultury ujawniło się w 5 wypowiedziach (zob. Tabela 30), z czego 1 dotyczyła funkcji zabawy (20,0%), a 4 funkcji zajęć rozwijających (80,0%). Dzieci podkreślały walory edukacyjne filmów i spektakli w aspekcie funkcji zajęć rozwijających, wskazując, że uczą one ważnych wartości i dostarczają wiedzy o świecie:

„Kino to fajna przestrzeń do nauki. Film Lilo i Stich, na którym byłem z mamą w kinie, pomógł mi zrozumieć, że relacje rodzinne są najważniejsze” [U2];

„Film Lilo i Stich, na którym byłem w kinie, pokazał mi siłę przyjaźni i rodziny. Było pełno humoru, ale też wzruszeń. Film opowiadał o samotnej dziewczynce, której przybysz z innej planety pomógł odbudować jej relacje w rodzinie” [U9];

„Filmy w kinie dużo uczą. Byłam w kinie na Lilo i Stich. Teraz wiem np., że jak się coś dzieje złego, to trzeba zadzwonić na Policję. Tak zrobiła dziewczynka z filmu. Zgubiła się i zadzwoniła na Policję” [U28];

„Oglądanie filmu w kinie pomogło mi zrozumieć, że trzeba siedzieć tam w ciszy i nie przeszkadzać innym” [U26].

Przebywanie w teatrze ułatwiało przeżywanie emocji, co jest kluczowe dla funkcji zabawy w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny (Tabela 30):

„Dzięki temu, że byłam w teatrze słyszałam piosenki o miłości, które grali na pianinie. Bardzo mi się podobało” [U12];

Najlicniejsza kategoria dotyczyła mass mediów – 83 wypowiedzi (zob. Tabela 30), z czego 81 odnosiło się do funkcji zabawy (97,6%), a 2 do funkcji zajęć rozwijających (2,4%), w rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny. Media cyfrowe poprzez treści edukacyjne w głównej mierze wzmacniały funkcję zabawy czasu wolnego. Dzieci wskazywały na możliwość uczenia się, koncentracji i koordynacji poprzez filmy, gry i aplikacje internetowe (Tabela 30):

„Dzięki profilowi tematycznemu Kuba i Zuzia (YouTube) uczę się śpiewać piosenek. Jest ich tam mnóstwo” [U1];

„Słucham piosenek online na słuchawkach w telefonie, żeby nauczyć się śpiewać” [U3];

„Gram online na konsoli, bo gra wymaga ode mnie skupienia i koncentracji” [U4];

„Filmy rozrywkowe uczą mnie myślenia, wpływają na to, jak postrzegam świat” [U7];

„Telewizja, You Tube, daje mi możliwość oglądania przeróżnych, ciekawych bajek. One zawsze uczą mnie, jak odróżniać dobro od zła” [U9];

„W telewizji mogę oglądać bajki, które pozwalają mi zrozumieć co to są emocje” [U9];

„Dzięki piosenkom w internecie mogę śpiewać na głos” [U11];

„Dzięki bajkom, które oglądałam w telewizji mogę poznać różne zwierzęta” [U13];

„Gry online na telefonie mnie rozwijają. Gram i uczę się nowych rzeczy np. o zwierzętach” [U13];

„W telewizji oglądam bajki. Są super, bo uczą mnie, jak być odważnym i nie bać się niczego” [U14];

„Gry przez internet uczą mnie, np. jak grać dobrze w piłkę nożną” [U14];

„Filmy i bajki, które oglądam w telewizji pozwalają mi przeżywać emocje razem z bohaterami. Przez to uczę się rozpoznawać emocje, np. kiedy jest radość, a kiedy smutek” [U16];

„Gry przez internet bardzo mnie angażują. Przez to ćwiczę skupianie się i koncentrację” [U16];

„Gra przez internet w piłkę nożną pobudza moją wyobraźnię. Dużo się uczę” [U18];

„Łamigłówki online, to takie gry, które pomagają rozwinąć mi pamięć” [U19];

„Dzięki telewizji mogę oglądać mecze. Siedzę do późna i oglądam mecze. Przez to się uczę” [U20];

„Gry na TikToku uczą mnie rozwiązywania różnych zagadek” [U22];

„TikTok pozwala mi popatrzeć na rozwiązanie zadania z matematyki, w sposób bardzo prosty” [U23];

„Przez to, że gram online na telefonie, ćwiczę umysł” [U23];

„Dostęp do gry online Block Blast pobudza moje myśli. Mam pełno układania i łamigłówek. Muszę się skupiać, kiedy układam bloczki, w konkretnym rzędzie” [U25];

„Filmy familijne, które oglądam w telewizji uczą mnie, jak okazywać wsparcie, mówią o przyjaźni” [U25];

„Oglądam bajki w telewizji, bo potem głośno je opowiadam, a przez to uczę się budować zdania” [U26];

„Codziennie słucham piosenek na słuchawkach przez internet w telefonie, bo chcę nauczyć się śpiewać. Śpiewam na głos. Staję się odważna” [U27];

„YouTube Kids pozwala mi oglądać różne filmiki. Lubię oglądać różne eksperymenty, bo one pobudzają moją wyobraźnię” [U27];

„Gra w Brawl Stars online na telefonie zachęca mnie do myślenia, więc się rozwijam. Zbieram pucharki za wygraną. Czasami wygram. Czasami przegram, ale to nic, gram dalej” [U30];

„Gry online dla dzieci na komputerze uczą mnie podejmowania decyzji w różnych rozgrywkach. Rozwijam się” [U33];

„Tylko na Netflix mogę oglądać serial Niesamowity świat Gumballa. W filmie jest ryba Darwin, która razem z młodszą siostrą ciągle wpada w kłopoty. Mimo to radzą sobie z problemami. Film pokazuje mi, że błędy też uczą, można wyciągać z nich wnioski” [U34];

„Z filmików o piłce nożnej na TikToku dużo się dowiaduję. Podpatruję, jak grają zawodowcy i uczę się” [U37];

„Filmy familijne, które oglądam w telewizji pomagają mi zrozumieć, że rodzina jest najważniejsza” [U38];

„Dzięki grze w Brawl Stars online na telefonie, rozwijam moją koordynację ręki-oka. W grze są postacie, którymi muszę dokładnie sterować. Za wygraną zbieram karnety” [U40];

„Kanały na Youtube poświęcone książkom udostępniają fragmenty książek. Mam większą możliwość, żeby je przejrzeć” [U41];

„Na konsoli mogę rozwijać swój refleks, kiedy gram online w piłkę nożną. Refleks stosuję potem w prawdziwej grze” [U42];

„Filmiki na YouTube o malowaniu podpowiadają mi różne wskazówki, jak malować, żeby był efekt” [U44];

„Dzięki telewizji mogę oglądać serial Petronix. W filmie jest czwórka przyjaciół, którzy ratują zwierzęta, gdy są w potrzebie. Ten film uczy mnie, że pomaganie zwierzętom jest ważne” [U45];

„Gra online Kim jestem uczy mnie zadawania pytań i logicznego myślenia, gdy odpowiadam na pytania. Muszę odgadywać, np. przedmioty przy pomocy pytań, na które odpowiadam tak lub nie” [U46];

„W telewizji mogę oglądać bajki dla dzieci. One uczą mnie odróżniać dobro od zła” [U56];

„Gra online w piłkę nożną powoduje, że skupiam się na niej. Tworzę drużyny i zdobywam umiejętności w grze” [U57];

„W telewizji mogę oglądać serial o przyjaźni. Bohaterowie filmu pokazują, jak okazywać sobie wsparcie. To ważne dla przyjaźni” [U58];

„W piłkę nożną online mogę grać zawsze, czy jest pogoda, czy jej nie ma. Uczę się rywalizacji” [U59].

Media pozwalały również na rozwój zainteresowań i umiejętności praktycznych w odniesieniu do funkcji zajęć rozwijających (Tabela 30):

„Oglądanie filmu o szpitalu sprawia, że mogę poszerzyć swoje zainteresowania” [U1];

„Oglądałam kanał tematyczny Kuba i Zuzia (YouTube), bo jest tam edukacyjny film- miasto 4. Film uczy, co można zrobić jak się jest głodnym. Można zamówić, np. coś w Maku (McDonald)” [U1];

„Dzięki telewizji mogę oglądać piłkę nożną i uczyć się, jak zawodnicy robią triki” [U2];

„Oglądałam film o szpitalu, bo chcę pobudzić moje logiczne myślenie” [U1];

„Przez telefon mogę słuchać online piosenek o GKS-sie. Chcę się ich nauczyć. To mój ulubiony zespół piłkarski” [U4]

„Z programów w telewizji zawsze dowiaduję się coś ciekawego, np. o gotowaniu” [U5];

„Dostęp do komputera pozwala mi grać online w piłkę nożną. Chcę nauczyć się grać jeszcze lepiej. To mój najlepszy sport. W piłce nożnej wszystko mi wychodzi” [U8];

„Dzięki grze internetowej Roblox wiem, jak pomagać innym. Próbuję tam tworzyć własne gry, robię zakupy, mam internetowe pieniądze. To jest najlepsza gra na świecie, która uczy dużo rzeczy. Gram w nią co 15 minut, aż do wieczora” [U10];

„Bajki w telewizji uczą mnie nowych pomysłów, np., jak przeskoczyć przeszkodę” [U11];

„Gram przez internet w Skateboard. Jeżdżę na deskorolce wirtualnej po mieście i zbieram pieniądze. Potem robię zakupy i uczę się, jak to kiedyś będzie. Jest bardzo realnie i nie obijam kolan” [U12];

„Dzięki grze PlayStation grałem i uczyłem się online w piątek, sobotę i niedzielę. Super mi się grało, ale trochę się złościłem, bo dobre zespoły tam grają (zagraniczne). Mimo to grałem i uczyłem się, jak grać z innymi graczami” [U15];

„Przez internet mogę grać w piłkę nożną. Jestem tam sędzią i muszę dawać żółte kartki za przewinienia zawodników. W ten sposób uczę się być sędziom” [U15];

„Dzięki telewizji mogę oglądać różne miejsca na świecie. Bardzo mnie to interesuje” [U16];

„Oglądanie telewizji pozwala mi odkrywać nowe różne ciekawe tematy. Rozwijam przez to swoje zainteresowania” [U17];

„Gra online w piłkę nożną pozwala mi rozwijać swoje umiejętności. Muszę kopać piłkę i logicznie myśleć przy tym” [U17];

„Dzięki You Tube, mogę szybko zobaczyć filmiki o tym, jak ćwiczyć piłkę nożną” [U18];

„Wyszukuję w internecie, jak coś naprawić w aucie. Będę mechanikiem, mój tata to emeryt (mechanik). Powiedział mi, że będzie mi pomagał przy naprawie aut” [U20];

„Porady na YouTube pozwalają mi zrozumieć różne rzeczy. Wszystko tam objaśniają, nauka staje się łatwiejsza” [U21];

„Filmiki online o zabawkach w telefonie pokazują mi, jak uruchomić zabawkę, co można z nią zrobić, zanim ją kupię. Tylko w weekendy siedzę na telefonie i oglądam takie filmiki. Wszystko wtedy wiem o zabawce” [U28];

„Dzięki YuTube oglądam filmiki dla dzieci. Są tam różne samouczki, które pozwalają mi poznać świat” [U29];

„Przeglądam na TikToku filmiki o psach, żeby dowiedzieć się jakie są i jak się nimi opiekować. Tam można szybko znaleźć informacje na ten temat” [U29];

„YouTuberzy w telewizji nauczyli mnie grać w Brawl Stars. Oni pokazują, jak się gra w gry” [U30];

„TikTok umożliwia mi oglądanie filmików potrzebnych do życia. Pokazują one, jak sobie poradzić z czymś zepsutym. Dowiedziałem się, że jak nie będę miał sitka, to mogę odcedzić makaron przez rakiетkę do tenisa. Pęknięty wąż od słuchawki prysznicowej w łazience można skleić plastikiem z butelki” [U32];

„Gra online w Roblox pozwala mi bawić się w zakładanie ogrodu. Nie mam innej możliwości, nie mam prawdziwego ogródka. W grze uczę się kupować sadzonki i potem je sadzić” [U35];

„Filmiki na Facebooku pokazują mi różne porady, np. jak zrobić pyszne ciasto” [U41];

„Dzięki Facebookowi mogę podglądać różne sztuczki z piłką. Dlatego oglądam tylko kanały z grą w piłkę nożną. To mnie interesuje” [U42];

„Gra online Roblox daje mi możliwość gry w piłkę nożną. Skupiam się na realistycznej rywalizacji. Zdobywam punkty i rywalizuję” [U47];

„Gry online na laptopie umożliwiają mi rozwijać moje umiejętności gry. Muszę być spostrzegawcza i uważna” [U51];

„Gra online w ubieranki umożliwia mi pokazać mój styl. Polega to na tym, że ubieram postacie, dobieram fryzury i stroje. Eksperymentuję” [U52];

„Gra online w salon piękności pozwala mi ćwiczyć zadania kosmetyczki. Robię postaciom makijaże, różne zabiegi na twarz i wcielam się w rolę kosmetyczki” [U53];

„Gra Adopt Me pozwala mi budować dom i opiekować się zwierzętami. Uczę się dbać o zwierzęta” [U54];

„Uczę się gotowania w grze online o gotowaniu. Gotuję różne dania, dobieram składniki. Jest super” [U56].

Obok rozwoju poznawczego dzieci akcentowały rolę mediów w nauce języków, kreatywności czy rozwijaniu talentów, wyobraźni (Tabela 30):

„You Tube pozwala mi oglądać odcinki SpongeBob. Uczę się z tych bajek słówek po angielsku” [U8];

„Dzięki temu, że oglądam na You Tube odcinki SpongeBob, rysuję obrazki z bajek, moja wyobraźnia pracuje. Potem obrazki rozwieszam w pokoju” [U8];

„Dzięki telewizji oglądam bajki. One są kolorowe, dlatego pobudzają moją wyobraźnię” [U19];

„TikTok pozwala mi przeglądać krótkie filmiki o piłce nożnej, które mnie inspirują do lepszej, kreatywnej gry” [U21];

„Gra 300 łowców na YouTube uczy mnie strategii. Muszę szybko podejmować decyzje i myśleć kreatywnie” [U22];

„Internet ułatwia mi wyszukanie muzyki do słuchania. Lubię słuchać muzyki, bo ona pobudza moją wyobraźnię” [U31];

„TikTok daje mi możliwość poszukania nowych trendów w tańcu. Interesuję się tańcem” [U35];

„Bajki online w telewizji pokazują mi różne pomysły na zabawy. Łatwiej wtedy wymyślam nowe zabawy” [U36];

„Dzięki kanałom na TikToku mogę łatwiej uczyć się angielskiego. Jest tam dużo ciekawych i prostych materiałów” [U46];

„Klocki Lego online pobudzają moją wyobraźnię. Kiedy z nich buduję muszę logicznie myśleć” [U55].

W kręgu środowiskowym mass mediów, 2 wypowiedzi odnosiły się do funkcji zajęć rozwijających (2,4%), w rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny (zob. Tabela 30):

„Z Facebooka dowiaduję się o wielu sprawach, np. jak malować długopisem 3D. Mam taki długopis i maluję nim rysunki na różne okazje. Facebook ułatwia mi rozwijać moją umiejętność, malowanie, dlatego tam sięgam” [U40];

„YouTube pomaga mi rozwijać się w zadaniach z matematyki. Na YouTube pogłębiam moją wiedzę i umiejętności, zaglądam tam celowo, bo prosto tłumaczą” [U40].

Tabela 30

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny

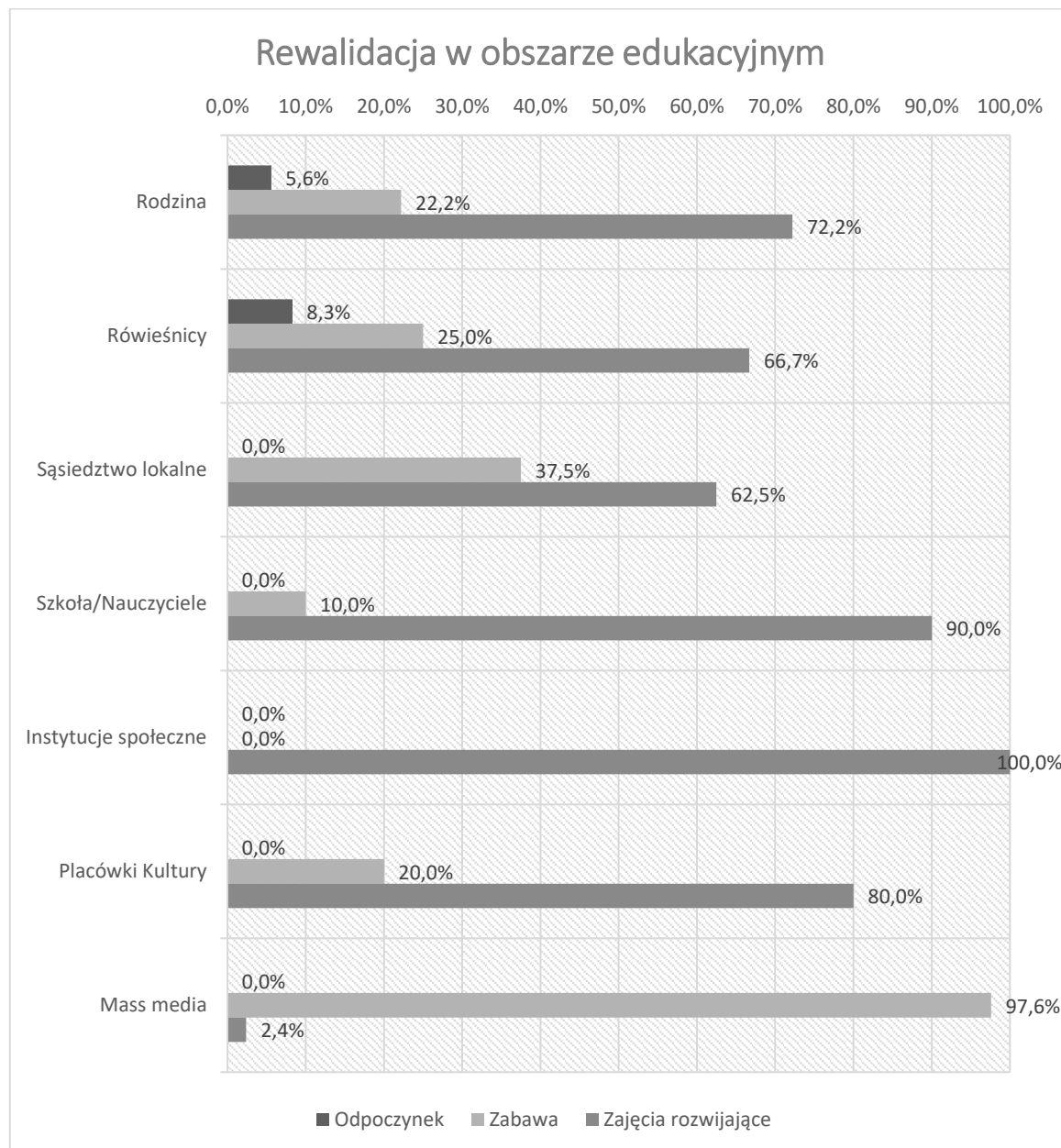
Obszar rewalidacji	Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego						Ogółem
		Odpoczynek		Zabawa		Zajęcia rozwijające		
		N	%	N	%	N	%	
Rewalidacja w obszarze edukacyjnym	Rodzina	1	5,6%	4	22,2%	13	72,2%	18
	Rówieśnicy	1	8,3%	3	25,0%	8	66,7%	12
	Sąsiedztwo lokalne	0	0,0%	3	37,5%	5	62,5%	8
	Szkoła/Nauczyciele	0	0,0%	1	10,0%	9	90,0%	10
	Instytucje społeczne	0	0,0%	0	0,0%	18	100,0%	18
	Placówki Kultury	0	0,0%	1	20,0%	4	80,0%	5
	Mass media	0	0,0%	81	97,6%	2	2,4%	83
	Ogółem	2	1,3%	93	60,4%	59	38,3%	154

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 34

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji obszaru edukacyjnego



Źródło: badanie własne

Podsumowując, rodzina jest ważnym środowiskiem wspierającym funkcję odpoczynku, zabawy i zajęć rozwijających, w obszarze edukacyjnym rewalidacji. Najwięcej wskazań odnosiło się do funkcji zajęć rozwijających. Rodzice i rodzeństwo angażowali dzieci we wspólne działania praktyczne i domowe, które miały charakter rozwijający, od działań w domu, po majsterkowanie w ogrodzie. Podkreślano, że takie

aktywności pozwalały zdobyć nowe umiejętności. Jednocześnie w rodzinie pojawiły się momenty wspierające funkcję odpoczynku i zabawy. Szczególnie aktywności związane z zabawą sprzyjały rozwijaniu kreatywności i twórczego myślenia.

Rówieśnicy byli postrzegani jako wsparcie funkcji odpoczynku, zabawy i zajęć rozwijających, w obszarze edukacyjnym rewalidacji. Szczególnie mocno akcentowano funkcję zajęć rozwijających. Wspólne działania motywowały do nauki i dawały poczucie osiągnięć. Jednocześnie rówieśnicy gwarantowali zabawę, wspierając rozwój umiejętności.

Wypowiedzi dzieci odnoszące się do sąsiedztwa podkreślały jego rolę jako przestrzeni sprzyjającej funkcji zabawy i zajęć rozwijających. Dzieci podkreślały, że gry i aktywność fizyczna w okolicy sprzyjają doskonaleniu sprawności. Aktywności w sąsiedztwie miały także wymiar rozwijający, dawały okazje do doskonalenia spostrzegawczości oraz nauki zasad współzawodnictwa.

W analizie, szkoła była postrzegana głównie jako miejsce wspierające funkcję zajęć rozwijających, w mniejszym zakresie funkcję zabawy. Zdobywanie wiedzy i umiejętności w szkole, dzieci wykorzystywały także w czasie wolnym. Podkreślano, że szkolne doświadczenia przenoszone są na czas wolny.

Instytucje społeczne pojawiły się w wypowiedziach dzieci, wyłącznie w odniesieniu do funkcji zajęć rozwijających. Były one opisywane jako przestrzeń sprzyjająca rozwijaniu zainteresowań, zdobywaniu nowych umiejętności oraz uczestnictwu w aktywnościach o charakterze edukacyjnym.

Placówki kultury wspierały funkcję zabawy i w większym stopniu funkcje zajęć rozwijających. Dzieci zwracały uwagę na edukacyjny aspekt filmów i spektakli, które przekazują ważne wartości i poszerzają wiedzę o świecie.

Najliczniej reprezentowanym kręgiem społecznym były mass media, 83 wypowiedzi, w tym 81 dotyczących funkcji zabawy i 2 odnoszące się do funkcji zajęć rozwijających, w obszarze edukacyjnym rewalidacji. Dzieci podkreślały, że dzięki filmom, grom, aplikacjom mogą uczyć się nowych rzeczy, rozwiązywać zadania, czy rozwijać praktyczne umiejętności.

Łącznie, wszystkie kręgi środowiskowe tworzyły wspólny system wsparcia dla aktywności czasu wolnego i jego funkcji, umożliwiając uczniom z niepełnosprawnością intelektualną uczenie się w różnych obszarach emocjonalnej, społecznej i edukacyjnej rewalidacji.

6.3. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi w procesie rewalidacji

Porównując trzy obszary rewalidacji w układzie całościowym, można zauważyć, że mają one zupełnie różne dominanty funkcjonalne (zob. Tabela 31). W obszarze emocjonalnym rewalidacji najważniejsza była funkcja odpoczynku (60,2%), w społecznym, funkcja zabawy (75,5%), natomiast w edukacyjnym, funkcja zabawy (61,7%) i funkcja zajęć rozwijających (37,0%). Odpoczynek odgrywał marginalną rolę w rewalidacji związanej z obszarem edukacyjnym, a funkcja zajęć rozwijających nie występowała w obszarze emocjonalnym rewalidacji. Oznacza to, że poszczególne funkcje czasu wolnego pełnią zróżnicowane role w zależności od obszaru rewalidacji: funkcja odpoczynku wspierała przede wszystkim rewalidację w obszarze emocjonalnym, funkcja zabawy miała podwójne znaczenie – społeczne i edukacyjne – a funkcja zajęć rozwijających była niemal wyłącznie kojarzona z rewalidacją edukacyjną. Analiza wskazała także na zróżnicowaną rolę w interakcjach z poszczególnymi kręgami środowiskowymi. W obszarze emocjonalnym rewalidacji dominowały wypowiedzi odnoszące się do rodziny (32 odpowiedzi, w tym 68,8% wskazań na funkcję odpoczynku), sąsiedztwa lokalnego (72,7% wskazań na funkcję odpoczynku) oraz mass mediów (66,7% wskazań na funkcję odpoczynku). W obszarze społecznym rewalidacji kluczową rolę pełnili rówieśnicy (30 wypowiedzi, z czego 80,0% dotyczyło funkcji zabawy) oraz instytucje społeczne (100,0% odniesień do funkcji zabawy). W obszarze edukacyjnym rewalidacji najwyraźniej wyróżniały się mass media (83 wypowiedzi; 100%) w odniesieniu do funkcji zabawy, instytucje społeczne, gdzie wszystkie 16 wypowiedzi odnosiło się do funkcji zajęć rozwijających (100,0%), a także szkoła i nauczyciele (90,0% w odniesieniu do funkcji zajęć rozwijających); (Tabela 31).

Tabela 31

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny

Obszar rewalidacji	Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego						Ogółem
		Odpoczynek		Zabawa		Zajęcia rozwijające		
		N	%	N	%	N	%	
Rewalidacja w obszarze emocjonalnym	Rodzina	22	68,8%	10	31,3%	0	0,0%	32
	Rówieśnicy	4	40,0%	6	60,0%	0	0,0%	10
	Sąsiedztwo lokalne	8	72,7%	3	27,3%	0	0,0%	11
	Szkoła/Nauczyciele	2	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	2
	Instytucje społeczne	3	27,3%	8	72,7%	0	0,0%	11
	Placówki Kultury	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	2
	Mass media	10	66,7%	5	33,3%	0	0,0%	15
	Ogółem	50	60,2%	33	39,8%	0	0,0%	83
Rewalidacja w obszarze społecznym	Rodzina	4	36,4%	6	54,5%	1	9,1%	11
	Rówieśnicy	6	20,0%	24	80,0%	0	0,0%	30
	Sąsiedztwo lokalne	2	50,0%	2	50,0%	0	0,0%	4
	Szkoła/Nauczyciele	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1
	Instytucje społeczne	0	0,0%	7	100,0%	0	0,0%	7
	Placówki Kultury	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Mass media	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Ogółem	12	22,6%	40	75,5%	1	1,9%	53
Rewalidacja w obszarze edukacyjnym	Rodzina	2	10,5%	4	21,1%	13	68,4%	19
	Rówieśnicy	0	0,0%	3	25,0%	9	75,0%	12
	Sąsiedztwo lokalne	0	0,0%	3	37,5%	5	62,5%	8
	Szkoła/Nauczyciele	0	0,0%	1	10,0%	9	90,0%	10
	Instytucje społeczne	0	0,0%	0	0,0%	16	100,0%	16
	Placówki Kultury	0	0,0%	1	16,7%	5	83,3%	6
	Mass media	0	0,0%	83	100,0%	0	0,0%	83
	Ogółem	2	1,3%	95	61,7%	57	37,0%	154
Ogółem								290

Źródło: badanie własne

Analiza pokazuje, że funkcje czasu wolnego mają odmienne znaczenie w poszczególnych obszarach rewalidacji. W obszarze emocjonalnym rewalidacji dominujące znaczenie miała funkcja odpoczynku, w społecznym: funkcja zabawy, natomiast w edukacyjnym kluczowe znaczenie miały funkcja zabawy i funkcja zajęć rozwijających. Funkcja odpoczynku praktycznie nie miała znaczenia w rewalidacji związanej z obszarem edukacyjnym. Funkcja zajęć rozwijających nie miała znaczenia w aspekcie emocjonalnym rewalidacji, natomiast marginalne znaczenie miała w społecznej rewalidacji. W kontekście środowiskowym rewalidację związaną z obszarem emocjonalnym najczęściej wspierały interakcje z rodziną, sąsiedztwem i mass mediami; rewalidację społeczną: interakcje z rówieśnikami, rodziną i instytucjami społecznymi; natomiast edukacyjną: interakcje z mass mediami, instytucjami społecznymi i rodziną.

6.3.1. Rewalidacja w obszarze emocjonalnym

Doświadczenie funkcji odpoczynku okazało się kluczowe dla badanych uczniów w rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym – wskazało na nie 50 wypowiedzi (60,2%; zob. Tabela 32). Najsilniej podkreślano interakcje z rodziną (22 wypowiedzi; 68,8%). Dzieci łączyły wspólny odpoczynek z poczuciem bezpieczeństwa, bliskości i akceptacji (Tabela 32):

„Wspólny odpoczynek w rodzinie sprawia, że czuję się bezpiecznie” [U1];

„Leżymy z bratem w ciszy i odpoczywamy” [U4];

„Wspólne weekendy z tatą dają mi możliwość odpoczynku na ogródku. Lubię siedzieć w cieniu, tłukę kamień o kamień. Bardzo mnie to uspokaja” [U4];

„Wspólnie z rodzicami odpoczywam najlepiej. Mam spokój i ciszę” [U6];

„Codziennie odpoczywam z rodziną w domu po ciężkich lekcjach w szkole. Mam spokój i ciszę” [U12];

„Po przyjściu ze szkoły odpoczywam w domu z rodzicami. Mam wtedy czas na luźne rozmowy. Czuję się akceptowany” [U17];

„Razem siedzę w domu w ciszy z mamą i odpoczywam z nią, czuję więź” [U18];

„Odpoczywam najlepiej w domu, mam spokój i ciszę. Czuję się bezpiecznie” [U19];

„Luźne konstruowanie z klocków razem z rodzeństwem mnie uspokaja. Jest nas pięciu (ja, trzech braci i siostra)” [U21];

„Mama pozwala mi leżeć w domu po szkole. Jej zrozumienie powoduje, że czuję się bezpiecznie. Odpoczywam sobie, mam spokój” [U33];

„Odpoczywam z rodziną u babci. Mama zabiera nas do Lajkonika na lemoniadę i ciastka. Potem spacerujemy. Zapominam wtedy o wszystkim” [U35];

„Razem z mamą i siostrą spaceruję i odpoczywam. Rozmawiamy, siedzimy na ławeczce. Nie mam żadnego stresu. Jestem szczęśliwa” [U44];

„Z mamą najlepiej odpoczywam. Czekam na nią każdego dnia, aż przyjdzie z pracy, żeby z nią odpocząć. Jak przyjdzie, to leżymy razem w łóżku z telefonami i bez celu je przeglądamy” [U45];

„Słucham muzyki w telefonie w domu, bo to mnie wycisza. Czuję się zrozumiana w domu, mam spokój i ciszę” [U48];

„Razem z rodziną odpoczywam. Rodzice dbają o moje samopoczucie. Czuję się z nimi bezpieczna. Wychodzę z nimi na spacer. Rozmawiamy, jemy lody” [U51];

„Siedzę na ławeczce koło domu z rodzicami i resetuję myśli” [U55];

„Z mamą, po szkole razem leżymy na kanapie i opowiadamy różne rzeczy, np., jak minął mi dzień. Czuję się wtedy szczęśliwa” [U56];

„Bawię się na podwórku koło domu i czuję się bezpiecznie. Odpoczywam na świeżym powietrzu” [U60].

Obecność rodziców i rodzeństwa umożliwiała relaks i regulację emocji (Tabela 32):

„Bawię się na podwórku, mama mnie przytuli. To pomaga mi się zrelaksować” [U59];

„Obecność mamy pomaga mi się zrelaksować na podwórku. Tam jest huśtawka. Lubię na niej się huśtać” [U5];

„Odpoczywam z mamą, tatą i bratem przy spokojnych filmach na You Tube. Tak relaksujemy się” [U10];

„Spaceruję z psem, którego kupiła mi mama. Mama też spaceruje. To mnie relaksuje” [U29];

Funkcję odpoczynku czasu wolnego wspierały także interakcje z sąsiedztwem lokalnym (8 wypowiedzi; 72,7%), dzieci doświadczały wyciszenia poprzez spacery i kontakt z przyrodą (Tabela 32):

„Spaceruję po okolicy w sąsiedztwie z psem i to mnie uspokaja. Obserwuję przyrodę, czuję spokój” [U13];

„Spaceruję z moim psem po okolicy. Odpoczywam, czuję, że tu pasuję” [U24];

„Bawię się z psem sąsiadki po szkole i odpoczywam” [U26];

„Spaceruję po okolicy i podziwiam piękną przyrodę. Wtedy odpoczywam” [U30];

„Spaceruję po okolicy i odpoczywam. Dobrze się czuję. Odpoczynek integruje mnie z przyrodą” [U32];

„Spaceruję z psem po okolicy i nie myślę o niczym. Odcinam się od wszystkiego” [U42];

„Spaceruję z moim psem po okolicy i czuję, że tu pasuję. Czasami spotkam sąsiadów, zamienię z nimi parę słów i idę dalej. Relaksuję się” [U43];

„Spaceruję blisko mojego domu i obserwuję przyrodę. Uspokajam wtedy moje myśli” [U57].

Znaczenie miały również mass media (10 wypowiedzi; 66,7%), które stanowiły narzędzie relaksu i odcięcia od problemów, w aspekcie funkcji odpoczynku (Tabela 32):

„Leżę i słucham w ciszy różnych piosenek online na telefonie, tak odpoczywam” [U3];

„Słucham radia i odpoczywam, nie myślę wtedy o niczym” [U7];

„Korzystam z You Tube, bo mogę oglądać odcinki SpongeBob, które pomagają mi zresetować myśli” [U8];

„Słucham piosenek przez internet w komputerze i nie myślę o niczym, odpoczywam” [U11];

„Leżę i rozmyślam, gdy oglądam spokojne filmy w telewizji” [U14];

„Gram online Block Blast, układam bloczki, w konkretnym rzędzie. To mnie relaksuje” [U25];

„Piosenki, które słucham codziennie na słuchawkach przez internet w telefonie pozwalają mi odpocząć. Odcinam się od wszystkiego, jest mi wesoło” [U27];

„Oglądanie spokojnych filmów przyrodniczych w telewizji, tak bez celu, poprawia mi nastrój. Odpoczywam” [U36];

„Słucham muzyki online w telefonie i czuję się odprężona i wyciszona” [U50];

„Wyszukane obrazki w internecie maluję. Mam wtedy relaks, zapominam o stresie” [U53].

Na funkcję odpoczynku wskazywały także wypowiedzi dotyczące interakcji z:
- instytucjami społecznymi (3 zob. Tabela 32):

„W placówce przypominają mi o odpoczynku. Słucham ich, bo uczę się wtedy spokojnie odpoczywać wśród innych dzieci” [U2];

„Maluję w ciszy i odpoczywam wtedy. Panie z placówki doceniają to, że potrafię malować i odpoczywać” [U39];

„Korzystam z huśtawki przy placówce. Lubię huśtać się na niej, bo wtedy odpoczywam, jest świeże powietrze” [U41];

- rówieśnikami (4, zob. Tabela 32):

„Codziennie wychodzę na spacer z moim kolegą i jego psem. Na spacerze rozmawiamy, wyłączamy się od hałasu. Czuję się rozumiany” [U38];

„Rozmawiam z sąsiadem i przez to uspokajam moje myśli. Mam fajnego sąsiada. Jestem z nim na Ty. On często daje mi różne naklejki do przyklejania, jest super kolegą” [U38];

„Wspólna rozmowa z koleżankami przez telefon, np. o tym, co dzieło się w szkole, bardzo mnie uspokaja” [U40];

„Razem z koleżanką spędzam czas wolny. Wychodzimy do parku, na Plac Andrzeja. Spacerujemy, obgadujemy ludzi. Ona mnie wspiera w trudnych sytuacjach, doradza mi. Czuję szczęście, ona jest mega miła” [U46].

- szkołą (2, zob. Tabela 32):

„Prawie codziennie czytam książkę o smoku dla relaksu. Nauczyciele w szkole zachęcili mnie do czytania” [U12];

„Często wychodzę na podwórko, siedzę na ławeczce i spokojnie odpoczywam. Nauczyłem się tego w szkole. Nauczyciele powiedzieli mi, że można odpocząć na świeżym powietrzu, siedząc na ławeczce koło domu” [U15];

i sporadycznie z placówkami kultury (1, zob. Tabela 32):

„Byłem w kinie na filmie dla dzieci i nie miałem żadnego stresu. To był najlepszy odpoczynek” [U54].

W każdym omawianym przypadku w kontekście funkcji odpoczynku, w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi, pojawiało się znaczenie emocjonalne rewalidacji, to jest spokój, wsparcie, poczucie przynależności (Tabela 32).

Drugim ważnym wymiarem czasu wolnego była funkcja zabawy – 33 wypowiedzi (39,8%, zob. Tabela 32). Tutaj największe znaczenie przypisywano interakcjom z instytucjami społecznymi (8 wypowiedzi; 72,7%) i z rodziną (10 wypowiedzi; 31,3%). W odniesieniu do instytucji społecznych dzieci wskazywały na poczucie radości i wspólnoty wynikające z organizowanych aktywności i gier (Tabela 32):

„Korzystanie z wyjazdów organizowanych przez świetlicę katedralną pozwala mi zrelaksować się” [U3];

„Gram w placówce, na placu zabaw w koszykówkę, raz sam, raz z kolegami. Bawimy się, spacerujemy. Jeżdżę na rowerze. Jest wesoło” [U7];

„Pojechałem z placówki na Dzień Dziecka do Sosnowca. Brałem udział w różnych konkursach, zabawach. Było dużo śmiechu i radości” [U21];

„Bawię się na podwórku w placówce. Jeżdżę na desce dwukołowej, na rolkach. Mam frajdę, jest fajnie” [U22];

„W placówce opiekuję się młodszymi dziećmi. Pomagam im pakować zabawki do kartonu. Organizuję różne zabawy dla nich. Robię to z własnej woli. Czuję się wtedy potrzebna, mogę opiekować się młodszymi. Czasami dostaję za to różne nagrody, np. słodycze, pochwały. Czuję radość, pomoc, to fajna zabawa” [U36];

„Panie z placówki dbają o nas. Zorganizowały nam w niedzielę wyjazd na festyn z okazji Dnia Dziecka. Cały dzień bawiłam się. Panie były przy nas. Czułam się bezpiecznie. Malowałam twarz, farbowałam włosy, brałam udział w warsztatach, tańcach, wspinałam się po ścianie wspinaczkowej. Robiłam zdjęcia z fotobudki. To był super dzień, na sportowo” [U39];

„Byłam w czwartek na wyjeździe zorganizowanym z placówki, w Wesołym Miasteczku (Legendii). Nie poszłam do szkoły, ale za to brałam udział w różnych atrakcjach. Odważyłam się wejść na Młyn. Pokonałam lęk, przestałam się bać. Co roku tchórzyłam. Stałam i patrzyłam, a teraz się udało. Bardzo się cieszę” [U40];

„Korzystam z wyjazdów organizowanych przez placówkę. Byłam w niedzielę na festynie z okazji Dnia Dziecka. Cały dzień był na sportowo. Były zabawy, gry ruchowe i dużo atrakcji. To była fajna zabawa” [U41].

W odniesieniu do funkcji zabawy w interakcjach z rodziną, dzieci wskazywały na poczucie szczęścia, radości i dobre samopoczucie (Tabela 32):

„Wspólna zabawa z siostrą to zawsze pełno humoru” [U1];

„Wspólna gra w piłkę nożną na ogródku w weekendy daje mi szczęście i radość” [U4];

„Razem z mamą w sobotę i niedzielę poszliśmy na Hodowców do parku. W parku spacerowaliśmy, siedzieliśmy na ławeczce i gadaliśmy. Trzymaliśmy się za ręce. Było mi wtedy najlepiej. Lubię do niej jeździć na weekendy” [U7];

„W sobotę miałam z mamą najlepszy czas. Robiliśmy sobie zdjęcia, wygłupialiśmy się. Bawiliśmy się w krzeselka. Tańczyliśmy koło nich i jak piosenka się zakończyła to trzeba było na nich usiąść. Kto ostatni usiadł, ten odpadał z zabawy. Nie ma lepszego czasu dla mnie” [U9];

„Z rodzicami wychodzę na podwórko, często na Plac Wolności. Tam bawię się, huśtam, zjeżdżam na zjeżdżalni. Jest przepięknie, bo mogę się bawić i są rodzice” [U10];

„Codziennie jeżdżę na rowerze, razem z tatą i dobrze się czuję” [U13];

„Wspólne oglądanie z tatą filmu w telewizji było super. Zrobiliśmy tosty. Zszedł nam cały chleb. To nic, na drugi dzień pobiegłem kupić nowy chleb” [U20];

„Wspólna zabawa z mamą daje mi radość. Byłam z nią i bratem na Galusa, na placu zabaw. Wygłupialiśmy się, razem bawiliśmy się. Na placu jest pełno urządzeń, dysza, rybka, woda, alejki do spacerów” [U26];

„Większość czasu spędzam z rodziną. Gram z nimi w piłkę nożną i czuję się szczęśliwa” [U48];

„Układałam puzzle w domu i potem pokazuje rodzicom. Daje mi to radość, kiedy rodzice to widzą” [U51];

Istotna była również rola interakcji z rówieśnikami w aspekcie funkcji zabawy (6 wypowiedzi; 60,0%), którzy stanowili źródło szczęścia i poczucia akceptacji (Tabela 32):

„Nie czuję się samotna, kiedy rozmawiam z koleżanką na kamerce w telefonie [U1];
 „Rozmowy online przez komórkę pozwalają mi żartować i opowiadać śmieszne historyjki z koleżankami” [U3];
 „Dzięki wspólnym zabawom z koleżankami czuję się szczęśliwa. Jest fajnie” [U11];
 „Czuję się zrozumiana dzięki temu, że mam przyjaciółkę Laurę. Wszystko mogę jej powiedzieć. Mam do niej zaufanie. Kilka razy w tygodniu spędzamy ze sobą czas. Wychodzimy na Andrzeję, na plac zabaw. Tam wygłupiamy się razem, siedzimy i opowiadamy” [U26];
 „Gram z kolegami na podwórku w piłkę nożną. Wtedy jest najlepiej. Mogę z nimi na sportowo spędzać czas. Stoję na bramce. Czuję się wtedy odważna, nie boję się piłki, potrafię rzucać się na nią. Chłopcy mnie chwalą. Jest frajda, śmiechy, miło spędzam czas” [U39];
 „Spotykam się z przyjaciółmi, wspólnie rozmawiamy. Czuję się przez nich zrozumiana” [U58].

Mass media (5 wypowiedzi; 33,3%) były z kolei przestrzenią wspierającą interakcje z zabawą w procesie rewalidacji o charakterze emocjonalnym, pozwalającą na wyrażanie radości i dzielenie się emocjami z innymi (Tabela 32):

„Wchodzę w interakcje z bohaterami kanału tematycznego Kuba i Zuzia (YouTube) i czuję się wtedy radosna” [U1];
 „Słucham piosenek o GKS-ie z bratem przez internet w telefonie i je śpiewam. To mój ulubiony zespół piłkarski” [U4];
 „Gra przez internet w Brow Srsars mocno mnie angażuje. Zdobywam odznaki, bonusy, punkty i za każdym razem chcę zdobyć ich jeszcze więcej. Wcielam się w Brawlerów, zbieram klejnoty, gram w piłkę nożną i różne rozgrywki. Jest super!” [U4];
 „Z tatą komentuję gry online na konsoli i to nas łączy. Razem świetnie się bawimy, śpię u taty, jemy razem śniadanie” [U4];
 „Gram online w piłkę nożną, śmieję się na głos i komentuję. Wyrażam swoje emocje” [U57].

Znaczenie funkcji zabawy podkreślono także w odniesieniu do interakcji z sąsiedztwem lokalnym (3, zob. Tabela 32):

„Gram w piłkę nożną z kolegami z sąsiedztwa codziennie. Zawsze od 19:00 do 21:00, czasami przedłużamy nawet do 23:00. Mówię o nich, że są z Warszawy, bo jeden i drugi ma nazwisko Warszawski. W sobotę i niedzielę robimy razem to samo, tylko jeszcze dłużej. Czuję radość i zachwyty, kiedy gramy razem, bo czasami mi wszystko wychodzi” [U8];
 „Mam bezpieczne trasy w sąsiedzkiej okolicy, dlatego jeżdżę na rowerze. Jest fajnie. Mogę przy okazji się odchudzić, bo to jest wysiłek” [U22];
 „Codziennie, po szkole wychodzę na plac zabaw. Witam się z sąsiadami. Zakładam rolki lub wsiadam na rower i jeżdżę. Jest super, gdy mogę się rozpędzić i czuć wiaterek” [U24];

oraz sporadycznie z placówkami kultury (1), które dawały okazję do wspólnego spędzania czasu w radosnej atmosferze (Tabela 32):

„Oglądanie w kinie filmu Lilo i Stich było najlepsze, chciałbym częściej tak spędzać czas z mamą” [U2].

W analizowanym materiale nie pojawiły się wypowiedzi odnoszące się bezpośrednio do zajęć rozwijających jako funkcji czasu wolnego, wzmacnianych przez interakcje z wybranymi kręgami, w obszarze emocjonalnym rewalidacji (Tabela 32).

Tabela 32

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny

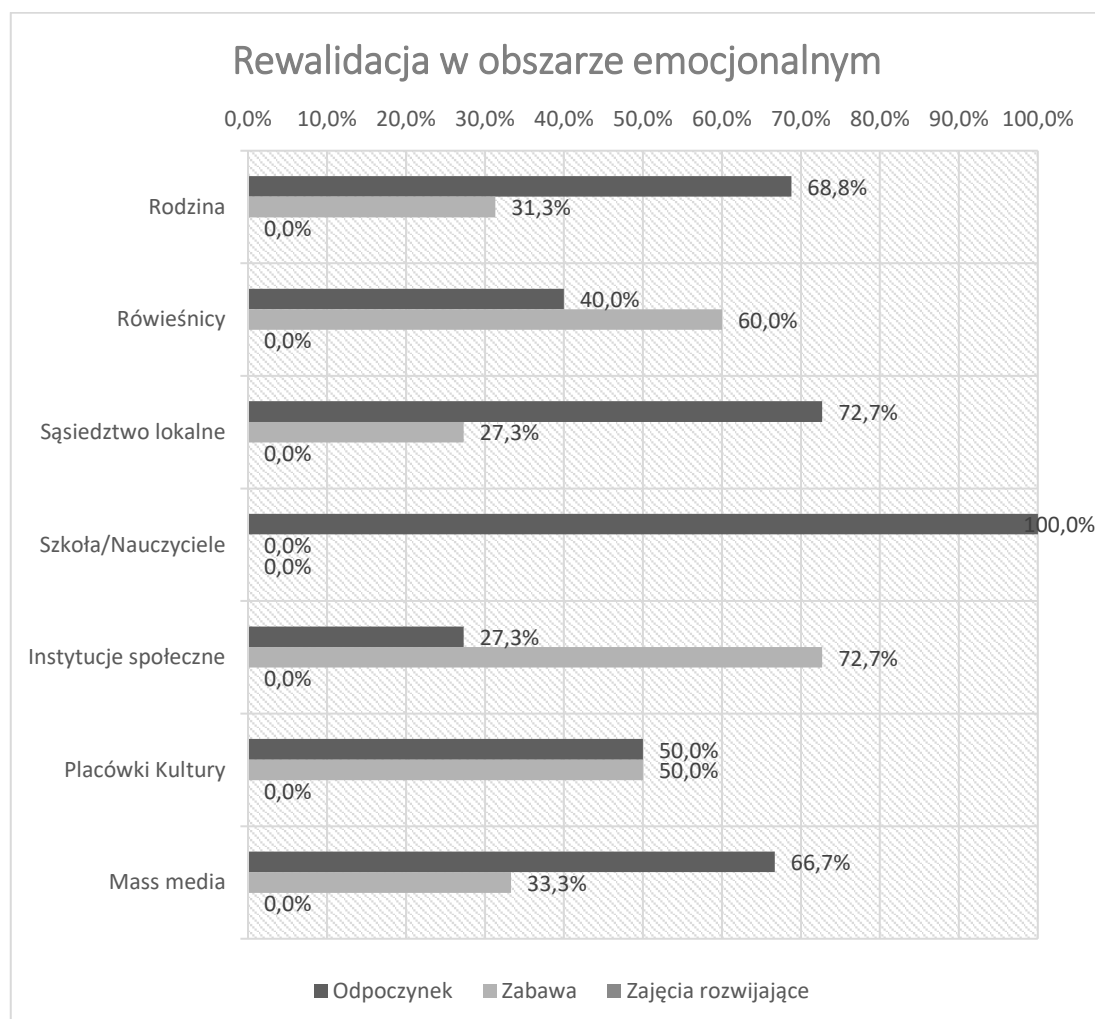
Obszar rewalidacji	Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego						Ogółem
		Odpoczynek		Zabawa		Zajęcia rozwijające		
		N	%	N	%	N	%	
Rewalidacja w obszarze emocjonalnym	Rodzina	22	68,8%	10	31,3%	0	0,0%	32
	Rówieśnicy	4	40,0%	6	60,0%	0	0,0%	10
	Sąsiedztwo lokalne	8	72,7%	3	27,3%	0	0,0%	11
	Szkoła/Nauczyciel	2	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	2
	Instytucje społeczne	3	27,3%	8	72,7%	0	0,0%	11
	Placówki Kultury	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	2
	Mass media	10	66,7%	5	33,3%	0	0,0%	15
	Ogółem	50	60,2%	33	39,8%	0	0,0%	83

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 35

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny



Źródło: badanie własne

Analiza wykazała, że doświadczenie czasu wolnego i jego funkcja odpoczynku, okazało się kluczowe w rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym badanych uczniów. Doświadczenie funkcji odpoczynku najczęściej łączono z interakcjami z rodziną, która dawała poczucie bezpieczeństwa i bliskości. Ważną rolę odegrało także środowisko lokalne, z którym interakcje sprzyjały wyciszeniu poprzez spacer i kontakt z przyrodą oraz mass media, z którymi interakcje pozwoliły na relaks i oderwanie się od problemów. W mniejszym zakresie funkcję odpoczynku wiązano z interakcjami, z instytucjami społecznymi, rówieśnikami, szkołą i placówkami kultury. We wszystkich

przypadkach funkcja ta w interakcjach z wybranymi kręgami wspierała emocjonalny wymiar rewalidacji, dając uczniom spokój, wsparcie i poczucie przynależności.

Funkcja zabawy w doświadczeniach uczniów również odegrała istotną rolę w procesie rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym. Najczęściej wiązano ją w interakcjach, w instytucjach społecznych i rodzinie, które sprzyjały radości i poczuciu wspólnoty. Ważnym źródłem akceptacji i szczęścia były interakcje z rówieśnikami, a interakcje z mass mediami umożliwiały przeżywanie zabawy oraz dzielenie się emocjami. W mniejszym stopniu funkcję tę wspierały interakcje z sąsiedztwem lokalnym i placówkami kultury.

W obszarze emocjonalnym rewalidacji nie odnotowano wypowiedzi, które łączyłyby funkcję zajęć rozwijających z doświadczeniami czasu wolnego i interakcjami ze strony wybranych kręgów środowiskowych. To spostrzeżenie wobec aspektów wypowiedzi uczestników może świadczyć o tym, że to właśnie przez swobodne i spontaniczne formy aktywności w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi, dzieci najpełniej doświadczają odprężenia i równowagi w kontekście emocjonalnej rewalidacji.

6.3.2. Rewalidacja w obszarze społecznym

W kontekście rewalidacji w obszarze społecznym, funkcja odpoczynku czasu wolnego pojawiła się w 12 wypowiedziach (22,6%; zob. Tabela 33), najczęściej w interakcjach z rówieśnikami (6; 20,0%), rodziną (4; 36,4%), rzadziej sąsiedztwem (2).

W interakcjach z rodziną wspólny odpoczynek budował więzi i sprzyjał relacjom międzyludzkim. Dzieci wskazywały na spokojne spacerowanie czy wspólne rozmowy z rodzicami i rodzeństwem jako doświadczenia integrujące (Tabela 33):

„Wspólny odpoczynek z siostrą wzmacnia moją więź z nią” [U1];

„Rozmawiam razem z mamą na podwórku, tak wspólnie odpoczywamy” [U16];

„Pomagam mamie w kuchni. Jak coś przyrządzamy, to często razem się wygłupiamy. Jest luz, odpoczynek” [U20];

„W weekend dużo spacerowałem z tatą, rozmawialiśmy spokojnie i odpoczywaliśmy. Koli mogłem się napić. Dobrze się z nim czuję” [U32].

Odpoczynek w interakcjach z rówieśnikami był utożsamiany z rozmową i przebywaniem razem – towarzyszył mu relaks i poczucie przynależności (Tabela 33):

„Odpoczywając razem z rówieśnikami w szkole, mam więcej przyjaciół, z którymi mogę odpoczywać po szkole” [U1];

„Rozmawiam z koleżankami na podwórku o tym, co działo się w szkole. To fajny odpoczynek, relaksujący” [U9];

„Rozmawiam przez telefon z kolegami z poprzedniej szkoły o samochodach. Odpoczywam, kiedy rozmawiamy razem o tym, co lubimy” [U20];

„Mam dużo kolegów z placu i dzięki nim dobrze się czuję, gdy razem po treningach piłki nożnej idziemy po picie do sklepu, a później siedzimy i rozmawiamy. Razem odpoczywamy. Odpoczynek też może być wspólny” [U31];

„Codziennie, kiedy pogram w piłkę nożną z kolegami, spotykam się z nimi. Razem odpoczywamy na boisku, rozmawiamy, tworzymy małą drużynę” [U37];

„Z koleżankami i kolegami na podwórku rozmawiamy o rzeczach, które lubimy robić. Tak odpoczywamy. Ułatwia mi to rozładować stres, który tworzy się czasami w kontakcie z innymi osobami” [U52].

W interakcjach w sąsiedztwie odpoczynek nabierał charakteru wspólnotowego – dzieci wskazywały, że obecność innych osób z sąsiedztwa oraz najbliższe otoczenie wzmacniała poczucie integracji (Tabela 33):

„W sąsiedztwie, koło domu jest fajny plac zabaw. Dzięki niemu mogłam w sobotę odpoczywać na ławce razem z mamą i ze wszystkimi braćmi, mam ich pięciu. Dobrze jest, gdy wspólnie się odpoczywa ” [U11];

„Spaceruję po okolicy i widzę innych, jak odpoczywają. Czuję, że tu pasuję” [U58].

Najliczniejsza grupa wypowiedzi (40; 75,5%) w obszarze społecznym rewalidacji odnosiła się do funkcji zabawy (zob. Tabela 33). Najczęściej pojawiały się odniesienia do interakcji z rówieśnikami (24; 80,0%), a następnie z rodziną (6; 54,5%), z instytucjami społecznymi (7; 100,0%), sąsiedztwem (2) i szkołą (1).

Zabawy w interakcjach z rówieśnikami pełniły kluczową rolę społeczną – ułatwiały nawiązywanie relacji, a także uczyły współpracy (Tabela 33):

„Interakcje z kolegami wzmacniają moją chęć do zabawy autkami na dywanie” [U2];

„Wspólne majsterkowanie klockami Lego Duplo z kolegą powoduje chęć do zabawy” [U2];

„Tworzę z kolegami drużyny piłki nożnej. Gramy i współpracujemy ze sobą” [U6];

„Gry online pozwalają mi grać z kolegami. Jest fajnie, uczę się współpracy na odległość” [U6];

„Razem z koleżankami bawimy się w bawialni, to takie miejsce w placówce. Udajemy, że mamy kuchnię i gotujemy zupę, tak na niby. Jest zabawnie, miło spędzam czas” [U9];

„Codziennie bawię się z koleżankami w świetlicy przy kościele. Dzięki nim czuję się ważna. Bawię się z nimi, układamy puzzle” [U11];

„Często rozmawiam z kolegami przez telefon, szybko można umówić się na grę w piłkę nożną” [U14];

„Dużo rozmawiam z kolegami. Najczęściej rozmawiamy o tym, jak było w szkole. Czuję z nimi więź” [U21];

„Współpracuję w czasie gry z kolegami w piłkę nożną. Buduję zaufanie” [U22];

„Wspólne rozmowy z koleżankami bardzo mnie z nimi integrują. Rozmawiamy dużo o zwierzętach, o szkole, o tym, co u nich słyszeć. Opowiadamy sobie tajemnice. Mogę przez to się wygadać, czuję radość z przebywania razem” [U28];

„Codziennie, czasem nawet do późnego wieczora, gram z kolegami w piłkę nożną na placu. Oni są starsi ode mnie i mówią mi, jak polepszyć grę. Mówią mi też, że mam brzydko nie mówić. Są to koledzy starsi i słucham ich. Piłka nożna, to najlepsza zabawa. Doradzałbym wszystkim, żeby wyjść na plac” [U42];

„Gram w piłkę nożną z rówieśnikami, to pozwala mi rozwijać z nimi współpracę” [U47];

„Spotykam się i rozmawiam z koleżankami. Razem łatwiej jest uczyć się rozwiązywania problemów” [U49];

„Spędzam czas wspólnie z koleżankami. Przebywam z nimi na świeżym powietrzu. Rozmawiamy, wygłupiamy się, gramy w różne wymyślone gry. Jest wtedy najfajniej, czuję z nim więź” [U50];

„Gram z kolegami w piłkę nożną. Jesteśmy drużyną, wspieramy się w grze” [U57];

„Spotykam się z przyjaciółmi, wspólnie rozmawiamy, śmiejemy się. Lepiej ich poznaję” [U58];

„Gram z kolegami w piłkę nożną. Jesteśmy drużyną. Uczę się z nimi współpracy” [U59].

Ważną przestrzenią były także kontakty (interakcje) online z rówieśnikami, które choć zdalne, w odniesieniu do funkcji zabawy miały znaczenie społeczne rewalidacji (Tabela 33):

„Wymiana spostrzeżeń, myśli, w czasie rozmowy z koleżanką przez internet na komórce, to mój jedyny kontakt” [U1];

„Utrzymuję relacje z koleżankami tylko przez rozmowy online na komórce” [U3];

„Piszę z kolegami online o różnych rzeczach. Ważne, że jest kontakt” [U6];

„Gram z kolegami co 15 minut, aż do wieczora w grę internetową Roblox. Dali mi zaproszenie, to jedyni moi koledzy. Mogę z nimi rozmawiać na czacie. Nie mam kolegów z którymi mógłbym spotkać się na żywo” [U10];

„Gram w Brawl Stars online na telefonie interaktywnie, bo rozmawiam jednocześnie z kolegą. Zbieram pucharki za wygraną. Czasami wygram. Czasami przegram, ale to nic gram dalej. Mam kolegę na odległość” [U30];

„Piszę online z kolegą. Urwał mi się z nim kontakt, ale dzięki pisaniu podtrzymuje naszą znajomość” [U32];

„Piszę z koleżanką, z ósmej klasy, online na komórce. To jedyna możliwość, żeby z nią porozmawiać, żeby doradzić się w sprawie różnych rzeczy. Nie spotykam się z nią na żywo, tylko w szkole. Czuję szczęście, że mogę z nią pisać. Uczę się od niej nowych pomysłów” [U35];

Interakcje z rodziną w aspekcie funkcji zabawy opisywane były jako źródło wspólnej radości i integracji społecznej (Tabela 33):

„Wspólnie z bratem, z plasteliny robimy lody, samochody i domki. Jest radość, miło, przepięknie” [U10];

„Chodzę na spacer z mamą, bo mama zawsze kupuje mi lody, mogę coś zjeść. Lubię z nią wychodzić” [U13];

„Wychodzę na podwórko z mamą i gram w piłkę nożną. Mama nie może ze mną grać, bo jest po pracy, ale siedzi na ławce i patrzy na mnie. Dobrze się czuję, gdy jest koło mnie” [U15];

„Bawię się z rodzeństwem i próbuję budować relacje” [U17];

„Razem z tatą gram w piłkę nożną na ogrodzie. Mam chwast duży ogród. W weekendy przychodzi też ciocia i wujek. Razem gramy z rodziną. Z siostrami (mam dwie siostry) bawię się w piekarnię. Pieczemy bułki z piasku. Robimy kawę z piasku. Dodajemy do kubka wodę i piasek i powstaje kawa” [U20];

„Oglądam z mamą telewizję i komentujemy programy, które uczą, a które nie uczą. Telewizja sprzyja spędzaniu czasu z mamą” [U32].

Znaczącą rolę odegrały również interakcje z instytucjami społecznymi (7 wypowiedzi), które organizowały spotkania, uroczystości i zabawy integracyjne. Takie doświadczenia sprzyjały włączaniu w grupę i nabywaniu więzi z innymi dziećmi (Tabela 33):

„Spotkania z innymi dziećmi w placówce wzmacniają z nimi moją więź” [U2];

„W trakcie zabaw w świetlicy katedralnej przy kościele poznałam nowe koleżanki” [U3];

„Gram w placówce, na placu zabaw w koszykówkę, raz sam, raz z kolegami. Bawimy się, spacerujemy. Jeżdżę na rowerze. Jest wesoło” [U7];

„Brałem udział w różnych zabawach z innymi dziećmi w świetlicy przy kościele z okazji Dnia Dziecka spotkanie. Były balony, kupony, nagrody. Wygrałem maskotkę, słodycze i mus truskawkowy. Bardzo mi się podobało” [U13];

„Świętowałem razem z kolegą jego urodziny zorganizowane w placówce. Był tort dla kolegi i prezenty” [U22];

„Wychodzę na plac zabaw przy placówce. Bawię się z koleżankami i z bratem w Berka. Rozwijam się pod kątem biegania, przestrzegam zasad. Razem śmiejemy się, opowiadamy. Lubię zabawy na świeżym powietrzu” [U25];

„Miałam pełno śmiechu razem z innymi dziećmi na wycieczce w Legendii (Wesołe Miasteczko). Wycieczkę tę zorganizowała nam placówka” [U25].

W interakcjach z sąsiedztwem lokalnym zabawa miała charakter wspólnej aktywności ruchowej, połączonej z poczuciem radości i wspierania siebie nawzajem (Tabela 33):

„Gram w piłkę nożną z kolegami z sąsiedztwa codziennie. Zawsze od 19:00 do 21:00, czasami przedłużamy nawet do 23:00. Mówię o nich, że są z Warszawy, bo jeden i drugi ma nazwisko Warszawski. W sobotę i niedzielę robimy razem to samo, tylko jeszcze dłużej. Czuję radość i zachwyty, kiedy gramy razem, bo czasami mi wszystko wychodzi” [U8];

„Gram w piłkę nożną z kolegami z podwórka, to moi sąsiedzi. Często bawimy się razem i wspieramy siebie” [U18].

Pojedyncza wypowiedź z perspektywy funkcji zabawy wskazała na znaczenie interakcji ze szkołą, jako miejsca inicjowania wspólnej aktywności, która przenosi się poza jej mury (Tabela 33):

„Interakcje z rówieśnikami w czasie gry w piłkę nożną w szkole, sprawiły, że gram w nią też po szkole” [U2].

W analizowanym materiale pojawiła się tylko jedna wypowiedź (1,9%) dotycząca funkcji zajęć rozwijających, wzmacniana przez interakcje z rodziną. Dziecko wskazało, że rozmowy z ojcem o własnych rysunkach wzmacniają jego zainteresowania i są okazją do dzielenia się pasjami (Tabela 33):

„Rozmowy z tatą na temat moich namalowanych postaci z bajek mają dla mnie znaczenie, wzmacniają moje zainteresowania. Rozmawiamy o tym, co maluję, co lubię robić” [U3].

Tabela 33

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar społeczny

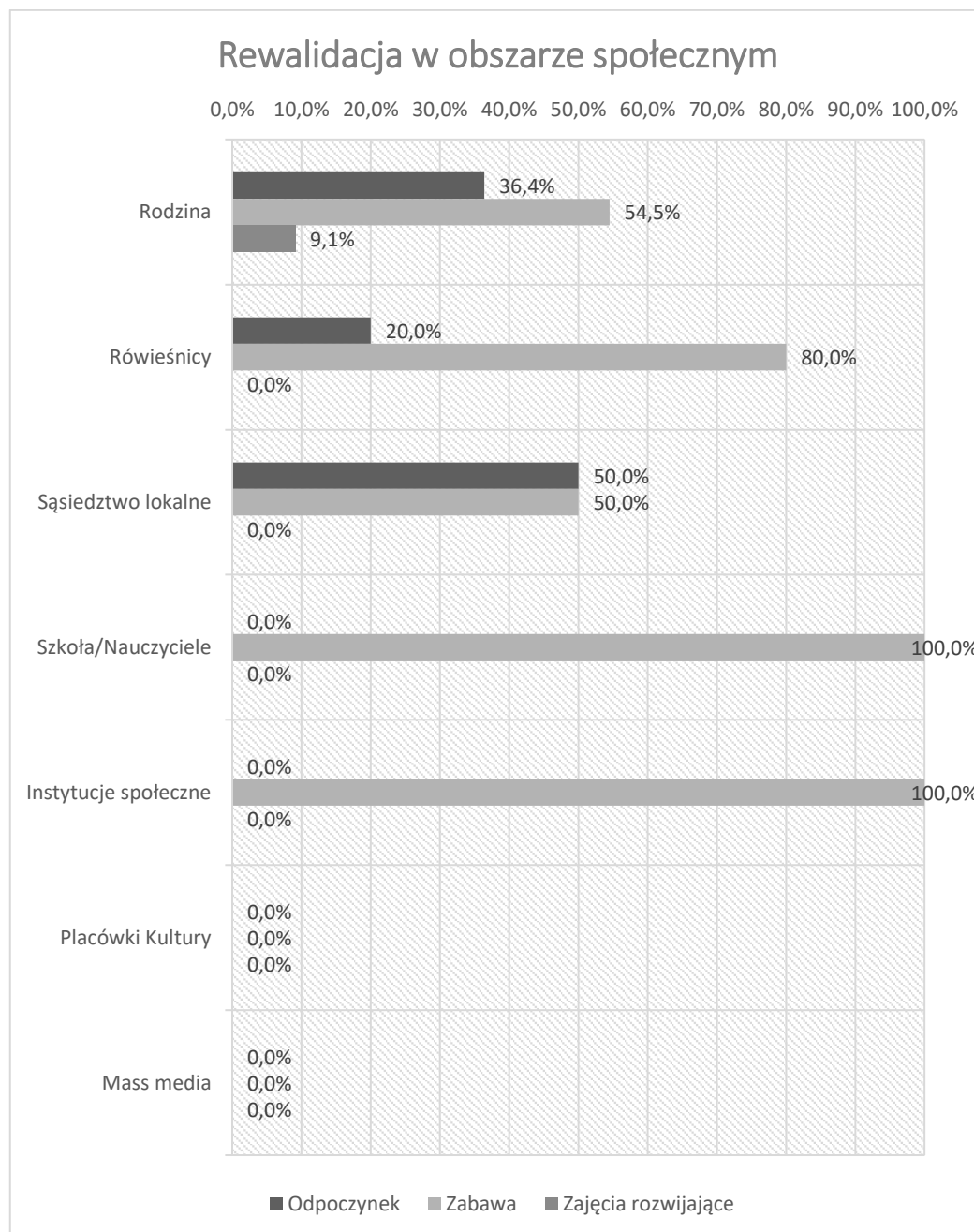
Obszar rewalidacji	Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego						Ogółem
		Odpoczynek		Zabawa		Zajęcia rozwijające		
		N	%	N	%	N	%	
Rewalidacja w obszarze społecznym	Rodzina	4	36,4%	6	54,5%	1	9,1%	11
	Rówieśnicy	6	20,0%	24	80,0%	0	0,0%	30
	Sąsiedztwo lokalne	2	50,0%	2	50,0%	0	0,0%	4
	Szkoła/Nauczyciel	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1
	Instytucje społeczne	0	0,0%	7	100,0%	0	0,0%	7
	Placówki Kultury	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Mass media	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Ogółem	12	22,6%	40	75,5%	1	1,9%	53

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 36

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar społeczny



Źródło: badanie własne

Podsumowując, funkcja odpoczynku, w obszarze społecznym rewalidacji, najczęściej wzmacniana była poprzez interakcje z rówieśnikami i rodziną. Rozmowy z rówieśnikami, przebywanie razem, wzmacniały poczucie przynależności. Wspólny odpoczynek w rodzinie wzmacniał więzi i sprzyjał relacjom. Najrzadziej wskazywano na

interakcje funkcji odpoczynku z sąsiedztwem, gdzie nabierała ona charakteru wspólnotowego i dawała poczucie integracji z otoczeniem.

W obszarze społecznym rewalidacji najważniejszą rolę pełniła funkcja zabawy. Najczęściej łączyła się ona z interakcjami, z rówieśnikami, co sprzyjało nawiązywaniu relacji, uczeniu się współpracy i poczuciu wspólnoty. Zabawa w interakcjach w rodzinie była źródłem radości i integracji, podkreślała znaczenie wspólnego spędzania czasu. Ważną rolę odgrywały także interakcje z instytucjami społecznymi. Organizowane tam zabawy integracyjne, spotkania, umożliwiły dzieciom włączanie się do grupy i budowanie więzi. Zabawa w interakcjach z sąsiedztwem lokalnym miała znaczenie wspólnej aktywności ruchowej, połączonej z poczuciem radości i wspierania siebie nawzajem. Pojedyncze wskazania dotyczyły interakcji w szkole. Szkoła stawała się miejscem inicjowania aktywności, które następnie były przenoszone poza jej teren.

Funkcja zajęć rozwijających w obszarze społecznym rewalidacji pojawiła się tylko w jednej wypowiedzi dziecka. Jedynie w kontekście interakcji rodzinnych podkreślano jej znaczenie.

Ogólnie rzecz ujmując, wszystkie funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające) poprzez aktywności dzieci, znalazły swoje odzwierciedlenie w obszarze społecznej rewalidacji. Funkcje te nie ujawniły się jednak we wszystkich interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi (np. brak odniesień wymienionych funkcji do interakcji z placówkami kultury, mass mediami), co może oznaczać, że najbliższe otoczenie było dla dziecka w głównej mierze społecznym wsparciem. Jednocześnie warto w przyszłości jeszcze pełniej wspierać funkcje czasu wolnego w interakcjach w szerszym kontekście środowiskowym, w kontekście społecznej rewalidacji.

6.3.3. Rewalidacja w obszarze edukacyjnym

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, w ramach interakcji funkcji czasu wolnego z kręgiem rodzinnym odnotowano 19 wypowiedzi ogółem (zob. Tabela 34). Najczęściej wskazywaną funkcją czasu wolnego były zajęcia rozwijające – 13 wypowiedzi (68,4%), następnie zabawa – 4 wypowiedzi (21,1%), a najrzadziej odpoczynek – 2 wypowiedzi (10,5%).

Treść wypowiedzi w odniesieniu do funkcji zajęć rozwijających ujawniła, że dom jest miejscem uczenia się praktycznych umiejętności i samodzielności (wspólne interakcje: gotowanie, majsterkowanie, opieka nad zwierzętami); (Tabela 34):

„Wspólne zakupy z tatą uczą mnie, jak kupować różne rzeczy” [U3];

„Często z tatą rysuję kredkami barwy klubowe. Najpierw sobie wydrukuję rysunki, a potem je koloruję. W ten sposób rozwijam umiejętności techniczne i malarskie. Muszę trzymać ołówek i kredkę właściwie” [U4];

„Majsterkowanie razem z tatą na ogródku w weekendy, pozwala mi uczyć się naprawiać huśtawkę. Patrzę, jak tata to robi, bo kiedyś w życiu sam będę umiał naprawić huśtawkę” [U4];

„Wycieczka z ciocią cały dzień do ZOO poszerzyła moją wiedzę. Widziałem różne zwierzęta, takie, które u nas nie żyją, np. żyrafę. Widziałem, jak trzeba karmić. Dowiedziałem się, że zoo ma teraz aplikację mobilną dzięki której można zobaczyć aktualne wydarzenia” [U4];

„Mama zachęca mnie do rozwijania talentu. Pomaga mi zdobyć książki i przybory do malowania. Dzięki temu mogę czytać i malować” [U5];

„Razem z mamą, jak wróciliśmy z parku na Hodowców, graliśmy w wojnę, uno i chińczyka. Z mamą zawsze jest najlepiej i mogę z nią pograć. Lubię do niej jeździć na weekendy” [U7];

„Koszę przy tacie, na zmianę z nim trawę, kosą spalinową. Tata mówi mi, gdzie mam kosić. Lubię zajmować się ogrodem” [U20];

„Zajmuję się kotem w domu, lubię troszczyć się o niego. Mama mi w tym pomaga” [U26];

„Współpraca z mamą w czasie przygotowania croissantów bardzo mi pomaga. Lubię je gotować, bo uczę się samodzielności” [U27];

„Dzielenie się pomysłami z siostrą i wspólne budowanie z klocków Lego, pozwala mi ćwiczyć ręce, ale też logicznie myśleć. To jest najlepsza gra z siostrą. Tłumaczę jej różne rzeczy w czasie układania, bo ona jest młodsza ode mnie” [U29];

„Robiłam tosty, gotowałam jajko, parówki i zrobiłam kawę z babcią. Sama też ją piłam. Lubię być potrzebna, gotowanie sprawi mi radość, uczę się” [U35];

„Eksperymentuję w domu ze smakami. Gotuję obiad. Chwalą mnie za to, a ja za każdym razem próbuję coś nowego ugotować. Zupa ogórkowa mi wychodzi, spaghetti też. Czuję się dumny, jak coś mi wyjdzie” [U42];

„Wychodzę z psem na spacer, troszczę się o niego. Uczę się obowiązku i odpowiedzialności. Dbam o niego. Zajmowanie się nim bardzo mnie angażuje. Mama wspiera mnie w opiece nad psem. Mówi mi, że daję rady” [U43].

Wspólne działania (interakcje) z bliskimi w rodzinie, w odniesieniu do funkcji zabawy wzmacniały motywację oraz poczucie sprawstwa (Tabela 34):

„Zabawa z siostrą i jej pytania zmuszają mnie do myślenia” [U1];

„Bawię się z braćmi w chowanego. Muszę myśleć, gdzie się schować i jak wysledzić braci. To taka strategia i trzeba przestrzegać zasad” [U11];

„Z tatą oglądam filmy, potem je komentuję. Uczy mnie to wyrażania swojej opinii” [U24];

„Uczę się komunikować z rodziną na odległość. Piszę codziennie pamiętnik o tym, jak mieszka się w mieście, w Polsce. Potem pokazuję to na kamerce przez internet rodzinie” [U27].

Dom był także przestrzenią bliskości i regulacji emocji w odniesieniu do funkcji odpoczynku. Uczniowie podkreślali, że obecność rodziców sprzyja spokojowi i poczuciu bezpieczeństwa (Tabela 34):

„Tata pokazuje mi, jak odpoczywać w weekendy na ogródku. Siedzimy w cieniu, poznaję sposoby refleksji” [U4];

„Rozmawiam swobodnie z rodzicami, co mogę robić w czasie wolnym. Lubię z nimi na ten temat rozmawiać. W ten sposób rozwijam swoje umiejętności” [U47].

W kręgu rówieśników, w obszarze edukacyjnym rewalidacji, wskazano łącznie 12 wypowiedzi (zob. Tabela 34), z czego większość dotyczyła funkcji zajęć rozwijających (9 wypowiedzi; 75,0%), a pozostałe odnosiły się do funkcji zabawy (3 wypowiedzi; 25,0%). Nie wskazano przykładów związanych z funkcją odpoczynku.

Rówieśnicy okazali się ważnym źródłem wsparcia funkcji zajęć rozwijających w obszarze edukacyjnym rewalidacji – wspólne interakcje w grach oraz aktywnościach sportowych sprzyjały nauce współpracy, planowania i wytrwałości (Tabela 34):

„Wspólne gry online łączą mnie z kolegami. Jest fajnie, uczę się współpracy na odległość” [U6];

„Z kolegami kopię piłkę, przez to rozwijam swoje zainteresowania” [U19];

„Razem z koleżanką z bloku jesteśmy zaangażowane w tworzenie własnych dzieł z koralików Pyssla na magnetycznych podkładkach. Rozwijamy swoje talenty, razem jest łatwiej. Czasami bawimy się w farbowanie włosów. Rozwijamy swoje talenty” [U27];

„Z kolegami z placu codziennie gram w piłkę nożną. Wychodzę po szkole na dwie lub trzy godziny na boisko z ekipą i gramy. W sobotę i niedzielę gramy nawet po 5 godzin. Bronię trudne bramki, koledzy mnie chwalą, rozwijam się. Trener widział moje umiejętności i teraz czekam, aż mnie weźmie do klubu” [U31];

„Jestem bardzo zainteresowany grą w piłkę nożną. Gram w piłkę z kolegami po dwie, trzy godziny codziennie. W weekendy po pięć godzin. Koledzy mnie chwalą. Mówią, że nie ma mocnych na mnie, że potrafię kopać w piłkę. Dobrze się wtedy czuję. Muszę więcej ćwiczyć i uczyć się grać, bo stać mnie na więcej” [U37];

„Codziennie gram z kolegą online na konsoli w piłkę nożną. Jest fajnie, kolega chwali mnie. Z kolegą łatwiej idzie mi planowanie taktyki” [U38];

„Codziennie czytam książkę Rodzina Monet, bo dostałam ją od koleżanki na urodziny. Próbuję zrozumieć o czym ona jest” [U39];

„Angażuję się w grę, w piłkę nożną z kolegami codziennie, po szkole. Czasami gram nawet cztery godziny, a w weekendy prawie cały dzień. Rozwijam się, nauczyłem się tricos, czyli potrafię strzelić trzy bramki w jednym meczu. Nie siedzę w domu i nie grubnę, bo ćwiczę” [U43];

„Buduję z kolegami z klocków. Razem wspieramy się. Myślę wtedy jeszcze bardziej i planuję dalsze kroki” [U55].

Z kolei zabawy w interakcjach z kolegami i koleżankami były okazją do rozwijania kreatywności, a także budowały poczucie akceptacji i satysfakcji emocjonalnej, jak pokazują wypowiedzi (Tabela 34):

„Pięć razy w tygodniu od 18:30 do 20:30, a weekend od 13:00 do 19:00, wychodzę z kolegami na dwór pograć w piłkę. Przez to intensywnie uczę się grać i dobrze się z tym czuję” [U34];

„Rozmawiam z kolegą z Niemczech przez kamerkę online w telefonie. On ją włącza, ja też i kolega pokazuje mi co tam jest. Mają tam fajne automaty na zwrot butelek i dostają za to pieniądze. Widziałem cztery ogromne sklepy obok siebie. Chciałbym tam pojechać, ciekawi mnie to miejsce” [U43];

„Z rówieśnikami mam zawsze pewną zabawę na podwórku. Razem wymyślamy zabawy, np. w kucanego. Tak ćwiczę pomysłowość” [U53].

W kręgu sąsiedztwa lokalnego, w obszarze edukacyjnym rewalidacji, wskazano 8 wypowiedzi (zob. Tabela 34), z czego 5 (62,5%) odnosiło się do w funkcji zajęć rozwijających, a 3 (37,5%) do funkcji zabawy. Odpoczynek nie został wskazany w tym kręgu.

Dzieci, w odniesieniu do funkcji zajęć rozwijających podkreślały, że interakcje z sąsiedztwem sprzyjają przede wszystkim aktywnym formom spędzania czasu – grze w piłkę, czy wspólnym zabawom na świeżym powietrzu. Takie doświadczenia pozwalały rozwijać sprawność, pomysłowość i poczucie przynależności do grupy (Tabela 34):

„Wspólnie z kolegami z sąsiedztwa korzystamy z bezpiecznego skweru do gry w piłkę nożną, koło domu. Mogę się w niej rozwijać. Codziennie wychodzę na dwór z kolegami grać w piłkę. Gram od 19:00 do 21:00, czasami przedłużamy nawet do 23:00. Mówię o nich, że są z Warszawy, bo jeden i drugi ma nazwisko Warszawski. W sobotę i niedzielę robimy razem to samo, tylko jeszcze dłużej. Czuję radość i zachwyt, kiedy gramy razem, bo czasami mi wszystko wychodzi” [U8];

„Bawię się aktywnie z koleżanką Anią i Ewą z podwórka w rekina i berka. Przez te zabawy się rozwijam, bo muszę biegać. Wtedy najszybciej biegam” [U12];

„W sklepie niedaleko mojego domu kupuję różne rzeczy. Lubię tam chodzić z kolegami, z podwórka, bo uczę się kupować” [U18];

„Pompuję na Pumptracku w parku rowerowym z kolegami, z sąsiedztwa. Muszę utrzymać szybkość jazdy bez pedałowania. Żeby to zrobić muszę przenosić ciężar ciała z jednej strony na drugą. To uczy mnie sprawności jazdy na rowerze. Kiedyś zapiszę się na zawody” [U34];

„Czytam książki, które dostałam od sąsiadów. Są ciekawe, lubię poznawać nowe tematy” [U49];

Inne wypowiedzi ujawniły, że interakcje z otoczeniem lokalnym w odniesieniu do funkcji zabawy, stawały się przestrzenią budującą nie tylko rozwój emocjonalny, ale i rozwój fizyczny (Tabela 34):

„Bawiłam się w Parkoury z braćmi koło domu, na placu zabaw, w niedzielę. Z rozbiegu, jak najszybciej przeskakiwaliśmy przez słupki. Przy przeskokach trzeba było zachować równowagę i

nie wywrócić się. Potem graliśmy w piłkę nożną. Lubię sobie robić kapki, ale Parkoury jest najlepsze” [U11];

„Gram prawie codziennie w piłkę nożną koło domu. Mam fajne miejsce do gry, żeby grać mecze w kolegami. Uczę ich grać” [U14];

„Bawię się prawie codziennie w fajnym miejscu blisko domu z kolegami. Biegamy, budujemy różne przeszkody i przeskakujemy je. Bawimy się w berka. Jest super, uczę się być sprawnym i spostrzegawczym” [U14].

Szkoła i nauczyciele odegrali istotną rolę w procesie rewalidacji edukacyjnej – wskazano 10 wypowiedzi uczniów (zob. Tabela 34), z czego aż 9 (90,0%) dotyczyło funkcji zajęć rozwijających, a tylko 1 (10,0%) funkcji zabawy. Analiza pokazuje, że środowisko szkolne postrzegane było przede wszystkim jako miejsce wspierające rozwój umiejętności i zainteresowań, zarówno poznawczych, jak i praktycznych. Wypowiedzi uczniów podkreślały znaczenie funkcji zajęć rozwijających w interakcjach z nauczycielami, którzy motywowali ich do działań i wzmacniali poczucie sprawstwa (Tabela 34):

„W szkole nauczyłem się współpracy i przestrzegania zasad fair play. Teraz stosuję te zasady w codziennej grze w piłkę nożną z kolegami, z sąsiedztwa” [U8];

„W szkole nauczyciel mówił, że świetnie maluję, wspierał mnie, dlatego polubiłem rysować samochody” [U10];

„Robię drobne zakupy w sklepie. Uczę się tam, jak płacić za zakupy i jak je wybierać. Pani w szkole uczyła nas planowania, robienia listy zakupów, bardzo mi się to przydało” [U17];

„Opiekuję się psem codziennie, bo zwierzęta nie poradzą sobie same, tak mówiła mi Pani w szkole. Ostatnio dawałam mu tabletki, bo był chory. To jest mój pies i muszę się o niego troszczyć rano, po południu i wieczorem. Lubię zajmować się zwierzętami” [U24];

„Często maluję swojego psa, w ten sposób ćwiczę swoją wyobraźnię. Polubiłam malować na zajęciach plastycznych w szkole i w domu też maluję” [U29];

„Do malowania zachęcili mnie w szkole. Polubiłam malować i maluję też w domu, np. różne postacie” [U44];

„Maluję po szkole w domu. Rozwijam swoje umiejętności, które zdobyłam w szkole” [U52];

„Czytam książkę w domu, po szkole. Rozwijam swoje słownictwo. Tak robi Pani w szkole, czyta książkę i później opowiada o jej bohaterach” [U53];

„Buduję z klocków w czasie wolnym, tak jak nauczyłem się w szkole. Pobudzam przez to moje myślenie” [U60].

Szkoła była zatem miejscem nie tylko nauki w tradycyjnym sensie, ale także przestrzenią, gdzie dzieci uczyły się współpracy, obowiązkowości i rozwijały talenty, co miało bezpośredni wpływ na ich codzienne życie i sposób spędzania czasu wolnego.

W odniesieniu do funkcji zabawy w interakcjach z kręgiem środowiskowym szkoła i nauczyciele, jedna wypowiedź ucznia wskazywała na znaczenie przestrzegania reguł w zabawach, umiejętności godnego wygrywania, ale i przegrywania, wyuczonych w szkole i mających wpływ na codzienne zabawy po szkole (Tabela 34):

„Stosuję zasady fair play w codziennej zabawie. Nauczyłem się ich w szkole” [U57].

W kręgu instytucji społecznych, w obszarze edukacyjnym rewalidacji wszystkie wskazania uczniów (16 wypowiedzi; 100%) dotyczyły funkcji zajęć rozwijających (zob. Tabela 34), co wskazywać może, że właśnie to środowisko stanowi dla nich przestrzeń nauki, zdobywania nowych umiejętności i poszerzania zainteresowań. W wypowiedziach wyraźnie akcentowano, że interakcje z placówkami dają okazję do rozwijania pasji, zarówno w wymiarze praktycznym, jak i edukacyjnym. Uczniowie podkreślali, że instytucje motywują ich do podejmowania działań i zapewniają bezpieczne warunki do zdobywania doświadczeń. Jak stwierdził jeden z badanych (Tabela 34):

„Gram razem z kolegami w planszówki, w placówce. Rozwijam logiczne myślenie” [U7];

Inni uczniowie dodali (Tabela 34):

„Dzięki wspólnym spotkaniom w placówce, uczę się np. kulturalnego zachowania” [U2];

„Korzystanie z wycieczek organizowanych przez placówkę pozwala mi rozwinąć moje zainteresowania” [U2];

„Czytam razem z Panią psycholog w gabinecie, w środy. Lubię tam chodzić, jest fajnie. Lepiej mi idzie czytanie” [U4];

„W placówce motywują mnie do czytania. Czytam książkę Erin Hunter- Wojownicy, o wojowniczych kotach. Chociaż to fantastyka, to próbuję zrozumieć o co tam chodzi” [U7];

„Bawię się w bawialni, w placówce z koleżankami. Udajemy, że mamy kuchnię i gotujemy zupę, tak na niby. Mogę przez to uczyć się, jak się robi jedzenie” [U9];

„Czytam książkę, bo chcę nauczyć się czytać. Mam z tym problem, myślę literki. W placówce mam przyjazne miejsce do czytania” [U9];

„Uczę się grać w piłkę nożną w placówce. Mamy trenera, on nas uczy. Gram z kolegami, przestrzegamy przepisów. Dziewczyny też grają. Liczy się zabawa” [U21];

„Gotuję zupy i spaghetti. W placówce pomagają mi uczyć się gotowania. Cieszę się” [U22];

„W świetlicy przy katedrze brałam udział w zabawach. Grałam w kometkę, robiłam instrumenty z kartonów. Wystarczy pudełko kartonowe, gumki recepturki, które trzeba właściwie przyciąć, potem je przykleić w otwór pudełka i powstaje gitara. Daje ona brzmienie podobne do prawdziwej. To super pomysł. Jak byłam już w domu, to wiedziałam, jak inne instrumenty zrobić” [U24];

„Aktywnie uczestniczę we wspólnocie Dzieci Maryi. Przez to uczę się nawiązywania przyjaźni i budowania wspólnoty ze wszystkimi w placówce” [U25];

„Gotowanie kilka razy w tygodniu kisielu w placówce bardzo mnie interesuje. Dzięki temu mogę mierzyć składniki, liczyć. Lubię to robić” [U25];

„Codziennie piszę pamiętnik, bo mogę nim pochwalić się Paniom z placówki. Panie chwalą mnie, że ładnie w nim piszę. To jeszcze bardziej motywuje mnie do pisania. Zapisuję w nim cały dzień. Co działo się w szkole, kto powiedział mi coś przykrego. Potem myślę o tym, emocje przychodzą i niszcę te kartki, które zawierają przykre wpisy. Zostawiam tylko kartki z fajnymi opisami, np., jak się bawiłam na wycieczce. W ten sposób rozpoznaje emocje, te dobre i te złe. Pozbywam się tych złych. Uczę się też ładnie pisać i płynnie czytać, bo czytam te wpisy na głos” [U39];

„Czytam udostępnioną książkę z placówki. Chcę się coś z niej dowiedzieć. Czytanie mnie rozwija” [U41];

„Chodzę w placówce na różne warsztaty połączone z nauką. Rozwijam przez to swoje umiejętności, np. konstruuje z klocków” [U54];

„Chodzę systematycznie na zajęcia do poradni psychologiczno-pedagogicznej, uczę się lepiej mówić” [U55].

Powyższe wypowiedzi podkreślają znaczenie funkcji zajęć rozwijających w interakcjach z instytucjami społecznymi, gdzie poprzez różnorodne formy aktywności wspierany był rozwój poznawczy uczniów, w obszarze edukacyjnym rewalidacji.

W przypadku placówek kultury, w zakresie edukacyjnym rewalidacji, odnotowano 6 wypowiedzi (zob. Tabela 34), z czego zdecydowana większość (83,3%) dotyczyła funkcji zajęć rozwijających, a pojedyncza odnosiła się do funkcji zabawy (16,7%). Wynikać z tego może, że interakcje z instytucjami kultury – takimi, jak kina czy teatry – stanowiły dla uczniów przede wszystkim przestrzeń poszerzania wiedzy, rozwijania wrażliwości i zdobywania nowych doświadczeń, choć bywały również okazją do radosnego spędzania czasu wolnego. W wypowiedziach uczniów pojawiały się odniesienia do filmów czy wydarzeń artystycznych, które miały wpływ na ich przeżycia i rozumienie wartości. Jeden z uczniów stwierdził (Tabela 34):

„Film Lilo i Stich, na którym byłem z mamą w kinie, pomógł mi zrozumieć, że relacje rodzinne są najważniejsze” [U2];

Inny uczeń dodał (Tabela 34):

„Oglądałam film Lilo i Stich w kinie. Z filmu dowiedziałam się jaką siłę ma przyjaźń i rodzina. Było pełno humoru ale też wzruszeń. Film opowiadał o samotnej dziewczynce, której przybysz z innej planety pomógł odbudować jej relacje w rodzinie [U9];

Pozostali uczniowie wypowiedzieli się następująco (Tabela 34):

„W teatrze słuchałam uważnie piosenki o miłości, które grali na pianinie. Bardzo mi się podobało i wzbogaciłam moją wiedzę o emocjach” [U12];

„Byłam w środę z babcią w kinie. Wiem, że trzeba siedzieć tam w ciszy i nie przeszkadzać innym” [U26];

„Oglądałam w środę film w kinie i zrozumiałam, że trzeba siedzieć tam w ciszy i nie przeszkadzać innym” [U26].

Natomiast jedna wypowiedź ucznia odnosząca się do funkcji zabawy w interakcjach z placówkami kultury, podkreślała znaczenie odbioru filmu w kinie, któremu towarzyszyła refleksja (Tabela 34):

„Uważne oglądanie filmu w kinie Lilo i Stitch przyczyniło się do tego, że teraz wiem, gdyby coś złego się działo, to trzeba zadzwonić na Policję. Tak zrobiła dziewczynka z filmu. Zgubiła się i zadzwoniła na Policję” [U28].

Mass media okazały się najbardziej znaczącym kręgiem środowiskowym w obszarze edukacyjnej rewalidacji – odnotowano aż 83 wypowiedzi i wszystkie (100%) dotyczyły funkcji zabawy (zob. Tabela 34). Dane te jednoznacznie wskazały, że zabawa w interakcjach z telewizją, internetem czy grami online była dla uczniów główną przestrzenią spędzania czasu wolnego, dostarczającą im między innymi informacji na temat emocji (Tabela 34):

„Oglądałam w telewizji bajki, bo chcę zrozumieć, co to są emocje” [U9];

„Oglądałam filmy i bajki w telewizji, bo razem z bohaterami tych filmów przeżywam emocje i uczę się je nazywać, np. radość, złość” [U16];

oraz możliwości angażowania się w aktywności zgodne z ich zainteresowaniami (Tabela 34):

„Korzystam z komputera, bo mogę dzięki niemu grać online w piłkę nożną. To mój najlepszy sport, interesuję się nim. W piłce nożnej wszystko mi wychodzi. Chcę nauczyć się jeszcze lepiej grać” [U8];

„Rysuję obrazki ze SpongeBob na You Tube. Potem je sobie rozwieszam w pokoju, w ten sposób rozwijam moje zainteresowania” [U8];

„W grze internetowej Roblox tworzę własne gry, robię zakupy, mam internetowe pieniądze. To jest najlepsza gra na świecie, która uczy dużo rzeczy i rozwija moje zainteresowania. Gram w nią co 15 minut, aż do wieczora” [U10];

„Oglądałam filmy w telewizji o różnych miejscach na świecie. Bardzo mnie te filmy interesują” [U16];

„Oglądałam z ciekawością telewizję i odkrywam nowe różne ciekawe tematy. Rozwijam przez to swoje zainteresowania” [U17];

„Przeglądałam na TikToku filmiki o psach i dowiaduję się, jak się nimi opiekować, to mnie interesuje. Tam można szybko znaleźć informacje na ten temat” [U29];

„Angażuję się, kiedy gram online w Roblox, bo lubię zakładać własny ogród, to mnie interesuje. W grze uczę się kupować sadzonki i potem je sadzić” [U35];

„Szukam na TikToku nowych trendów w tańcu, bardzo się nim interesuję” [U35];

„Na Facebooku przeglądałam, np. jak malować długopisem 3D. Potem maluję tym długopisem rysunki na różne okazje. Facebook ułatwia mi malowanie, to moje zainteresowania” [U40];

„Podglądałam różne sztuczki z piłką nożną na Facebooku. Chcę się ich nauczyć. To mnie interesuje” [U42];

„Oglądałam filmiki na YouTube o malowaniu i uczę się różnych wskazówek, jak malować, żeby był efekt, to mnie interesuje” [U44];

„Ubieram postacie, dobieram fryzury i stroje w grze online ubieranki. Tak eksperymentuję i rozwijam swoje zainteresowania, pokazuję swój styl” [U52];

„W grze online w salon piękności rozwijam swoje zainteresowania, robię postaciom makijaże i różne zabiegi na twarz. Wtedy wcielam się w rolę kosmetyczki” [U53];

„Gram online w Adopt Me, buduję dom i opiekuję się zwierzętami. Uczę się dbać o zwierzęta, tak rozwijam swoje zainteresowania” [U54];

„Gotuję różne dania, dobieram składniki w grze online o gotowaniu. Uczę się gotowania. Jest super, to mnie interesuje” [U56];

Wypowiedzi uczniów w odniesieniu do funkcji zabawy wzmocnionej przez interakcje z mass mediami ujawniły u nich umiejętność rozwijania wyobraźni, ciekawości i możliwości uczenia się (Tabela 34):

„Ciekawa jestem kolejnych wydarzeń w filmie o szpitalu, angażuję się w układanie kolejnych scenariuszy” [U1];

„Film o szpitalu wywołuje u mnie emocje, angażuję się w układanie scenariuszy w kolejnych odcinkach. To rozwija moją wyobraźnię” [U1];

„Korzystam z kanału tematycznego Kuba i Zuzia (YouTube) i uczę się śpiewać piosenek” [U1];

„Oglądałam piłkę nożną w telewizji bardzo uważnie, bo uczę się, jak zawodnicy robią triki” [U2];

„Słuchanie piosenek na słuchawkach przez internet w telefonie, poprawia mi moje śpiewanie. Nucę sobie piosenki i uczę się ich śpiewać [U3];

„Słucham aktywnie online na telefonie piosenek o GKS-sie. Chcę się ich nauczyć. To mój ulubiony zespół piłkarski” [U3];

„Gry online na konsoli bardzo mnie wciągają, przez to uczę się skupiania i koncentrowania [U4];

„Oglądałam filmy w telewizji i dowiaduję się różnych ciekawostek, np. o gotowaniu” [U5];

„Oglądanie filmów rozrywkowych wpływa na moje postrzeganie świata” [U7];

„Śpiewam ulubione piosenki na głos, które słucham online w komputerze. Chcę nauczyć się śpiewać” [U11];

„Gra przez internet w Skateboard bardzo mnie angażuje. Jeżdżę na deskorolce wirtualnej po mieście i zbieram pieniążki. Potem robię zakupy i uczę się, jak to kiedyś będzie. Jest bardzo realnie i nie obijam kolan [U12];

„Oglądałam w telewizji, You Tube, ciekawe bajki i uczę się, jak odróżniać dobro od zła” [U9];

„Oglądałam bajki w telewizji i uczę się nowych pomysłów, np., jak przeskoczyć przeszkodę” [U11];

„Z ciekawością oglądałam w telewizji bajki. Dzięki temu mogę poznać różne zwierzęta” [U13];

„Gram online na telefonie i przez to uczę się nowych rzeczy np. o zwierzętach” [U13];

„Oglądałam bajki w telewizji, wcielam się w rolę bohaterów i uczę się, jak być odważnym i nie bać się niczego” [U14];

„Gram przez internet w piłkę nożną i uczę się, jak dobrze grać” [U14];

„Grałem w PlayStation online w piątek, sobotę i niedzielę. Super mi się grało, ale trochę się złościłem, bo dobre zespoły tam grają (zagraniczne). Mimo to grałem i uczyłem się, jak grać z innymi graczami” [U15];

„Aktywnie gram w piłkę nożną przez internet. Jestem tam sędzią i muszę dawać żółte kartki za przewinienia zawodników. W ten sposób uczę się być sędziom” [U15];

„Gram skupiony w różne gry przez internet. Bardzo mnie one angażują. W ten sposób ćwiczę skupienie i koncentrację” [U16];

„Gram online w piłkę nożną, myślę przy tym logicznie. Rozwijam swoje umiejętności” [U17];

„Oglądałem na You Tube filmiki o tym, jak ćwiczyć piłkę nożną. To mi pomaga w zrozumieniu tej gry” [U18];

„Gra przez internet w piłkę nożną bardzo mnie angażuje, pobudza moją wyobraźnię. Dużo się uczę” [U18];

„Oglądałem w telewizji bajki. One są kolorowe, dlatego pobudzają moją wyobraźnię” [U19];

„Gram w łamigłówki online, te gry pomagają rozwinąć mi pamięć” [U19];

„W telewizji oglądałem z uwagą mecze. Siedzę do późna i oglądałem mecze. Przez to się uczę” [U20];

„Przeglądałem TikTok, krótkie filmiki o piłce nożnej, które mnie inspirują do lepszej gry” [U21];

„Muszę szybko podejmować decyzje i myśleć w czasie gry 300 łowców na YouTube” [U22];

„Rozwiązuję różne zagadki, gdy gram na TikToku” [U22];

„Przeglądałem TikTok, żeby zrozumieć rozwiązanie zadania z matematyki. Tam są proste objaśnienia” [U22];

„Gra online na telefonie bardzo mnie angażuje, ćwiczę umysł” [U23];

„Angażuję się w grę online Block Blast. Ta gra pobudza moje myśli, jest kolorowa. Muszę się skupiać, kiedy układam bloczki, w konkretnym rzędzie. Mam pełno układania i łamigłówek” [U25];

„Oglądałem filmy rodzinne w telewizji i dowiaduję się, jak okazywać wsparcie. Poszerzam wiadomości o przyjaźni” [U25];

„Oglądałem bajki w telewizji, żeby głośno je opowiadać. Uczę się w ten sposób budować zdania” [U26];

„Codziennie słucham piosenek na słuchawkach przez internet w telefonie, uczę się śpiewać. Śpiewam na głos. Staję się odważna” [U27];

„Oglądałem z uwagą różne filmiki na YouTube Kids, zwłaszcza eksperymenty, bo one pobudzają moją wyobraźnię” [U27];

„Oglądałem filmiki dla dzieci na Yutube, bardzo mnie wciągają. Są tam różne samouczki, które pozwalają mi poznać świat” [U29];

„Gram w Brawl Stars online na telefonie. Angażuję się, zbieram pucharki za wygraną. Czasami wygram, czasami przegram. Muszę myśleć w czasie gry, więc się rozwijam” [U30];

„Oglądałem YouTuberów w telewizji i nauczyłem się grać w Brawl Stars. Oni pokazują, jak się gra w gry” [U30];

„Słucham muzyki przez internet zawsze, gdy chcę rozbudzić wyobraźnię. Tworzą mi się wtedy w myślach różne obrazy” [U31];

„Codziennie gram na komputerze w gry online dla dzieci. Uczę się podejmować decyzje w różnych rozgrywkach. Rozwijam się” [U33];

„Oglądam bajki online w telewizji i uczę się różnych pomysłów na zabawy. Łatwiej wtedy wymyślam nowe zabawy” [U36];

„Podpatruję, jak grają zawodowcy w piłkę nożną na TikToku i uczę się, jak lepiej grać” [U37];

„Oglądam filmy rodzinne z ciekawością, by lepiej rozumieć, że rodzina jest najważniejsza” [U38];

„Dokładnie steruję postaciami w grze w Brawl Stars online na telefonie. Rozwijam przez to moją koordynację ręka-oka. Za wygraną zbieram karnety” [U40];

„Oglądam uważnie filmy związane z matematyką na YouTube, bo tam prosto tłumaczą. YouTube pomaga mi to rozumieć zadania” [U40];

„Uczę się z filmików na Facebooku, np. jak zrobić pyszne ciasto [U41];

„Czytam fragmenty książek udostępnione na kanale Youtube. Mam większą możliwość, żeby je przejrzeć [U41];

„Gram z zaangażowaniem online w piłkę nożną, na konsoli. Tak rozwijam swój refleks, który potem stasuję w prawdziwej grze” [U42];

„Oglądam w telewizji serial Petronix i uczę się, że pomaganie zwierzętom jest ważne. W filmie jest czwórka przyjaciół, którzy ratują zwierzęta, gdy są w potrzebie” [U45];

„Gram online Kim jestem i jednocześnie uczę się zadawania pytań i logicznego myślenia, gdy odpowiadam na pytania. Muszę odgadywać, np. przedmioty przy pomocy pytań, na które odpowiadam tak lub nie” [U46];

„Skupiam się na rywalizacji, gdy gram w piłkę nożną na Roblox. Zdobywam punkty i rywalizuję. To prawdziwa nauka” [U47];

„Gram online na laptopie. Skupiam się, jestem uważna. Tak rozwijam moje umiejętności gry” [U51];

„Gram w Klocki Lego online i pobudzam moją wyobraźnię. Kiedy z nich buduję muszę logicznie myśleć” [U55];

„Oglądam z ciekawością w telewizji bajki dla dzieci. One uczą mnie odróżniać dobro od zła” [U56];

„Gram online w piłkę nożną i skupiam się na niej. Tworzę drużyny i zdobywam umiejętności w grze” [U57];

„Oglądam w telewizji serial o przyjaźni. Bohaterowie filmu pokazują, jak okazywać sobie wsparcie. To ważne dla przyjaźni” [U58];

„Gram w piłkę nożną online zawsze, czy jest pogoda, czy jej nie ma. Uczę się rywalizacji” [U59].

Dwóch uczniów wskazało na rozwijanie umiejętności językowych poprzez zabawę w interakcjach z mass mediami (Tabela 34):

„Słucham na TikToku filmiki do nauki angielskiego. Jest tam dużo ciekawych i prostych materiałów” [U46];

„Korzystam z You Tube, bo oglądając odcinki SpongeBob uczę się słówek po angielsku” [U8];

Inni uczniowie, w aspekcie funkcji zabawy zwrócili uwagę na znaczenie oglądanych treści (interakcji) w mass mediach, w szczególności, w zakresie rozwiązywania problemów (Tabela 34):

„Oglądałam w skupieniu filmiki online o zabawkach w telefonie, bo one pokazują mi, jak uruchomić zabawkę, co można z nią zrobić, zanim ją kupię. Tylko w weekendy siedzę na telefonie i oglądam takie filmiki. Wszystko wtedy wiem o zabawce” [U28];

„Bardzo mnie angażuje wyszukiwanie w internecie, jak coś naprawić w aucie. Będę mechanikiem, mój tata te emeryt (mechanik). Powiedział mi, że będzie mi pomagał przy naprawie aut” [U20];

„Korzystam z kanału tematycznego Kuba i Zuzia (YouTube) i dzięki filmowi- miasto 4- wiem, co zrobić jak się jest głodnym. Można zamówić, np. coś w Maku (McDonald)” [U1];

„Słucham uważnie porad na YouTube, żeby zrozumieć różne rzeczy i rozwiązać problemy. Wszystko tam objaśniają, nauka staje się łatwiejsza” [U21];

„Bardzo mnie wciąż oglądanie na TikToku filmików, bo są potrzebne do życia. Pokazują, jak sobie poradzić z czymś zepsutym. Dowiedziałem się, że jak nie będę miał sitka, to mogę odcedzić makaron przez raketkę do tenisa. Pęknięty wąż od słuchawki prysznicowej w łazience można skleić plastikiem z butelki” [U32];

„Korzystam z Netflixa, żeby oglądać serial Niesamowity świat Gumballa. W filmie jest ryba Darwin, która razem z młodszą siostrą ciągle wpada w kłopoty. Mimo to radzą sobie z problemami. Film pokazuje mi, że błędy też uczą, można wyciągać z nich wnioski” [U34].

Tabela 34

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny

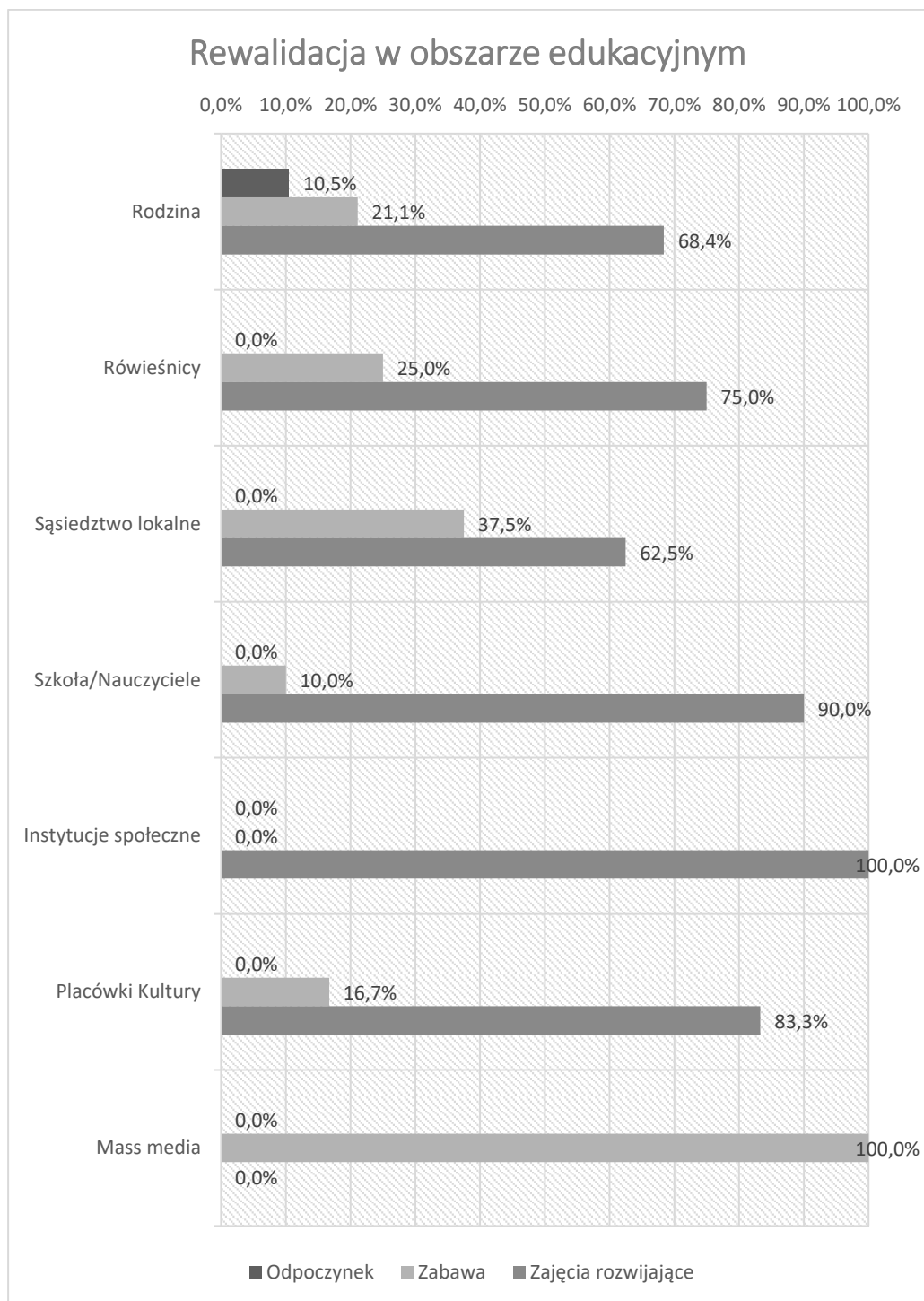
Obszar rewalidacji	Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego						Ogółem
		Odpoczynek		Zabawa		Zajęcia rozwijające		
		N	%	N	%	N	%	
Rewalidacja w obszarze edukacyjnym	Rodzina	2	10,5%	4	21,1%	13	68,4%	19
	Rówieśnicy	0	0,0%	3	25,0%	9	75,0%	12
	Sąsiedztwo lokalne	0	0,0%	3	37,5%	5	62,5%	8
	Szkoła/Nauczyciel	0	0,0%	1	10,0%	9	90,0%	10
	Instytucje społeczne	0	0,0%	0	0,0%	16	100,0%	16
	Placówki Kultury	0	0,0%	1	16,7%	5	83,3%	6
	Mass media	0	0,0%	83	100,0%	0	0,0%	83
	Ogółem	2	1,3%	95	61,7%	57	37,0%	154

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 37

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny



Źródło: badanie własne

Podsumowując, najmniejsze znaczenie przypisywane przez badanych uczniów miała funkcja odpoczynku w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi, w

obszarze edukacyjnym rewalidacji. Jej znaczenie pojawiło się jedynie w kontekście interakcji z rodziną, gdzie wspólne przebywanie i poczucie bezpieczeństwa sprzyjały regeneracji i odpoczynku. W innych kręgach (rówieśnicy, sąsiedztwo, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media) nie została wskazana.

Funkcja zabawy była wzmacniana głównie w interakcjach z mass mediami, w obszarze edukacyjnym rewalidacji. Telewizja, internet i gry online wskazywane były jako główna przestrzeń spędzania czasu wolnego, dostarczająca informacji na temat emocji oraz możliwości angażowania się w aktywności odpowiadające zainteresowaniom uczniów. W wypowiedziach podkreślano, że media rozwijają wyobraźnię, ciekawość i sprzyjają nauce.

W mniejszym zakresie funkcja zabawy odgrywała znaczenie w interakcjach z rodziną, rówieśnikami, sąsiedztwem, szkołą i placówkami kultury, gdzie przejawiała się podczas wspólnych aktywności, będących okazją głównie do nauki, rozwijania kreatywności, pomysłowości i poczucia sprawstwa.

Najczęściej akcentowana była funkcja zajęć rozwijających, obecna w interakcjach we wszystkich kręgach środowiskowych, poza mass mediami. Rodzina wspierała rozwój samodzielności i praktycznych umiejętności (gotowanie, majsterkowanie). Rówieśnicy wspierali rozwój kompetencji społecznych (współpraca, planowanie, wytrwałość). Sąsiedztwo sprzyjało rozwijaniu sprawności, pomysłowości. Szkoła sprzyjała zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu zainteresowań. Instytucje społeczne pomagały w odkrywaniu pasji i wspierały bezpieczny rozwój. Placówki kultury wspierały rozwój wiedzy, wrażliwości i zdobywanie nowych doświadczeń.

Wyniki sugerują, że wszystkie funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające) znalazły swoje odzwierciedlenie w obszarze edukacyjnej rewalidacji, choć nie były wzmacniane przez wszystkie wybrane kręgi środowiskowe. Wyraźnie, na przykład w zakresie funkcji odpoczynku ujawniła się dominacja interakcji ze środowiskiem rodzinnym, co wskazywać może na szczególną rolę poczucia przez dziecko bezpieczeństwa i regeneracji właśnie w tym środowisku.

Analiza wskazała na szczególnie istotny aspekt dotyczący funkcji zabawy w interakcjach z mass mediami, w obszarze rewalidacji ukierunkowanej na edukację. Otóż zabawa medialna nie była bierną konsumpcją treści, lecz sprzyjała doświadczeniom, w których dziecko uczyło się, rozwijało zainteresowania, wyobraźnię i ciekawość.

6.4. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych

Zidentyfikowane bariery mają istotne znaczenie związane z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji dla przebiegu rewalidacji w trzech obszarach, emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym. W obszarze emocjonalnym rewalidacji ograniczony dostęp do wspólnych aktywności z rodziną (funkcja odpoczynku, zabawy) i rówieśnikami (funkcja zabawy), czy niedostatek treści medialnych (funkcja odpoczynku) wspierających rozwój emocjonalny, mogą prowadzić do osłabienia poczucia bezpieczeństwa i trudności w regulacji emocjonalnej (Tabela 35).

W obszarze społecznym rewalidacji kluczowymi barierami były braki realnych kontaktów rodzinnych, rówieśniczych, izolacja w sąsiedztwie, trudności w budowaniu więzi w szkole i brak oferty instytucjonalnej sprzyjającej integracji (funkcja zabawy), czy deficyt programów i aplikacji wspierających relacje (funkcja odpoczynku). Skutkować to może zawężeniem możliwości nabywania i ćwiczenia kompetencji społecznych (Tabela 35).

W obszarze edukacyjnym rewalidacji bariery koncentrowały się głównie wokół ograniczonego dostępu do zajęć rozwijających w szkole, w rodzinie i instytucjach społecznych. Dalej, niedostatku dostosowanych ofert kulturalnych oraz niewystarczających treści edukacyjnych w mediach (funkcja zabawy, funkcja zajęć rozwijających). W rezultacie proces rozwijania umiejętności uczniów może być znacznie utrudniony (Tabela 35).

Tabela 35

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w różnych kręgach środowiskowych

Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Rodzina	Odpoczynek	2	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	2
	Zabawa	6	54,5%	5	45,5%	0	0,0%	11
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1
	Ogółem	8	57,1%	5	35,7%	1	7,1%	14
Rówieśnicy	Odpoczynek	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1
	Zabawa	3	37,5%	5	62,5%	0	0,0%	8
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1
	Ogółem	3	30,0%	6	60,0%	1	10,0%	10
Śsiedztwo lokalne	Odpoczynek	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Zabawa	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	3
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1
	Ogółem	0	0,0%	2	50,0%	2	50,0%	4
Szkoła/Nauczyciele	Odpoczynek	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1
	Zabawa	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	3
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%	3
	Ogółem	1	14,3%	1	14,3%	5	71,4%	7
Instytucje społeczne	Odpoczynek	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Zabawa	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%	2
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1
	Ogółem	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	3
Placówki Kultury	Odpoczynek	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
	Zabawa	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%	3
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%	2
	Ogółem	1	16,7%	0	0,0%	5	83,3%	6
Mass media	Odpoczynek	2	33,3%	4	66,7%	0	0,0%	6
	Zabawa	0	0,0%	1	25,0%	3	75,0%	4
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	1	14,3%	6	85,7%	7
	Ogółem	2	11,8%	6	35,3%	9	52,9%	17
Ogółem								61

Źródło: badanie własne

6.4.1. Rodzina

W kręgu rodziny odnotowano łącznie 14 wypowiedzi, z czego 8 (57,1%) odnosiło się do obszaru emocjonalnego rewalidacji, 5 (35,7%) do społecznego, a 1 (7,1%) do

edukacyjnego. Najwięcej wskazań dotyczyło funkcji zabawy – 11 wypowiedzi (78,6%), wszystkich wypowiedzi (14), rzadziej odpoczynku – 2 wypowiedzi (14,3%) z 14 wypowiedzi i funkcji zajęć rozwijających – 1 wypowiedź (7,1%) z 14 wypowiedzi. (Tabela 36).

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, w ramach funkcji odpoczynku, pojawiły się 2 wypowiedzi (100,0%), akcentujące szczególną wartość czasu spędzanego z mamą (Tabela 36):

„Więcej wspólnych aktywności z mamą. Chciałabym, żeby mama była bardziej wesoła” [U1];

„Chciałabym częściej spotykać się z mamą i aktywnie spędzać z nią czas wolny” [U2];

W odniesieniu do funkcji zabawy, dominowały treści mające znaczenie emocjonalne rewalidacji (6 wypowiedzi; 54,5%), ale też społeczne (5 wypowiedzi; 45,5%). W przypadku pierwszej rewalidacji, wskazywano na braki w budowaniu pozytywnych doświadczeń we wspólnym czasie z rodziną i deficyt czasu na aktywności (Tabela 36):

„Chciałabym częściej wychodzić na podwórko, ale tata mi nie pozwoli. Mówi, że jest niebezpiecznie. Boi się o mnie” [U3];

„Chciałabym więcej czasu wolnego spędzać aktywnie z rodziną. Tylko w weekendy, to za mało” [U4];

„Chciałabym częściej jeździć do mamy, nie tylko na weekendy. Z nią zawsze mam fajny czas. Chodzimy do parku na Hodowców, gramy w chińczyka, uno i wojnę, trzymamy się za ręce” [U7];

„Chciałabym więcej czasu spędzonego z mamą. Czas spędzony z mamą jest dla mnie najlepszy” [U9];

„Mało wspólnych aktywności z mamą w tygodniu, to nie jest fajne” [U11];

„Chciałabym więcej wspólnych aktywności z mamą, brakuje mi ich” [U18].

W obszarze społecznym rewalidacji, w kontekście funkcji zabawy, wypowiedzi badanych wskazywały na braki związane z angażowaniem się rodziny w organizowanie wspólnego czasu wolnego, służącemu komunikowaniu potrzeb, czy doświadczaniu przynależności:

„Więcej wspólnych aktywności z mamą, żeby pogadać o wszystkim” [U1];

„Chciałabym częściej wychodzić na podwórko z rodziną, żeby budować więzi” [U3]; „Mało wspólnych aktywności z mamą w tygodniu, żeby porozmawiać” [U11];

„Mam mało wspólnych aktywności z rodziną, to nie służy relacjom” [U17].

„Chciałabym częściej spędzać czas z mamą, żeby się wygadać” [U39].

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, w ramach funkcji zajęć rozwijających, znalazła się pojedyncza wypowiedź (100,0%), wskazująca na brak wsparcia w nabywaniu nowych umiejętności praktycznych (Tabela 36):

„Boję się jeździć na rowerze, bo się wywracam. Jak mam zdarte nogi, to płaczę. Krew mi leci.
Nikt w domu nie uczy mnie jazdy na rowerze” [U15].

Tabela 36

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rodzina

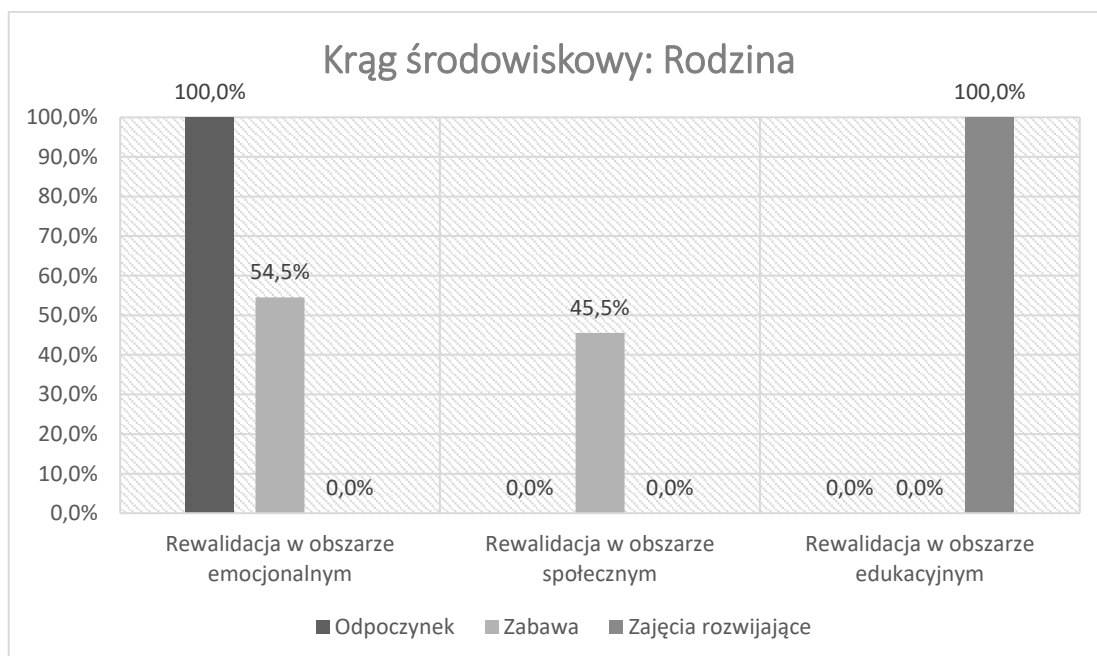
Krag środkowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Rodzina	Odpoczynek	2	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	2
	Zabawa	6	54,5%	5	45,5%	0	0,0%	11
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1
	Ogółem	8	57,1%	5	35,7%	1	7,1%	14

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 38

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rodzina



Źródło: badanie własne

Podsumowując, bariery w kręgu rodziny, w realizacji funkcji czasu wolnego, ujawniły się głównie w obszarze emocjonalnym i społecznym rewalidacji.

Dzieci wskazywały na brak wspólnego spędzania czasu z rodzicami, zwłaszcza z matką, co ograniczało możliwość budowania bliskości i poczucia bezpieczeństwa. Wskazania te dotyczyły przede wszystkim funkcji odpoczynku w rodzinie, w obszarze emocjonalnym rewalidacji.

W odniesieniu do realizacji funkcji zabawy w rodzinie, dzieci zwracały uwagę na niedostatek wspólnych aktywności oraz nadopiekuńczość dorosłych, która ograniczała ich spontanizację. Zbyt silna kontrola i obawy rodziców o bezpieczeństwo sprawiały, że dzieci miały utrudniony dostęp do swobodnej formy zabawy, co ograniczało rozwój w obszarze emocjonalnym rewalidacji. Z kolei braki związane z angażowaniem się rodziny w organizowanie wspólnego czasu wolnego, służącemu komunikowaniu potrzeb, czy doświadczaniu przynależności, ograniczały rozwój w obszarze społecznym rewalidacji.

W ramach funkcji zajęć rozwijających w kontekście rodziny, w obszarze edukacyjnej rewalidacji pojawiła się bariera związana z brakiem wsparcia w uczeniu się nowych umiejętności praktycznych.

W kontekście całości, barier w kręgu rodziny nie było wiele. Choć liczbowo nie dominowały, ujawniły jednak potrzeby dzieci: bliskości, wspólnej aktywności i wsparcia w doświadczaniu przynależności.

6.4.2. Rówieśnicy

W kręgu rówieśniczym pojawiło się łącznie 10 wypowiedzi (zob. Tabela 37), z czego 3 (30,0%) odnosiły się do obszaru emocjonalnego, 6 (60,0%) do społecznego, a 1 (10,0%) do edukacyjnej rewalidacji. Najczęściej wskazywano na funkcję zabawy – 8 wypowiedzi (80,0% wszystkich), pojedynczo na odpoczynek – 1 wypowiedź (10,0% wszystkich) i zajęcia rozwijające – 1 wypowiedź (10,0% wszystkich).

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, w ramach funkcji zabawy, uczniowie podkreślali brak możliwości wspólnych przeżyć podczas spędzania czasu z rówieśnikami, w naturalnym otoczeniu (Tabela 37):

„Chciałabym żartować i opowiadać śmieszne historyjki z koleżankami na żywo. W tygodniu nie mam takiej możliwości i zostają mi tylko żarty przez komórkę. Mało mam wspólnych działań, takich realnych” [U3];

„Brakuje mi zabaw, radości z koleżankami na świeżym powietrzu” [U29];

„Nie wychodzę na podwórko, bo nie mam koleżanki blisko domu. Brakuje mi naturalnych przeżyć” [U35].

W obszarze społecznym rewalidacji, w ramach funkcji zabawy, barierą był deficyt realnych kontaktów, co potwierdzało 5 wypowiedzi (62,5%). Dzieci wskazywały na

ograniczenie relacji do świata online oraz brak relacji z kolegami w świecie realnym. (Tabela 37):

„Mam kolegów, bo gram z nimi w grę internetową Roblox i dzięki temu mam kolegów. Dali mi zaproszenie, to jedyni moi koledzy. Mogę z nimi rozmawiać na czacie. Nie mam kolegów z którymi mógłbym spotkać się na żywo. Może kiedyś będzie taka możliwość. Na razie nie ma programów, które wspierałyby relacje zawarte online także realnie” [U10];

„Mało wspólnych działań, relacji z kolegami na żywo” [U20];

„Mam trudność, żeby znaleźć kolegę. Jedynie gra w Brawl Stars online na telefonie interaktywnie, umożliwia mi mieć kolegę na odległość i z nim grać. Przez internet jest łatwiej znaleźć przyjaciół” [U30];

„W szkole za mało jest czasu na relacje z kolegami. Za dużo jest obowiązków i potem jest trudno znaleźć kolegów w sąsiedztwie” [U32];

„Mieszkam w bloku i nie mam kolegów do zabawy i nawiązywania relacji” [U33].

W obszarze edukacyjnym rewalidacji znalazła się pojedyncza wypowiedź (100,0%), w ramach funkcji odpoczynku, w kręgu rówieśniczym, zwracająca uwagę na brak pomysłów, które uczyniłyby odpoczynek bardziej ciekawszy i twórczy (Tabela 37):

„Brakuje mi pomysłów do twórczego odpoczynku z koleżankami” [U48].

W obszarze społecznym rewalidacji, w ramach funkcji zajęć rozwijających, w kręgu rówieśniczym znalazła się również jedna wypowiedź, zwracająca uwagę na brak okazji rozwijania zainteresowań i wymiany doświadczeń (Tabela 37):

„Brakuje mi rozmów z kolegami o ulubionych programach w internecie i moich potrzebach” [U19].

Tabela 37

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rówieśnicy

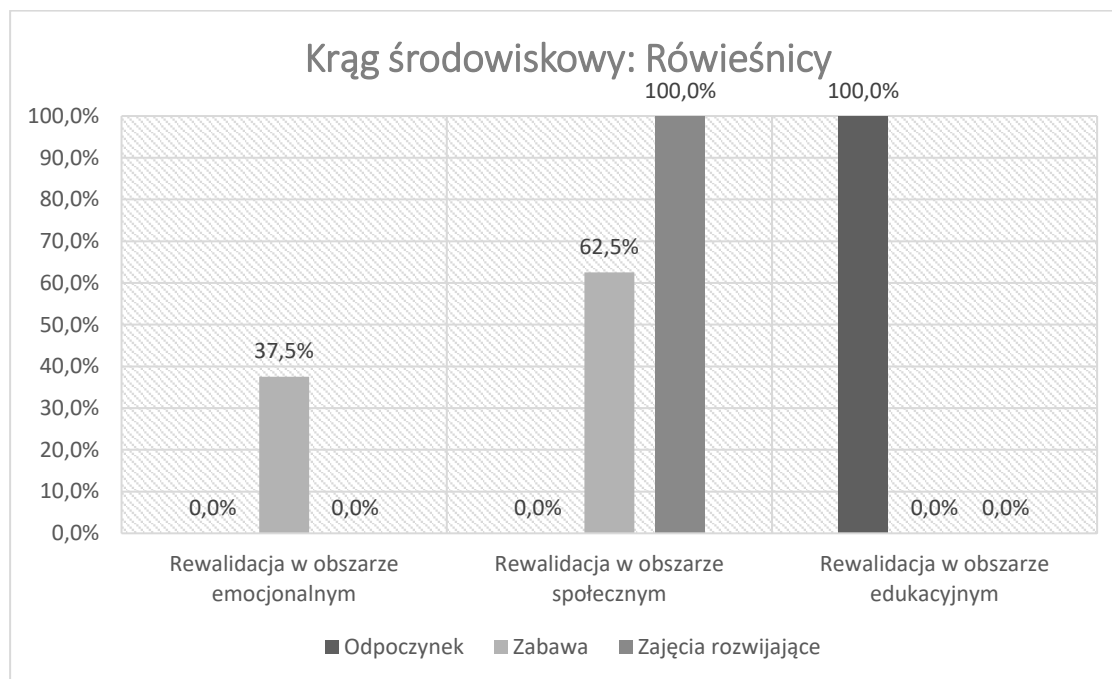
Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Rówieśnicy	Odpoczynek	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1
	Zabawa	3	37,5%	5	62,5%	0	0,0%	8
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1
	Ogółem	3	30,0%	6	60,0%	1	10,0%	10

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 39

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rówieśnicy



Źródło: badanie własne

Podsumowując, w kręgu rówieśniczym główną barierą był brak realnych kontaktów i wspólnych aktywności w ramach realizacji funkcji zabawy, co skutkowało może deficytami w obszarze społecznym i emocjonalnym rewalidacji.

6.4.3. Sąsiedztwo lokalne

W kręgu sąsiedztwa lokalnego odnotowano 4 wypowiedzi, z czego 2 (50,0%) odnosiły się do obszaru społecznego rewalidacji, a 2 (50,0%) do edukacyjnego rewalidacji (Tabela 38).

Nie pojawiły się natomiast żadne wypowiedzi związane z obszarem emocjonalnym rewalidacji. Najczęściej wskazywano na bariery w obszarze funkcji zabawy – 3 wypowiedzi (75,0% wszystkich), a dodatkowo pojawiła się jedna wypowiedź dotycząca funkcji zajęć rozwijających (25,0% wszystkich); (Tabela 38).

W obszarze społecznym rewalidacji, w ramach funkcji zabawy, dziecko podkreślało brak możliwości integracji w sąsiedztwie, wskazując na ograniczony dostęp do rówieśników (Tabela 38):

„Nie mam kolegów koło mojego domu. Brak mi fajnych spotkań z nimi” [U16].

Tego typu wypowiedź ujawniła deficyt relacji społecznych w najbliższym otoczeniu, który może ograniczać szanse wspólnych aktywności.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji odnotowano 2 wypowiedzi (50,0%) związane z funkcją zabawy. Pierwsza dotyczyła braku wsparcia w zdobywaniu nowych umiejętności (Tabela 38):

„Chciałabym nauczyć się jeździć na rowerze. Widzę, jak inne dzieci z podwórka jeżdżą, a ja mam trudności” [U12];

Druga wskazywała na ograniczoną infrastrukturę (Tabela 38):

„Nie mam prawdziwego ogródka i tylko gra online w Roblox pozwala mi bawić się w zakładanie ogrodu. W grze uczę się kupować sadzonki i potem je sadzić” [U35].

Pojawiła się także pojedyncza wypowiedź (1; 100%) odnosząca się do funkcji zajęć rozwijających, w obszarze społecznym rewalidacji, w której uczeń zwrócił uwagę na nieśmiałość wobec sąsiadów (Tabela 38):

„Chciałabym więcej rozmawiać z sąsiadami i dowiedzieć się przez to coś nowego. Trochę wstydę się ludzi” [U24].

Tabela 38

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym sąsiedztwo lokalne

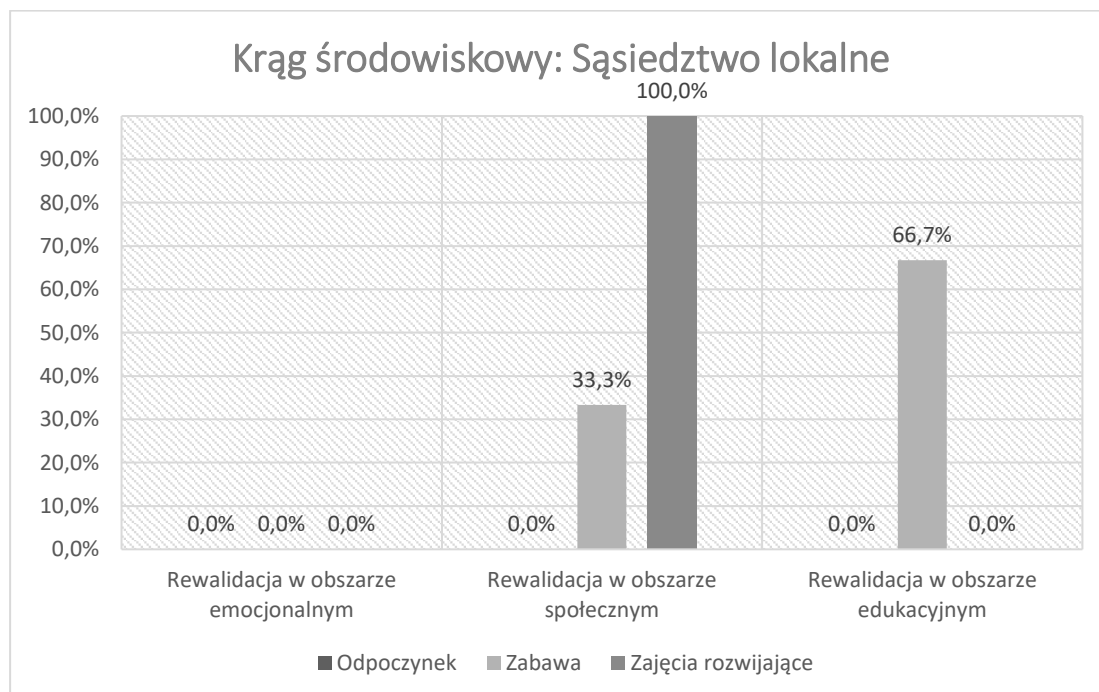
Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Sąsiedztwo lokalne	Odpoczynek	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Zabawa	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	3
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1
	Ogółem	0	0,0%	2	50,0%	2	50,0%	4

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 40

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym sąsiedztwo lokalne



Źródło: badanie własne

Podsumowując, w sąsiedztwie lokalnym bariery dotyczyły głównie funkcji zabawy w ramach społecznej i edukacyjnej rewalidacji, rzadziej zajęć rozwijających. Wskazania związane były z brakiem rówieśników w otoczeniu, co utrudniało nawiązywanie relacji. Wskazywano także na niedostatek przestrzeni i infrastruktury sprzyjającej zabawie oraz brak wsparcia w rozwijaniu umiejętności praktycznych takich jak, na przykład jazda na rowerze.

6.4.4. Szkoła i nauczyciele

W kręgu szkoły i nauczycieli odnotowano łącznie 7 wypowiedzi, z czego 1 (14,3%) odnosiła się do obszaru emocjonalnego rewalidacji, 1 (14,3%) do społecznego rewalidacji, a aż 5 (71,4%) do edukacyjnego rewalidacji. W zakresie funkcji czasu wolnego najczęściej wskazywano na bariery w obszarze zajęć rozwijających – 3 wypowiedzi, tyle samo w zabawie – 3 wypowiedzi, a pojedynczo w odpoczynku – 1 wypowiedź; (Tabela 39).

W obszarze emocjonalnym rewalidacji pojawiła się 1 wypowiedź (33,3%) dotycząca trudności w radzeniu sobie z konfliktami w zabawie, w odniesieniu do kręgu szkoły i nauczyciele (Tabela 39):

„Zdarzają mi się kłótnie podczas zabawy z kolegami. Nie umiem ich rozwiązać. W szkole mnie nie nauczyli tego” [U22].

Wskazywać to może na deficyt wsparcia w rozwijaniu problemów podczas zabawy w szkole.

W obszarze społecznym rewalidacji, w zakresie funkcji zabawy, w omawianym kręgu środowiskowym (1 wypowiedź; 33,3%) zwracano uwagę na trudności w nawiązywaniu relacji i brak koleżanek, a także niewystarczającą ilość działań integracyjnych (Tabela 39):

„Nie mam koleżanek. Mam trudności w nawiązywaniu relacji. Za mało wspólnych działań w szkole” [U45].

Najwięcej wskazań dotyczyło jednak obszaru edukacyjnego rewalidacji – 5 wypowiedzi (71,4%, zob. Tabela 39). W kategorii funkcji odpoczynku pojawiła się 1 wypowiedź wskazująca na brak zajęć na temat odpoczynku, jako źródła regeneracji (Tabela 39):

„Brak zajęć, co daje odpoczynek” [U21].

Kolejna wypowiedź odnosiła się do funkcji zabawy w rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny. Wskazywano na brak inspiracji ze strony nauczycieli (Tabela 39):

„W szkole nauczyciele nie pokazują, które gry online zachęciłyby dzieci do myślenia [U13].

Podkreślano także niedostosowanie zajęć do potrzeb uczniów i ograniczoną ofertę, w odniesieniu do funkcji zajęć rozwijających, w edukacyjnym obszarze rewalidacji (Tabela 39):

„Za mało zajęć w szkole dostosowanych do mnie. Czytam w domu i dalej zatrzymuję się w czytaniu” [U28];

„Mało jest rozwijających gier w szkole” [U36]

„Chciałbym trenować piłkę nożną, ale nie mam kiedy. Treningi są zazwyczaj o 12:00 lub 13:00, a ja jestem w tym czasie w szkole” [U37].

Tabela 39

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym szkoła/nauczyciele

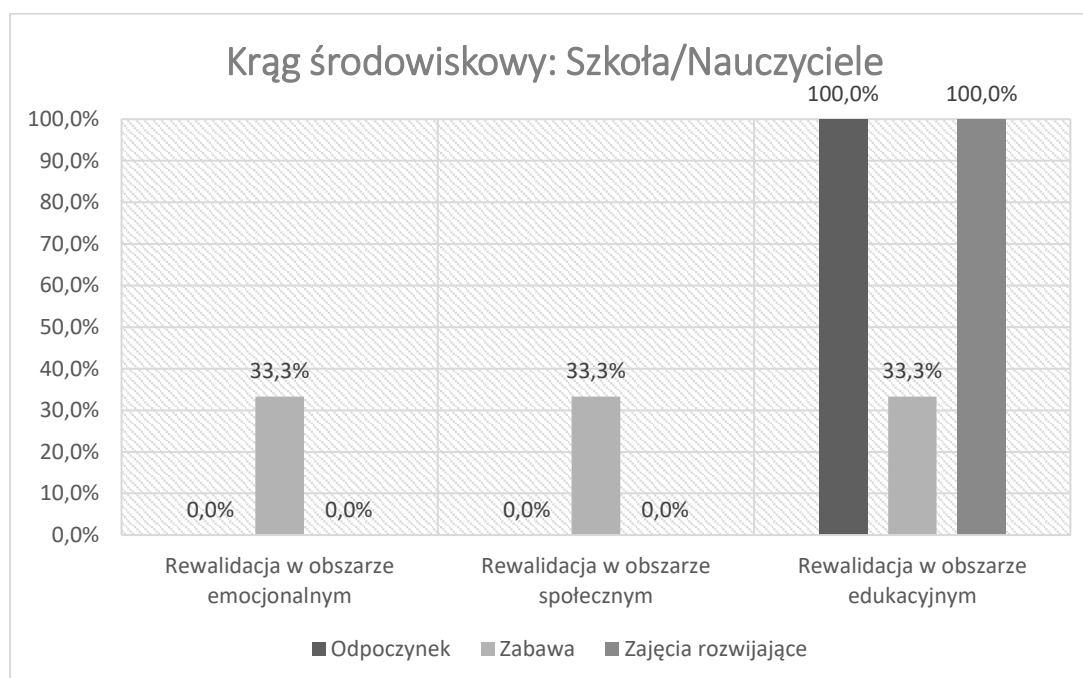
Krąg środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Szkoła/Nauczyciele	Odpoczynek	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1
	Zabawa	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	3
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%	3
	Ogółem	1	14,3%	1	14,3%	5	71,4%	7

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 41

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym szkoła/nauczyciele



Źródło: badanie własne

Podsumowując, bariery w szkole dotyczyły głównie funkcji zajęć rozwijających (rewalidacja w obszarze edukacyjnym) i funkcji zabawy (rewalidacja w obszarze emocjonalnym i społecznym), rzadziej funkcji odpoczynku. Uczniowie wskazywali na niedostosowanie zajęć do indywidualnych potrzeb, ograniczoną ofertę rozwijających

aktywności oraz brak inspiracji ze strony nauczycieli. W ramach funkcji zabawy w obszarze emocjonalny i społecznym rewalidacji pojawiły się trudności w rozwiązywaniu konfliktów i niewystarczającej liczby działań integracyjnych.

6.4.5. Instytucje społeczne

W kręgu instytucji społecznych odnotowano łącznie 3 wypowiedzi. Większość z nich – 2 odpowiedzi – dotyczyła obszaru społecznego rewalidacji i odnosiła się do funkcji zabawy, natomiast 1 wypowiedź wiązała się z obszarem edukacyjnym rewalidacji w kategorii funkcji zajęć rozwijających; (Tabela 40).

W obszarze społecznym rewalidacji, w odniesieniu do funkcji zabawy, dzieci podkreślały, że instytucje takie jak świetlica przy kościele stanowią ważną przestrzeń spotkań z rówieśnikami, ale czas tam spędzony bywa ograniczony (Tabela 40):

„W świetlicy przy kościele bawię się z koleżankami, układamy puzzle. Jest fajnie, jestem szczęśliwa. Ten czas jest tam ograniczony. Nie można przebywać tam dłużej” [U11];

Podkreślano także, że w sytuacji braku kolegów w miejscu zamieszkania instytucje te stają się jedynym miejscem nawiązania kontaktu z innymi, mimo ograniczonego tam czasu (Tabela 40):

„Nie mam kolegów koło domu i nie mam z kim się pobawić. Tylko w świetlicy przy kościele z okazji Dnia Dziecka mogłem bawić się z innymi dziećmi, ale trwało to krótko” [U13].

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, w ramach funkcji zajęć rozwijających, pojawiła się jedna wypowiedź wskazująca na barierę informacyjną (Tabela 40):

„Nic nie wiem na temat różnych działań dla dzieci w instytucjach, gdybym wiedział, to rozwijałbym tam swoje zainteresowania” [U49].

Tabela 40

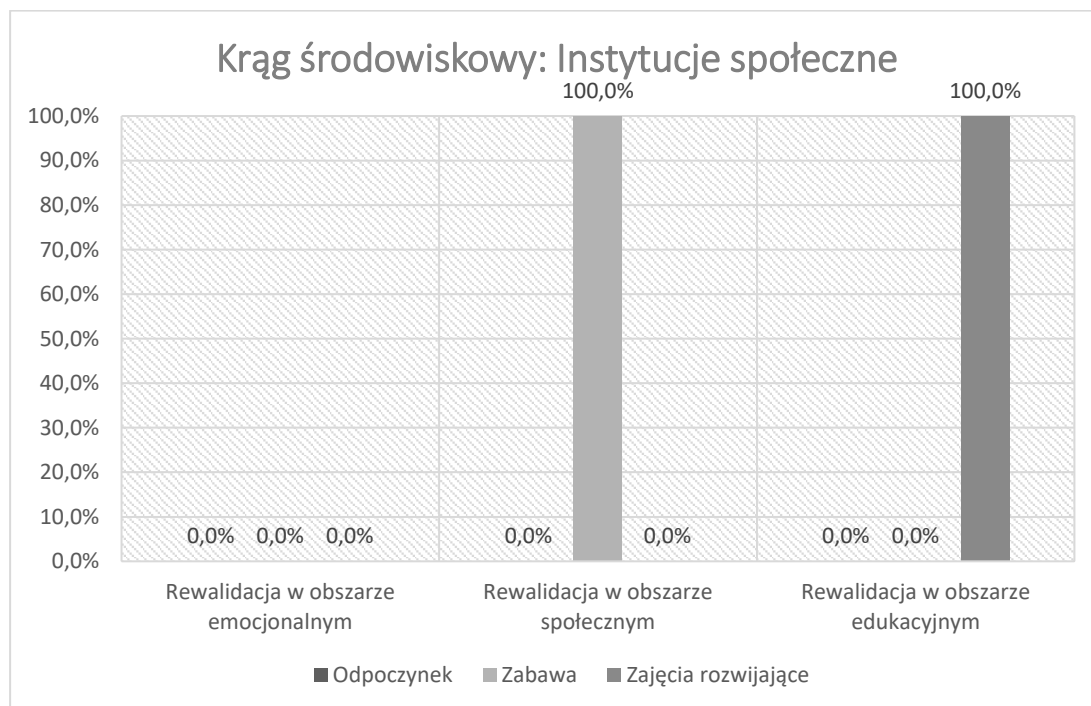
Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym instytucje społeczne

Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Instytucje społeczne	Odpoczynek	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
	Zabawa	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%	2
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1
	Ogółem	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	3

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście
Źródło: badanie własne

Wykres 42

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym instytucje społeczne



Źródło: badanie własne

Podsumowując, bariery w kręgu instytucji społecznych dotyczyły głównie funkcji zabawy, w obszarze społecznej rewalidacji oraz w mniejszym stopniu funkcji zajęć rozwijających, w obszarze edukacyjnej rewalidacji. Dzieci zwracały uwagę na ograniczony czas wspólnych aktywności z rówieśnikami, w takich miejscach jak świetlice, co utrudniać może budowanie relacji i integrację społeczną. Wskazano także na brak informacji o dostępnych działaniach i ofertach instytucji społecznych.

6.4.6. Placówki kultury

W kręgu placówek kultury odnotowano łącznie 6 wypowiedzi. Zdecydowana większość – 5 odpowiedzi (83,3%) – odnosiła się do obszaru edukacyjnej rewalidacji, natomiast pojedyncza (1 wypowiedź; 16,7%) do obszaru emocjonalnej rewalidacji (Tabela 41).

W kategorii funkcji odpoczynku pojawiła się właśnie ta jedna wypowiedź, wskazująca na potrzebę organizacji przestrzeni relaksacyjnych (Tabela 41):

„Więcej przestrzeni relaksacyjnej w kinie” [U2].

W kategorii funkcji zabawy znalazły się 3 wypowiedzi (100% w obszarze edukacyjnym rewalidacji), w których dzieci podkreślały chęć częstszych wyjść na filmy o walorach wychowawczych i dostosowanych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami (Tabela 41):

„Więcej wyjść do kina na filmy, które uczą życia, znaczenia relacji” [U2];

„Chciałabym częściej wychodzić do kina na ciekawe filmy dla dzieci, które mają różne trudności” [U28];

„W placówkach kultury nie ma ofert dla dzieci z niepełnosprawnościami, w weekendy” [U58].

W kategorii funkcji zajęć rozwijających pojawiły się 2 wypowiedzi (100% w obszarze edukacyjnym rewalidacji), które wskazywały na niedostatek warsztatów i spektakli o charakterze edukacyjnym (Tabela 41):

„Mało jest spektakli edukacyjnych dla dzieci w teatrze. Byłam w tym roku tylko raz w teatrze, na Alicji w Krainie Czarów. Chciałabym częściej pójść do teatru” [U36];

„W placówkach kultury mało jest warsztatów edukacyjnych dla dzieci z niepełnosprawnościami” [U50].

Tabela 41

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym placówki kultury

Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Placówki Kultury	Odpoczynek	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1
	Zabawa	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%	3
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%	2
	Ogółem	1	16,7%	0	0,0%	5	83,3%	6

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 43

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym placówki kultury



Źródło: badanie własne

Podsumowując, bariery w placówkach kultury dotyczyły głównie funkcji zabawy i zajęć rozwijających, w obszarze rewalidacji o charakterze edukacyjnym oraz w mniejszym stopniu funkcji odpoczynku, w obszarze rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny. Dzieci zwracały uwagę na niewystarczającą ofertę kulturalną dostosowaną do ich potrzeb (brak warsztatów, spektakli i filmów o charakterze edukacyjnym). Wskazania dotyczyły także tworzenia przestrzeni relaksacyjnych w instytucjach kultury, które sprzyjałyby odpoczynkowi i emocjonalnemu wyciszeniu.

6.4.7. Mass media

W kręgu mass mediów odnotowano łącznie 17 wypowiedzi. Najwięcej z nich – 9 (52,9%) – odnosiło się do obszaru edukacyjnego rewalidacji, 6 (35,3%) dotyczyło obszaru społecznego rewalidacji, a 2 (11,8%) emocjonalnego rewalidacji; (Tabela 42).

W kategorii funkcji odpoczynku znalazło się 6 wypowiedzi: 2 w obszarze emocjonalnym (33,3%) i 4 w społecznym rewalidacji (66,7%), w kręgu mass media. Jeden z uczniów podkreślał, że potrafi odpoczywać tylko podczas oglądania filmów w

telewizji i nie zna innych form relaksu, co wskazywać może na brak kompetencji w zakresie alternatywnych form spędzania czasu wolnego (Tabela 42):

„Odpoczywam, gdy oglądam spokojne filmy w telewizji. Nie wiem, jak można inaczej odpoczywać” [U14].

Inny uczeń wskazał na bariery związane z brakiem internetu, w następstwie niepożądanego zachowania (Tabela 42):

„Kiedy mam karę, to nie mam internetu. Strasznie się wtedy nudzę. Siedzę na kanapie i patrzę przed siebie dwie godziny. To nie jest dobry odpoczynek” [U25].

W obszarze społecznym rewalidacji, w zakresie funkcji odpoczynku, w kręgu mass media, uczniowie akcentowali deficyt programów i aplikacji wspierających relacje (Tabela 42):

„Brak programów wspierających relacje z rówieśnikami w czasie odpoczynku” [U1];

„Urządzenia mobilne dla dzieci z niepełnosprawnościami powinny być darmowe i powinny zawierać aplikacje z programami, które rozwijają, bawią i uczą jak odpoczywać [U1];

„Jest za mało programów wspierających relacje między kolegami i koleżankami podczas odpoczynku” [U1];

„Wolałabym spotykać się z koleżankami na żywo, ale słyszeć je przez telefon online też mi wystarczy, wtedy odpoczywam. Nie wiem, co zrobić, żeby było więcej wspólnych działań między nami” [U3];

W kategorii funkcji zabawy odnotowano 4 wypowiedzi (zob. Tabela 42), w tym 1 związaną z rewalidacją ukierunkowaną na obszar społeczny (25,0%) i 3 dotyczące rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny (75,0%), w kręgu mass media. W obszarze społecznym rewalidacji wskazywano na potrzebę gier budujących więzi (Tabela 42):

„Więcej gier online, które rozwijałyby relacje rówieśnicze” [U6],

natomiast w sferze edukacyjnej rewalidacji, zwracano uwagę na rolę mediów w uczeniu, czym są emocje i jak pobudzić myślenie (Tabela 42):

„W telewizji, YouTube, powinno być więcej bajek, które pozwoliłyby zrozumieć, co to są emocje. Jak sobie z nimi radzić” [U9];

„Porażki szybko mnie zniechęcają. Jedynie gra internetowa Skateboard mnie nie zniechęca i bardzo mnie angażuje. Jeżdżę na deskorolce wirtualnej po mieście i zbieram pieniądze. Potem robię zakupy i uczę się, jak to kiedyś będzie. Jest bardzo realnie i nie obijam kolan” [U12];

„Za mało jest dla dzieci gier online, które zachęcałyby do myślenia” [U13].

Najwięcej wskazań pojawiło się w kategorii funkcji zajęć rozwijających – 7 wypowiedzi (zob. Tabela 42), w tym 1 związana z rewalidacją społeczną (14,3%) i 6 dotyczących rewalidacji związanej z obszarem edukacyjnym (85,7%), w kręgu mass

media. W obszarze społecznym rewalidacji zwrócono uwagę na brak komunikacji z rówieśnikami o wspólnych zainteresowaniach (Tabela 42):

„Brakuje mi rozmów z kolegami o ulubionych programach w internecie i moich potrzebach” [U19], natomiast w obszarze edukacyjnym rewalidacji, uczniowie podkreślali niedostatek rozwijających aplikacji i dostosowanych technologii do indywidualnych potrzeb (Tabela 42):

„Powinno być więcej rozwijających aplikacji” [U1];

„Aplikacje mobilne powinny być dostosowane do mnie ”[U4];

„Trudno znaleźć materiały w sieci, które byłyby edukacyjne i dałyby możliwość wspólnego tworzenia z innymi kolegami” [U4];

„Chciałbym konsolę, bo ona ma swoje, zaawansowane gry. Najpopularniejsza jest seria piłkarska. Można śledzić mecze, kariery zawodników i przez to podpatrywać różne techniki. Byłoby super, gdyby taka konsola była dostosowana do moich potrzeb” [U8].

„Brakuje portali edukacyjnych w telewizji dla dzieci, które rozwijałyby talenty” [U27];

„Chciałbym mieć dodatkowe oprogramowanie, żeby urozmaicić grę online na konsoli. Nie mogę grać w piłkę nożną z kolegą na żywo, bo mam chorą nogę. Gram z nim tylko online na konsoli. Kolega jest dla mnie ważny” [U38].

Tabela 42

Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym mass media

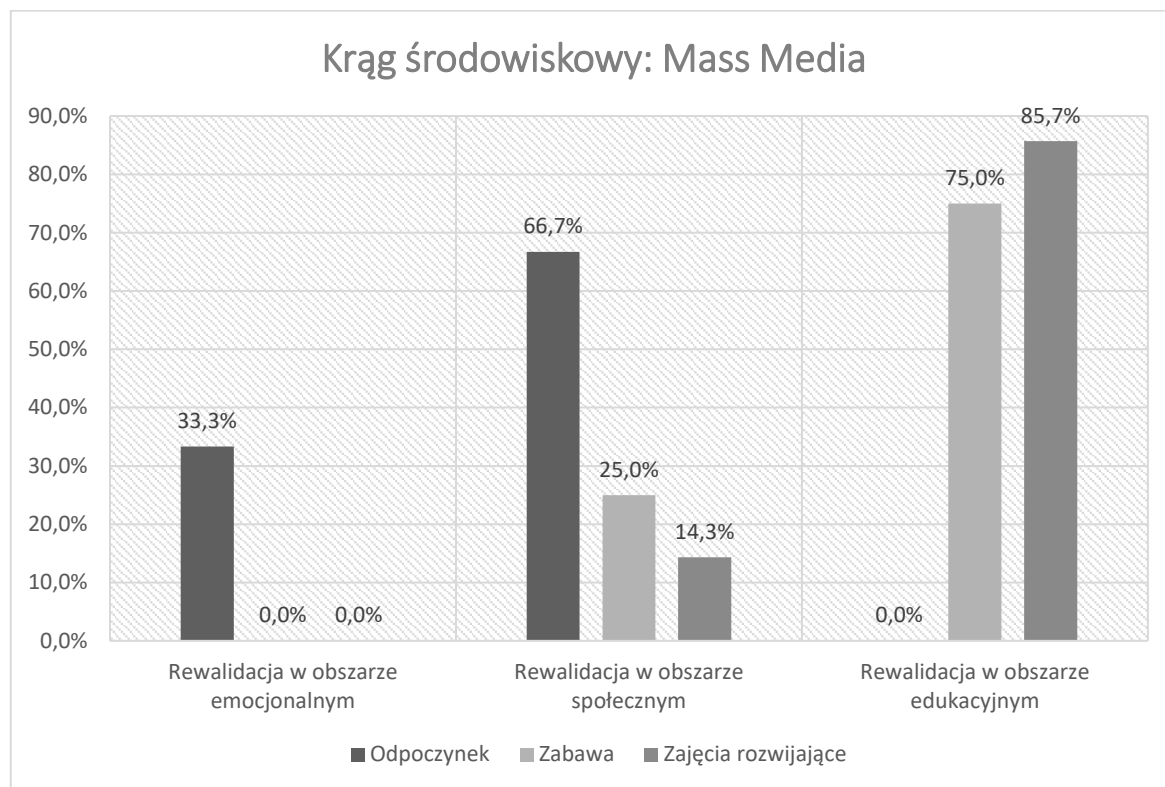
Krag środowiskowy	Funkcja czasu wolnego	Obszar rewalidacji						Ogółem
		Rewalidacja w obszarze emocjonalnym		Rewalidacja w obszarze społecznym		Rewalidacja w obszarze edukacyjnym		
		N	%	N	%	N	%	
Mass media	Odpoczynek	2	33,3%	4	66,7%	0	0,0%	6
	Zabawa	0	0,0%	1	25,0%	3	75,0%	4
	Zajęcia rozwijające	0	0,0%	1	14,3%	6	85,7%	7
	Ogółem	2	11,8%	6	35,3%	9	52,9%	17

Uwaga: szczegółowe odpowiedzi respondentów patrz powyżej w tekście

Źródło: badanie własne

Wykres 44

Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym mass media



Źródło: badanie własne

Podsumowując, bariery w kręgu mass mediów dotyczyły głównie funkcji zajęć rozwijających i zabawy, wpisujących się przede wszystkim w rewalidację w obszarze edukacyjnym oraz w mniejszym stopniu w rewalidację związaną z obszarem społecznym. Uczniowie wskazywali na brak dostosowanych treści medialnych, gier i programów, które wspierałyby ich rozwój poznawczy i społeczny.

W ramach funkcji zajęć rozwijających w odniesieniu do rewalidacji związanej z obszarem edukacyjnym, w kręgu mass mediów, zauważono niedostatek aplikacji i technologii dostosowanych do indywidualnych potrzeb, wspierających rozwój zainteresowań.

W odniesieniu do funkcji zabawy, dzieci podkreślały głównie brak gier online uczących rozumienia emocji (obszar edukacyjny rewalidacji), a także uczących budowania relacji z rówieśnikami (społeczna rewalidacja).

W zakresie funkcji odpoczynku, w obszarze emocjonalnym rewalidacji, w kręgu mass media, zwracano uwagę na brak dostępu do Internetu, w ramach konsekwencji

niepożądanego zachowania oraz brak znajomości różnych treści relaksacyjnych. Natomiast w obszarze społecznym rewalidacji podkreślano deficyt programów i aplikacji wspierających relacje z rówieśnikami.

Zakończenie

Odniesienie do badań własnych usytuowano w perspektywie pedagogiki czasu wolnego i pedagogiki specjalnej. Szczególnie ważne było nawiązanie do teoretycznych założeń koncepcji czasu wolnego Aleksandra Kamińskiego, aby lepiej zrozumieć, dlaczego funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające) mają tak istotne znaczenie w procesie rewalidacji dziecka.

Uwzględnianie w badaniu definicji atrybutywnej czasu wolnego Czerepaniak-Walczak pozwoliło badane funkcje (odpoczynek, zabawa, zajęcia rozwijające) odnieść do ich środowiskowych uwarunkowań. Ostatecznie, sposób porządkowania badanej rzeczywistości został osadzony w szerokim kontekście społecznym, środowiskowym i kulturowym, o którym pisze w swojej definicji M. Czerepaniak-Walczak (2007).

Weryfikacja postawionych w badaniu problemów badawczych pozwoliła wnieść odpowiedź na pytania badawcze związane z czasem wolnym w dni powszednie oraz wolne i realizacją jego funkcji poza środowiskiem szkolnym w odniesieniu do przyjętych kryteriów porządkujących (funkcji czasu wolnego i wybranych kręgów środowiskowych: rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje i organizacje społeczne, placówki kultury i mass media), w procesie rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

1. Budżet czasu

1.1. Jak wygląda struktura dnia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną?

Analiza ilościowa wykazała, że ponad połowę dnia ucznia wypełniają czynności podstawowe i obowiązki. Potrzeby fizjologiczne (sen, higiena) pochłaniają średnio 9 godzin i 3 minuty, czyli 37,8% doby. Nauka zajmuje 5 godzin i 6 minut (21,31% doby), co plasuje ją na drugim miejscu. Dojazdy do szkoły trwają średnio 34 minuty dziennie (2,38% doby). Pomoc w domu lub placówce, to około 16 minut dziennie (1,17% doby). Łącznie potrzeby fizjologiczne i obowiązki dnia codziennego zajmują ponad 15 godzin, co stanowi 62,63% doby.

Pozostałą część dnia uczniowie przeznaczają na czas wolny. Średni czas jego trwania wynosi prawie 9 godzin dziennie (37,37% doby). W tej puli dominuje czas wolny bierny, korzystanie z mass mediów i życie towarzyskie.

Największą część tego czasu pochłaniają bierne form czasu wolnego, głównie drzemki, które łącznie zajmują około 3 godzin i 26 minut dziennie (14,3% doby). Bardzo popularne jest także korzystanie ze środków masowego przekazu. Uczniowie spędzają

średnio na tej formie 2 godziny i 52 minuty dziennie (11,95% doby). Równie istotnym elementem czasu wolnego jest życie towarzyskie, obejmujące między innymi kontakty z rodziną, rówieśnikami, które przeciętnie zajmuje 1 godzinę i 11 minut dziennie (4,96% doby).

Mniejszą część czasu wolnego wypełniają aktywności wymagające większego zaangażowania. Sport i ćwiczenia fizyczne pochłaniają średnio 46 minut dziennie (3,26% doby), a turystyka i spacerowanie odpowiednio 7 minut (0,49% doby) i 6 minut (0,47% doby). Indywidualne zainteresowania zajmują około 13 minut dziennie (0,93% doby), a samokształcenie, czy uczestnictwo w zajęciach uspołeczniających, po około 6 minut dziennie (0,46% doby). Najmniejszy udział w strukturze dnia ma uczestnictwo w kulturze, wynoszące średnio 1 minutę dziennie (0,13% doby).

Taki rozkład czasu wolnego pokazuje, że uczniowie stosunkowo dużo przestrzeni przeznaczają na bierne formy czasu wolnego (drzemki), korzystanie z mass mediów i życie towarzyskie, zdecydowanie mniej na aktywności związane z samokształceniem, czy uczestnictwem w kulturze.

1.2. Jakie czynniki wpływają na strukturę dnia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną?

Podróż badanych uczniów do szkoły wpływa na ich strukturę dnia. Im dłużej trwa podróż do szkoły, tym czas wolny ulega większemu skróceniu.

Płeć wpływa na strukturę doby, nie tylko na czas wolny, ale też na wybór jego form. Dziewczęta mają krótszy średni czas wolny (8 godzin 34 minuty vs 9 godzin 20 min). Częściej angażują się w samokształcenie, kulturę i zajęcia uspołeczniające. Chłopcy więcej czasu poświęcają na aktywność fizyczną i turystykę.

Typ placówki warunkuje organizację dnia, a nie tylko ilość czasu wolnego. Uczniowie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW) mają więcej obowiązków i dłuższą naukę, ale ich czas wolny zorganizowany jest bardziej rozwojowo (samokształcenie, turystyka, kultura). W Szkole Podstawowej Specjalnej (SPS) większą rolę odgrywają mass media i spacerowanie.

Środowisko wychowawcze wpływa zarówno na długość czasu wolnego, jak i na pozostałe aktywności w dobie.

Najdłuższy średni czas wolny mają uczniowie z rodzin niepełnych i placówek, po 9 godzin i 36 minut. Krótszy czas, ujawnia się w rodzinach pełnych 8 godzin 54 minuty. W rodzinach pełnych występuje najwyższe obciążenie nauką (5 godzin 14 minut) oraz

potrzebami fizjologicznymi z obowiązkami domowymi (15 godzin 6 minut vs 14 godzin 24 minuty).

W rodzinach pełnych częściej realizuje się aktywności rozwojowe z dzieckiem (samokształcenie 5 minut, kultura 1 minuta). W placówkach i rodzinach niepełnych dzieci mają więcej czasu na mass media (3 godziny i 7 minut), indywidualne zainteresowania (16 minut), i sport 1 godzina.

Życie towarzyskie jest częste we wszystkich środowiskach wychowawczych, około 1 godziny i 12 minut.

1.3. Jaką ilością czasu wolnego (dobowego) dysponują uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną?

Średni czas trwania czasu wolnego badanych uczniów wynosi prawie 9 godzin dziennie, co stanowi 37,37% doby.

2. Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media).

2.1. Jakie znaczenie ma funkcja odpoczynku, w percepcji badanych uczniów, dla poprawy ich procesu rewalidacji, wspierana przez wybrane kręgi środowiskowe?

Funkcja odpoczynku czasu wolnego we wszystkich kręgach środowiskowych, poza grupą rówieśniczą, była przez uczniów kojarzona głównie z obszarem emocjonalnym rewalidacji. W rodzinie aż 81,5% wypowiedzi wskazywało na znaczenie wyciszenia, spokoju i odzyskania równowagi. Podobnie w sąsiedztwie lokalnym (81,8%). W instytucjach społecznych, placówkach kultury oraz mass mediach odpoczynek był jednoznacznie interpretowany jako obszar emocjonalny rewalidacji (100%). Opisywany był głównie jako chwila wytchnienia od codziennych trudności.

W grupie rówieśniczej funkcja odpoczynku miała znaczenie w obszarze społecznym rewalidacji (55,6%). Uczniowie opisywali, że rozmowy z kolegami i wspólne spędzanie czasu pozwalają im poczuć się akceptowanymi i zrozumianymi.

W szkole obok znaczenia funkcji odpoczynku w obszarze emocjonalnym rewalidacji (66,7%), odnotowano także znaczenie tej funkcji w obszarze społecznym (33,3%), gdzie funkcję odpoczynku wiązano z możliwością budowania relacji w trakcie przerw.

Znaczenie funkcji odpoczynku w wymiarze edukacyjnym rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych było marginalne (przykładowo, 3,7% w rodzinie, 11,1% wśród rówieśników).

2.2. Jakie znaczenie ma funkcja zabawy, w percepcji badanych uczniów, dla poprawy ich procesu rewalidacji, wspierana przez wybrane kręgi środowiskowe?

Znaczenie funkcji zabawy czasu wolnego dla procesu rewalidacji zmienia się w zależności od środowiska. W rodzinie zabawa pełni głównie rolę w emocjonalnym obszarze rewalidacji (47,6%), dając uczniom poczucie radości i bez troski podczas wspólnych aktywności. W dalszej kolejności sprzyja budowaniu więzi w obszarze społecznej rewalidacji (28,6%) oraz w mniejszym stopniu wspiera rewalidację w obszarze edukacyjnym (23,8%). Podobny układ widoczny jest w instytucjach społecznych, gdzie funkcja zabawy wspiera aspekty emocjonalne rewalidacji (62,5%) oraz społeczne (37,5%).

Odmienne obraz kształtuje się w grupie rówieśniczej, gdzie funkcja zabawy wspiera głównie obszar społeczny rewalidacji (78,8%). Wspólne gry i spotkania uczą współpracy, wzajemnej pomocy i zasad funkcjonowania w grupie.

W sąsiedztwie lokalnym funkcja zabawy wspiera zarówno obszar emocjonalny rewalidacji (37,5%), edukacyjny (37,5%) i społeczny (25%). Sprzyja zarówno radości i uczeniu się, jak i budowaniu relacji.

W kręgu szkolnym i kulturze zabawa pełni rolę w obszarze emocjonalnym i edukacyjnym rewalidacji, od nauki zasad fair play, po walory poznawcze filmów i przedstawień.

Szczególne znaczenie odgrywa funkcja zabawy w procesie rewalidacji, wspierana przez mass media, gdzie jest niemal całkowicie utożsamiana jest z aspektem edukacyjnym rewalidacji (96,6%). Gry komputerowe, filmy, bajki to źródło wiedzy, nauki języków, czy ćwiczenia refleksu. Natomiast w obszarze emocjonalnym rewalidacji, w tym środowisku, funkcja ta ma niewielkie znaczenie (3,4%) i dotyczy głównie poczucia radości podczas wspólnej gry z rodzicem.

2.3. Jakie znaczenie ma funkcja zajęć rozwijających, w percepcji badanych uczniów, w ich procesie rewalidacji, wspierana przez wybrane kręgi środowiskowe?

Funkcja zajęć rozwijających jest jednoznacznie łączona z rewalidacją związaną z obszarem edukacyjnym w rodzinie, grupie rówieśniczej, sąsiedztwie lokalnym, szkole, instytucjach społecznych (100%). Aktywności związane z rozwijaniem pasji artystycznych, sportowych, czy praktycznych, to źródło inspiracji do nauki, odkrywania

własnych zainteresowań. Jedynym wyjątkiem są mass media, które nie znalazły odniesienia we wspieraniu funkcji zajęć rozwijających, w procesie rewalidacji.

3. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów wybranym kręgom środowiskowym dla wzbogacenia doświadczeń związanych z czasem wolnym i skuteczniejszym wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji.

3.1. Jakie znaczenie ma rodzina, w percepcji badanych uczniów, dla skutecznego wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, rodzina była najczęściej wskazywana jako przestrzeń wspierająca funkcję odpoczynku, dająca poczucie bezpieczeństwa i spokoju. Podkreślano też znaczenie wspierania funkcji zabawy sprzyjającej radości i więzi. Rzadziej pojawiły się odniesienia do wspierania funkcji zajęć rozwijających, traktowanych jako okazja do nauki nowych umiejętności.

W kontekście społecznej rewalidacji, w środowisku rodzinnym dzieci akcentowały znaczenie funkcji odpoczynku i zabawy. Dzieci podkreślały znaczenie wspólnego spędzania czasu wolnego, które wzmacniało więzi i budowało atmosferę bliskości. Zabawy z rodzicami i rodzeństwem sprzyjały odgrywaniu ról społecznych, stając się ważnym elementem społecznej rewalidacji.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, rodzina jest ważnym środowiskiem wspierającym funkcję odpoczynku, zabawy i zajęć rozwijających. Najwięcej wskazań odnosiło się do funkcji zajęć rozwijających. Rodzice i rodzeństwo angażowali dzieci we wspólne działania praktyczne i domowe, które miały charakter rozwijający, od działań w domu, po majsterkowanie w ogrodzie. Podkreślano, że takie aktywności pozwalały zdobyć nowe umiejętności. Jednocześnie w rodzinie pojawiły się momenty wspierające funkcję odpoczynku i zabawy. Szczególnie aktywności związane z zabawą sprzyjały rozwijaniu kreatywności i twórczego myślenia.

3.2. Jakie znaczenie ma grupa rówieśnicza, w percepcji badanych uczniów, dla wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, w kręgu rówieśniczym dzieci podkreślały głównie znaczenie funkcji odpoczynku i zabawy. Kontakty z rówieśnikami dawały im wsparcie emocjonalne, możliwość odreagowania i poczucie zrozumienia, a wspólna zabawa stawała się źródłem radości.

W obszarze społecznym rewalidacji szczególne miejsce zajmowali rówieśnicy, którzy postrzegani byli jako ważne źródło wspierające funkcję odpoczynku i zabawy.

Odpoczynek dawał głównie dzieciom możliwość wspólnych rozmów i bycia razem. Zabawa sprzyjała nauce, współpracy oraz poczuciu przynależności do grupy.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, rówieśnicy byli postrzegani jako wsparcie funkcji odpoczynku, zabawy i zajęć rozwijających. Szczególnie mocno akcentowano funkcję zajęć rozwijających. Wspólne działania motywowały do nauki i dawały poczucie osiągnięć. Jednocześnie rówieśnicy gwarantowali zabawę, wspierając rozwój umiejętności.

3.3. Jakie znaczenie ma sąsiedztwo lokalne, w percepcji badanych uczniów, dla wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, w odniesieniu do sąsiedztwa lokalnego, dzieci akcentowały głównie znaczenie funkcji odpoczynku. Spacer, kontakt z przyrodą i przebywanie na świeżym powietrzu były dla nich formą relaksu. Funkcja zabawy wiązała się natomiast z aktywnością fizyczną i wspólnym spędzaniem czasu w okolicy.

W obszarze społecznym rewalidacji, sąsiedztwo lokalne ukazywało się jako przestrzeń sprzyjająca zarówno funkcji odpoczynku i zabawy. Wspólne spędzanie czasu w najbliższym otoczeniu dawało poczucie przynależności i budowało więzi z innymi mieszkańcami, natomiast zabawy z sąsiadami, głównie aktywność fizyczna, integrowały.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, wypowiedzi dzieci odnoszące się do sąsiedztwa podkreślały jego rolę jako przestrzeni sprzyjającej funkcji zabawy i zajęć rozwijających. Dzieci podkreślały, że gry i aktywność fizyczna w okolicy sprzyjały doskonaleniu sprawności. Aktywności w sąsiedztwie miały także wymiar rozwijający, dawały okazje do doskonalenia spostrzegawczości oraz nauki zasad współzawodnictwa.

3.4. Jakie znaczenie może mieć środowisko szkolne, w percepcji badanych uczniów, dla umiejętności wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, w kręgu szkoły i nauczyciele dzieci podkreślały przede wszystkim znaczenie funkcji odpoczynku. Wskazywały, że nauczyciele zachęcali je do wyciszenia i relaksu, na przykład poprzez czytanie, czy spędzanie czasu na świeżym powietrzu, dlatego potrafiały odpoczywać po szkole. Funkcja zabawy kojarzona była natomiast z grami zespołowymi, które dzieci poznały w szkole i stosowały w czasie wolnym po szkole.

W obszarze społecznym rewalidacji, szkoła i nauczyciele zostały wspomniane jedynie raz w kontekście wzmacniania funkcji odpoczynku. Wypowiedź wskazywała, że chwile wytchnienia w trakcie przerw szkolnych sprzyjają nawiązywaniu relacji

rówieśniczych, które mogą być kontynuowane poza szkołą. Choć takich wskazań było niewiele, to jednak podkreślają one rolę szkoły jako miejsce inicjowania więzi społecznych.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, szkoła była postrzegana głównie jako miejsce wspierające funkcję zajęć rozwijających, w mniejszym zakresie funkcję zabawy. Zdobywanie wiedzy i umiejętności w szkole, dzieci wykorzystywały także w czasie wolnym. Podkreślano, że szkolne doświadczenia przenoszone są na czas wolny.

3.5. Jakie znaczenie mogą mieć instytucje i organizacje społeczne, w percepcji badanych uczniów, dla umiejętności wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, w odniesieniu do instytucji społecznych dzieci podkreślały ich rolę jako bezpiecznego i przyjaznego miejsca sprzyjającego odpoczynkowi. Jednocześnie wskazywały, że placówki wspierają funkcję zabawy poprzez oferowanie różnych formy aktywności, które pozwalają im przełamać lęki i budować pewność siebie.

W obszarze społecznym rewalidacji, znaczenie instytucji społecznych odnosiło się do funkcji zabawy. Dzieci podkreślały, że instytucje umożliwiały im wspólne spędzanie czasu, sprzyjając nawiązywaniu i pogłębianiu więzi rówieśniczych.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, znaczenie instytucji społecznych pojawiło się w wypowiedziach dzieci, wyłącznie w odniesieniu do funkcji zajęć rozwijających. Instytucje społeczne opisywane jako przestrzeń sprzyjająca rozwijaniu zainteresowań, zdobywaniu nowych umiejętności oraz uczestnictwu w aktywnościach o charakterze edukacyjnym.

3.6. Jakie znaczenie mogą mieć placówki kultury, w percepcji badanych uczniów, dla umiejętności wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, placówki kultury pojawiły się w wypowiedziach dzieci sporadycznie. Postrzegane były jako przestrzeń wspierająca funkcję odpoczynku (miejsce odprężenia) oraz funkcję zabawy (okazja do wspólnego spędzania czasu w kinie).

W obszarze społecznym rewalidacji, w zebranych materiale nie odnotowano wypowiedzi dotyczących placówek kultury, w kontekście czasu wolnego i jego głównych funkcji. Może to wskazywać, że badane dzieci nie traktowały tych placówek kultury jako znaczących dla rozwijania więzi i relacji społecznych w czasie wolnym.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, placówki kultury wspierały funkcję zabawy i w większym stopniu funkcję zajęć rozwijających. Dzieci zwracały uwagę na edukacyjny aspekt filmów i spektakli, które przekazują ważne wartości i poszerzają wiedzę o świecie.

3.7. Jakie znaczenie mogą mieć mass media, w percepcji badanych uczniów, dla umiejętności wykorzystania głównych funkcji czasu wolnego, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, mass media były przez dzieci najczęściej kojarzone z relaksem i wyciszeniem, pełniąc rolę wsparcia funkcji odpoczynku. Stanowiły również wsparcie dla funkcji zabawy. Korzystanie z gier i aplikacji było źródłem radości dzieci. W pojedynczych przypadkach wskazywano także na ich wartość wspierającą funkcję zajęć rozwijających związaną z rozwijaniem wiedzy i umiejętności.

W obszarze społecznym rewalidacji, w zebranych materiale nie odnotowano wypowiedzi dotyczących mass mediów, w kontekście czasu wolnego i jego głównych funkcji. Może to wskazywać, że badane dzieci nie traktowały mass mediów jako znaczących dla rozwijania więzi i relacji społecznych w czasie wolnym.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, mass media były najliczniej reprezentowanym kręgiem społecznym, 83 wypowiedzi, w tym 81 dotyczyło funkcji zabawy i 2 odnosiły się do funkcji zajęć rozwijających. Dzieci podkreślały, że dzięki filmom, grom, aplikacjom mogą uczyć się nowych rzeczy, rozwiązywać zadania, czy rozwijać praktyczne umiejętności.

4. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media), w procesie rewalidacji.

4.1. Jakie znaczenie ma funkcja odpoczynku w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi, w percepcji badanych uczniów, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, doświadczenie czasu wolnego i jego funkcję odpoczynku, najczęściej łączono z interakcjami z rodziną, która dawała poczucie bezpieczeństwa i bliskości. Ważną rolę odegrało także środowisko lokalne, z którym interakcje sprzyjały wyciszeniu poprzez spacer i kontakt z przyrodą oraz mass media, z którymi interakcje pozwoliły na relaks i oderwanie się od problemów. W mniejszym zakresie funkcję odpoczynku wiązano z interakcjami, z instytucjami społecznymi, rówieśnikami, szkołą i placówkami kultury. We wszystkich przypadkach funkcja ta w

interakcjach z wybranymi kręgami wspierała emocjonalny wymiar rewalidacji, dając uczniom spokój, wsparcie i poczucie przynależności.

W obszarze społecznym rewalidacji, funkcja odpoczynku najczęściej wzmacniana była poprzez interakcje z rówieśnikami i rodziną. Rozmowy z rówieśnikami, bycie razem, wzmacniały poczucie przynależności. Wspólny odpoczynek w rodzinie wzmacniał więzi i sprzyjał relacjom. Najrzadziej wskazywano na interakcje funkcji odpoczynku z sąsiedztwem, gdzie nabierała ona charakteru wspólnotowego i dawała poczucie integracji z otoczeniem.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji najmniejsze znaczenie przypisywane przez badanych uczniów miała funkcja odpoczynku w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi. Jej znaczenie pojawiło się jedynie w kontekście interakcji z rodziną, gdzie wspólne bycie razem i poczucie bezpieczeństwa sprzyjały regeneracji i odprężeniu. W innych kręgach (rówieśnicy, sąsiedztwo, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media) nie została wskazana.

4.2. Jakie znaczenie ma funkcja zabawy w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi, w percepcji badanych uczniów, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji, funkcja zabawy w doświadczeniach uczniów odegrała istotną rolę. Najczęściej wiązano ją w interakcjach, w instytucjach społecznych i rodzinie, które sprzyjały radości i poczuciu wspólnoty. Ważnym źródłem akceptacji i szczęścia były interakcje z rówieśnikami, a interakcje z mass mediami umożliwiały przeżywanie zabawy oraz dzielenie się emocjami. W mniejszym stopniu funkcję tę wspierały interakcje z sąsiedztwem lokalnym i placówkami kultury.

W obszarze społecznym rewalidacji funkcja zabawy pełniła najważniejszą rolę. Najczęściej łączyła się ona z interakcjami, z rówieśnikami, co sprzyjało nawiązywaniu relacji, uczeniu się współpracy i poczuciu wspólnoty. Zabawa w interakcjach w rodzinie była źródłem radości i integracji, podkreślała znaczenie wspólnego spędzania czasu. Ważną rolę odgrywały także interakcje z instytucjami społecznymi. Organizowane tam zabawy integracyjne, spotkania, umożliwiły dzieciom włączanie się do grupy i budowanie więzi. W sąsiedztwie lokalnym interakcje miały często charakter spontaniczny i sportowy, najczęściej były to gry sportowe, które dawały poczucie radości i zachwyty. Pojedyncze wskazania dotyczyły interakcji w szkole. Szkoła stawała się miejscem inicjowania aktywności, które następnie były przenoszone poza jej teren.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, funkcja zabawy była wzmacniana głównie w interakcjach z mass mediami. Telewizja, internet i gry online wskazywane były jako

główna przestrzeń spędzania czasu wolnego, dostarczająca rozrywki, emocji oraz możliwości angażowania się w aktywności odpowiadające zainteresowaniom uczniów. W wypowiedziach podkreślano, że media nie tylko bawią, lecz także rozwijają wyobraźnię i sprzyjają nauce.

W mniejszym zakresie funkcja zabawy odgrywała znaczenie w interakcjach z rodziną, rówieśnikami, sąsiedztwem, szkołą i placówkami kultury, gdzie przyjmowała formę wspólnych aktywności, będących okazją do nauki, rozwijania kreatywności, pomysłowości i poczucia sprawstwa.

4.3. Jakie znaczenie ma funkcja zajęć rozwijających w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi, w percepcji badanych uczniów, w ich procesie rewalidacji?

W obszarze emocjonalnym rewalidacji nie odnotowano wypowiedzi, które łączyłyby funkcję zajęć rozwijających z doświadczeniami czasu wolnego i interakcjami ze strony wybranych kręgów środowiskowych.

W obszarze społecznym rewalidacji, funkcja zajęć rozwijających pojawiła się tylko w jednej wypowiedzi dziecka. Jedynie w kontekście interakcji rodzinnych podkreślano jej znaczenie.

W obszarze edukacyjnym rewalidacji, funkcja zajęć rozwijających najczęściej akcentowana była w interakcjach we wszystkich kręgach środowiskowych, poza mass mediami. Rodzina wspierała rozwój samodzielności i praktycznych umiejętności (gotowanie, majsterkowanie). Rówieśnicy wspierali rozwój kompetencji społecznych (współpraca, planowanie, wytrwałość). Sąsiedztwo sprzyjało rozwijaniu sprawności, pomysłowości. Szkoła sprzyjała zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu zainteresowań. Instytucje społeczne pomagały w odkrywaniu pasji i wspierały bezpieczny rozwój. Placówki kultury wspierały rozwój wiedzy, wrażliwości i zdobywanie nowych doświadczeń.

5. Znaczenie przypisywane przez badanych uczniów wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media).

5.1. Z jakimi wyzwaniami i barierami związanymi z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych, spotykają się badani uczniowie?

W kręgu rodziny, bariery w realizacji funkcji czasu wolnego, ujawniły się głównie w obszarze emocjonalnym i społecznym rewalidacji. Dzieci wskazywały na brak

wspólnego spędzania czasu z rodzicami, zwłaszcza z matką, co ograniczało możliwość budowania bliskości i poczucia bezpieczeństwa. Wskazania te dotyczyły przede wszystkim funkcji odpoczynku w interakcjach z rodziną.

W odniesieniu do realizacji funkcji zabawy w rodzinie, dzieci zwracały uwagę na niedostatek wspólnych aktywności oraz nadopiekuńczość dorosłych, która ograniczała ich samodzielność i spontaniczność. Zbyt silna kontrola i obawy rodziców o bezpieczeństwo sprawiały, że dzieci miały utrudniony dostęp do swobodnej, rówieśniczej formy zabawy, co ograniczało rozwój w obszarze społecznym i emocjonalnym rewalidacji.

W kontekście funkcji zajęć rozwijających w rodzinie, w obszarze edukacyjnej rewalidacji pojawiła się bariera związana z brakiem wsparcia w uczeniu się nowych umiejętności praktycznych.

Łącznie, w kręgu rodziny, bariery dotyczyły niedostatku wspólnego czasu, ograniczania samodzielności oraz braku wsparcia w rozwijaniu umiejętności praktycznych osłabiały emocjonalny, społeczny i edukacyjny wymiar rewalidacji

W kręgu rówieśniczym główną barierą był brak realnych kontaktów i wspólnych aktywności w ramach realizacji funkcji zabawy, co skutkowało deficytami w obszarze społecznym i emocjonalnym rewalidacji.

W sąsiedztwie lokalnym bariery dotyczyły głównie funkcji zabawy w ramach społecznej i edukacyjnej rewalidacji, rzadziej zajęć rozwijających. Wskazania związane były z brakiem rówieśników w otoczeniu, co utrudniało nawiązywanie relacji. Wskazywano także na niedostatek przestrzeni i infrastruktury sprzyjającej zabawie oraz brak wsparcia w rozwijaniu umiejętności praktycznych takich jak, na przykład jazda na rowerze.

W szkole bariery dotyczyły głównie funkcji zajęć rozwijających (rewalidacja w obszarze edukacyjnym) i funkcji zabawy (rewalidacja w obszarze emocjonalnym i społecznym), rzadziej funkcji odpoczynku. Uczniowie wskazywali na niedostosowanie zajęć do indywidualnych potrzeb, ograniczoną ofertę rozwijających aktywności oraz brak inspiracji ze strony nauczycieli. W ramach funkcji zabawy w obszarze emocjonalny i społeczny rewalidacji pojawiły się trudności w rozwiązywaniu konfliktów i niewystarczającej liczby działań integracyjnych.

W kręgu instytucji społecznych, bariery dotyczyły głównie funkcji zabawy w obszarze społecznej rewalidacji oraz w mniejszym stopniu funkcji zajęć rozwijających w obszarze edukacyjnej rewalidacji. Dzieci zwracały uwagę na ograniczony dostęp do

wspólnych aktywności z rówieśnikami w takich miejscach jak świetlice, co utrudniało budowanie relacji i integrację społeczną. Wskazano także na brak informacji o dostępnych działaniach i ofertach instytucji, co stanowiło barierę w rozwijaniu zainteresowań.

W placówkach kultury, bariery dotyczyły głównie funkcji zabawy i zajęć rozwijających, w obszarze rewalidacji edukacyjnej oraz w mniejszym stopniu funkcji odpoczynku, w obszarze rewalidacji emocjonalnej. Dzieci zwracały uwagę na niewystarczającą ofertę kulturalną dostosowaną do ich potrzeb (brak warsztatów, spektakli i filmów o charakterze edukacyjnym). Wskazania dotyczyły także tworzenia przestrzeni relaksacyjnych w instytucjach kultury, które sprzyjałyby odpoczynkowi i emocjonalnemu wyciszeniu.

W kręgu mass mediów, bariery dotyczyły głównie funkcji zajęć rozwijających i zabawy, wpisujących się przede wszystkim w rewalidację, w obszarze edukacyjnym oraz w mniejszym stopniu w rewalidację związaną z obszarem społecznym. Uczniowie wskazywali na brak dostosowanych treści medialnych, gier i programów, które wspierałyby ich rozwój poznawczy i społeczny.

W ramach funkcji zajęć rozwijających zauważono niedostatek aplikacji i technologii wspierających rozwój zainteresowań i komunikację z rówieśnikami.

W odniesieniu do funkcji zabawy dzieci podkreślały brak gier i bajek uczących rozumienia emocji oraz budowania relacji.

W zakresie funkcji odpoczynku, w obszarze emocjonalnym i społecznym rewalidacji, zwracano uwagę na brak dostępu do internetu i niedobór treści relaksacyjnych.

6. Jakie wnioski mogą być sformułowane na podstawie analizy ilościowej struktury dnia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim?

Uczniowie przeznaczają większość część doby na potrzeby fizjologiczne i naukę, łącznie ponad 60% czasu.

Niewielki udział obowiązków domowych (1,17% doby) i dojazdów (2,38% doby) oznacza, że uczniowie mają stosunkowo dużo czasu wolnego po wypełnieniu podstawowych obowiązków.

Czas wolny stanowi znaczną część dnia (37,37% doby), to średnio około 9 godzin dziennie, ale jego struktura jest nierównomierna, dominują formy bierne (drzemki), mass media i życie towarzyskie.

Aktywności wymagające większego zaangażowania: sport i ćwiczenia fizyczne, turystyka, spacer, indywidualne zainteresowania, samokształcenie, zajęcia uspołeczniające, uczestnictwo w kulturze, zajmują niewielką część dnia.

Im dłużej trwa dojazd uczniów do szkoły, tym jest krótszy czas wolny uczniów. Podróż do szkoły staje się istotnym czynnikiem ograniczającym czas wolny.

Płeć różnicuje nie tylko długość czasu wolnego, ale też jego strukturę. Dziewczeta mają średnio krótszy czas wolny (8 godzin 34 minuty vs 9 godzin 20 minut u chłopców). Częściej angażują się w samokształcenie, kulturę i zajęcia uspołeczniające. Chłopcy więcej czasu poświęcają na aktywność fizyczną i turystykę.

Typ szkoły wpływa na organizację dnia. Uczniowie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW) mają więcej obowiązków i dłuższą naukę, ale ich czas wolny częściej obejmuje aktywności rozwojowe, turystykę i kulturę. W Szkole Podstawowej Specjalnej (SPS) dominuje korzystanie z mass mediów i spacer.

Środowisko wychowawcze kształtuje długość i organizację czasu wolnego uczniów. Najwięcej czasu mają uczniowie z rodzin niepełnych i placówek (9 godzin i 36 minut), najmniej z rodzin pełnych (8 godzin 54 minuty). W rodzinach pełnych więcej jest obowiązków i nauki, ale też częstsze są aktywności rozwojowe (samokształcenie, kultura). W placówkach i rodzinach niepełnych dzieci mają więcej czasu na mass media, indywidualne zainteresowania i sport. Życie towarzyskie jest częste we wszystkich środowiskach wychowawczych, około 1 godziny i 12 minut.

7. Jakie wnioski mogą być sformułowane na podstawie analizy doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami celem optymalizacji procesu rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media)?

Funkcja odpoczynku czasu wolnego pełni przede wszystkim znaczenie w obszarze emocjonalnym rewalidacji. W większości kręgów środowiskowych (rodzina, sąsiedztwo, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media), odpoczynek postrzegany jest jako moment wyciszenia, spokoju i regeneracji.

W grupie rówieśniczej odpoczynek ma znaczenie w społecznej rewalidacji. Sprzyja akceptacji i budowaniu relacji. W szkole ma znaczenie w emocjonalnej i społecznej rewalidacji, wspiera integrację w trakcie przerw.

W edukacyjnym aspekcie rewalidacji odpoczynek ma znaczenie marginalne w każdym z wybranych kręgów.

Funkcja zabawy w procesie rewalidacji ma zróżnicowane znaczenie w zależności od środowiska, w którym przebiega. W rodzinie i instytucjach społecznych pełni przede wszystkim znaczenie w obszarze emocjonalnym rewalidacji, sprzyjając radości. W grupie rówieśniczej zyskuje wymiar społeczny rewalidacji, wspierając współpracę i integrację. W sąsiedztwie łączy znaczenia emocjonalne, społeczne i edukacyjne rewalidacji, tworząc przestrzeń do uczenia się i rozwijania relacji. W szkole i placówkach kultury, funkcja zabawy ma znaczenie w kontekście rewalidacji emocjonalnej i edukacyjnej, natomiast w mass mediach dominuje jej aspekt edukacyjny, przynoszący korzyści poznawcze.

Funkcja zajęć rozwijających ma przede wszystkim znaczenie w procesie rewalidacji związanej z obszarem edukacyjnym, niezależnie od wybranego środowiska. Aktywności rozwijające sprzyjają rozwijaniu pasji, samodzielności i motywacji do nauki. Jedynym niewykorzystanym środowiskiem są mass media.

Rodzina wspiera wszystkie funkcje czasu wolnego we wszystkich obszarach rewalidacji. W sferze emocjonalnej rewalidacji, funkcja odpoczynku i zabawy sprzyja poczuciu bezpieczeństwa, spokoju oraz radości. W sferze społecznej rewalidacji, funkcja zabawy i odpoczynku wzmacniają więzi, uczą współpracy. W sferze edukacyjnej rewalidacji dominuje funkcja zajęć rozwijających, dająca okazję do nauki i rozwijania zainteresowań.

Rówieśnicy wspierają wszystkie funkcje czasu wolnego w procesie rewalidacji uczniów. W sferze emocjonalnej rewalidacji funkcja odpoczynku i zabawy sprzyja odreagowaniu napięć i radości ze wspólnego spędzania czasu. W sferze społecznej rewalidacji, rówieśnicy wzmacniają funkcję odpoczynku i zabawy, co rozwija umiejętności społeczne i poczucie przynależności. W sferze edukacyjnej rewalidacji, rówieśnicy wzmacniają funkcję zabawy i zajęć rozwijających, co sprzyja motywowaniu do nauki i uczeniu się przez działanie.

Środowisko lokalne wspiera wszystkie funkcje czasu wolnego w procesie rewalidacji. W sferze emocjonalnej rewalidacji, sąsiedztwo wzmacnia funkcję odpoczynku, co sprzyja wyciszeniu i regeneracji. W sferze społecznej rewalidacji, sąsiedztwo wzmacnia funkcję odpoczynku i zabawy, tworząc przestrzeń współdziałania i integracji. W sferze edukacyjnej rewalidacji, środowisko lokalne wspiera funkcję zabawy i zajęć rozwijających, co sprzyja sprawności, spostrzegawczości.

Szkoła i nauczyciele odgrywają istotną rolę we wspieraniu wszystkich funkcji czasu wolnego w procesie rewalidacji uczniów. W obszarze emocjonalnym rewalidacji, szkoła sprzyja funkcji odpoczynku i zabawy, co daje możliwość wyciszenia i korzystania

z nabytych umiejętności w szkole, także poza nią. W obszarze społecznym rewalidacji, szkoła wzmacnia funkcje odpoczynku, co sprzyja budowaniu więzi rówieśniczych. W obszarze edukacyjnym rewalidacji, szkoła wspiera głównie funkcje zajęć rozwijających, co inspiruje uczniów do wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w czasie wolnym po szkole.

Instytucje społeczne pełnią istotną rolę, wspierając funkcje czasu wolnego w procesie rewalidacji uczniów. W obszarze emocjonalnym rewalidacji sprzyjają funkcji odpoczynku i zabawy, w tworzeniu bezpiecznych miejsc do regeneracji oraz budowaniu pewności siebie podczas zabaw. W obszarze społecznym rewalidacji znaczenie instytucji odnosi się do funkcji zabawy, sprzyjając w nawiązywaniu więzi rówieśniczych. W obszarze edukacyjnym rewalidacji, instytucje stanowią przestrzeń do realizacji funkcji zajęć rozwijających, wspierając rozwój zainteresowań i aktywność poznawczą.

Placówki kultury odgrywają umiarkowaną, lecz istotną rolę w procesie rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W obszarze edukacyjnym rewalidacji wspierają funkcję zabawy i funkcję zajęć rozwijających poprzez dostarczanie treści o charakterze wychowawczym i poznawczym. W obszarze emocjonalnym rewalidacji pełnią rolę przestrzeni sprzyjającej odpoczynkowi i zabawie (miejsce do wspólnego spędzania czasu). Brak odniesień do obszaru społecznego rewalidacji wskazuje na potrzebę większego wykorzystania potencjału placówek kultury w budowaniu relacji między dziećmi.

Mass media pełnią istotną rolę w procesie rewalidacji uczniów, szczególnie w obszarze edukacyjnym rewalidacji, gdzie wspierają funkcję zabawy i w mniejszym stopniu funkcję zajęć rozwijających, stając się źródłem nauki i rozwijania umiejętności. W obszarze emocjonalnym rewalidacji wspierają funkcje odpoczynku i zabawy, co sprzyja odprężeniu i radości. Brak odniesień do obszaru społecznego rewalidacji może stanowić wyzwanie do większego wykorzystania potencjału tego środowiska w integracji dzieci.

Funkcja odpoczynku czasu wolnego rozpatrywana w kontekście interakcji z kręgami środowiskowymi, najpełniej realizuje się w interakcjach z rodziną, środowiskiem lokalnym i mass mediami, gdzie sprzyja emocjonalnej rewalidacji, zapewniając uczniom poczucie bezpieczeństwa, wyciszenia i wsparcia. W społecznym obszarze rewalidacji, funkcja odpoczynku była głównie wzmacniana przez interakcje z rówieśnikami i rodziną, które budowały więzi i poczucie przynależności. W edukacyjnym obszarze rewalidacji funkcja ta miała marginalne znaczenie, jedynie w

kontekście rodzinnych interakcji. Wskazuje to, że funkcja odpoczynku w interakcjach z różnymi kręgami pełni przede wszystkim znaczenie w obszarze emocjonalnym i społecznym rewalidacji.

Funkcja zabawy w interakcjach z różnymi kręgami w procesie rewalidacji, szczególnie w obszarze społecznym. Poprzez zabawę w relacjach z rówieśnikami, rodziną i instytucjami społecznymi uczniowie rozwijali umiejętności współpracy, budowania więzi i poczucia wspólnoty. W obszarze emocjonalnym rewalidacji zabawa sprzyjała radości, akceptacji i przełamywaniu lęków, zwłaszcza w interakcjach z rodziną, instytucjami społecznymi i mass mediami. W obszarze edukacyjnym rewalidacji, zabawa głównie w interakcjach z mass mediami wpierała kreatywność, wyobraźnię i uczenie się.

Funkcja zajęć rozwijających w interakcjach ze wszystkimi kręgami środowiskowymi poza mass mediami, ujawniła swoje znaczenie przede wszystkim w obszarze edukacyjnym rewalidacji. Interakcje z rodziną wspierały rozwój samodzielności i praktycznych umiejętności (gotowanie, majsterkowanie). Rówieśnicy sprzyjali rozwojowi współpracy, planowaniu i wytrwałości. Sąsiedztwo umożliwiało rozwijanie sprawności i pomysłowości. Szkoła rozwijała zainteresowania. Instytucje społeczne pomagały w odkrywaniu pasji, a placówki kultury poszerzały wiedzę. W obszarze społecznym rewalidacji funkcja zajęć rozwijających pojawiła się sporadycznie, w interakcjach z rodziną, a w obszarze emocjonalnym rewalidacji, nie została wskazana. Ogólnie, funkcja zajęć rozwijających w interakcjach z kręgami pełniła znaczenie w obszarze edukacyjnym rewalidacji, wspierając rozwój zainteresowań, kreatywności i umiejętności uczniów.

W kręgu rodziny bariery w realizacji funkcji czasu wolnego, w procesie rewalidacji dotyczyły głównie braku wspólnego czasu, nadopiekuńczości i niewystarczającego wsparcia w rozwoju. W obszarze emocjonalnym rewalidacji brak wspólnych aktywności z rodzicami, zwłaszcza z matką, utrudniał realizację funkcji odpoczynku. W obszarze społecznym, nadmierna kontrola rodziców osłabiała możliwość spontanicznej zabawy. W obszarze edukacyjnym brak wsparcia w nabywaniu nowych umiejętności ograniczało funkcję zajęć rozwijających.

W kręgu rówieśniczym, kluczową barierą był brak realnych kontaktów i wspólnych form zabawy, co osłabiać może obszar społeczny i emocjonalny rewalidacji.

W sąsiedztwie lokalnym trudności dotyczyły głównie ograniczonych warunków do zabawy oraz deficytu rówieśników, co utrudniało nabywanie nowych umiejętności praktycznych i rozwój relacji społecznych, związanych głównie z funkcją zabawy.

W środowisku szkolnym bariery odnosiły się głównie do funkcji zajęć rozwijających w obszarze rewalidacji edukacyjnej i zabawy w sferze emocjonalnej i społecznej rewalidacji. Wskazywano na zbyt mało zajęć rozwijających, niewystarczające działania integracyjne, brak indywidualizacji.

W kręgu instytucji społecznych bariery w realizacji funkcji czasu wolnego dotyczyły głównie funkcji zabawy, w obszarze społecznej rewalidacji oraz w mniejszym stopniu funkcji zajęć rozwijających w sferze edukacyjnej rewalidacji. Ograniczony dostęp do wspólnych aktywności z rówieśnikami, zwłaszcza w świetlicach utrudniał dzieciom nawiązywanie relacji. Z kolei brak informacji o dostępnych ofertach w instytucjach ograniczało rozwijanie zainteresowań uczniów.

W kręgu placówek kultury bariery dotyczyły przede wszystkim funkcji zabawy i zajęć rozwijających w obszarze edukacyjnej rewalidacji, a w mniejszym stopniu funkcji odpoczynku w wymiarze emocjonalnym rewalidacji. Dzieci wskazywały na brak warsztatów, filmów o charakterze edukacyjnym, niewystarczającą ofertę kulturalną dostosowaną do ich potrzeb, brak przestrzeni sprzyjającej wyciszeniu.

W kręgu mass mediów bariery dotyczyły głównie funkcji zajęć rozwijających i zabawy, odnoszących się głównie do rewalidacji edukacyjnej, a w mniejszym stopniu do rewalidacji społecznej. Uczniowie wskazywali na brak dostosowanych treści, programów i gier wspierających rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny. W kontekście funkcji zajęć rozwijających zwracano uwagę na niedostatek aplikacji i narzędzi technologicznych umożliwiających kontakt z rówieśnikami i rozwijanie zainteresowań. W odniesieniu do funkcji zabawy podkreślano brak bajek i gier uczących rozumienia emocji i budowania relacji. Dodatkowo w kontekście funkcji odpoczynku, w ramach rewalidacji emocjonalnej i społecznej, pojawiły się trudności z ograniczonym dostępem do Internetu i niedostatkiem treści wspierających wyciszenie.

W analizie materiału empirycznego zaobserwowano znaczenie głównych funkcji czasu wolnego, odpoczynku, zabawy i zajęć rozwijających, w procesie rewalidacji badanych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzinie, grupie rówieśniczej, sąsiedztwie lokalnym, szkole, instytucjach i organizacjach społecznych, placówkach kultury i mass mediach). Funkcje te sprzyjały rewalidacji w obszarze emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym, wzmacniając poczucie bezpieczeństwa, przynależności i sprawstwa.

Jednocześnie ujawniono nieliczne bariery, takie jak brak wspólnego czasu w rodzinie, niedostatek oferty aktywności rozwijających w szkole, placówkach kultury,

niewystarczające wsparcie dorosłych, czy brak dostosowanych treści medialnych do potrzeb dzieci.

W związku z tym rekomenduje się:

1. Stopniowe zwiększenie udziału aktywnych form czasu wolnego.
2. Wspieranie różnorodności sposobów spędzania czasu wolnego, tak aby nie ograniczały się one głównie do form biernych, korzystania z mass mediów, czy udziału w życiu towarzyskim.
3. Łączyć korzystanie z mass mediów z innymi aktywnościami, na przykład po obejrzeniu materiału w Internecie, przeprowadzać dyskusje, analizy, mini projekty.
4. Przekazywać rodzicom listę polecanych treści edukacyjnych w mass mediach.
5. Ustalić wspólne zasady korzystania z mass mediów w domu i w szkole.
6. Świadomie planować czas poprzez wykorzystanie narzędzi edukacyjnych (dzienniczki, planery), które pomogą dziecku równoważyć obowiązki, regenerację i rozwój.
7. Uwzględniać czas podróży przy planowaniu zajęć poza szkołą.
8. Dostosować ofertę kulturalną i medialną do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.
9. W obu typach szkół wspierać rodziców w organizowaniu bardziej urozmaiconych form czasu wolnego, w różnych kręgach środowiskowych.
10. 10. W każdym środowisku wychowawczym promować wartościowe formy spędzania czasu wolnego, w różnych kręgach środowiskowych.
11. Wzmacniać współpracę między kręgami środowiskowymi w organizowaniu czasu wolnego.

Takie działania mogą sprzyjać pełniejszemu wykorzystaniu funkcji czasu wolnego w procesie rewalidacji uczniów i wspierać ich harmonijny rozwój.

Oryginalnym rozwiązaniem w zakresie zastosowania wyników badania jest praktyczne wykorzystanie funkcji czasu wolnego (odpoczynek, zabawa, zajęcia rozwijające), jako narzędzia rewalidacyjnego, analizowanego w kontekście różnych kręgów środowiskowych.

Wyniki badania mogą zostać zastosowane w praktyce rewalidacyjnej poprzez projektowanie środowiskowego modelu rewalidacji wokół aktywności czasu wolnego i jego funkcji, angażując różne kręgi środowiskowe.

Bibliografia

- Alderson P., *Young Children's Rights, Exploring Beliefs, Principles and Practice, Second Edition*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia 2008.
- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, Przełożyła, opracowała i wstępem poprzedziła Daniela Gromska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Bauman T., *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, W: Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydanie drugie poprawione i rozszerzone, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Błęszyński J.J., *Czas wolny dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim*, W: Orłowska M., Błęszyński J.J., *Czas wolny jako środowisko życia. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016.
- Błęszyński J.J., *Język osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Badania nad samodzielnym podejmowaniem wypowiedzi pisemnych*, W: Baczała D., Błęszyński J.J., *Rozwój społeczny osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ograniczenia i możliwości w zakresie kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Bombol M., Lutostański J., *Modern Leisure Society. Consumer Behaviour*, SGH Warsaw School of Economics, Warsaw 2021.
- Borzyszkowska H., *Budżet czasu wolnego i sposób jego zagospodarowania przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim w wieku szkoły podstawowej*, Zeszyty naukowe, Rozprawy i monografie 93, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1987.
- Bruner J., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England 1996.
- Budżet czasu ludności w 2023 r. Część 1 i 2*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2025.
- Buttimer J., and Tierney E., *Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability*, Journal of Intellectual Disabilities, Sage Publications 2005, London, Thousand Oaks and New Delhi vol 9(1), pp.25–42.
- Bykovska O., Szymański M.J., *Children's leisure time organization in Poland*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2008.
- Casey T., *Inclusive Play, Practical Strategies for Working with Children aged 3 to 8*, Paul Chapman Publishing, London 2005.
- Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders, World Health Organization 2024.

Creswell J.W., *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Third Edition, SAGE Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, 2009.

Czajka S., *Z problemów czasu wolnego*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1974.

Czajkowski K., *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*, Warszawa 1970.

Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.

Czerepaniak-Walczak M., *Od próżniaczenia do zniewolenia-w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna, Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2007.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika czasu wolnego: schole w szkole i poza szkołą*, W: R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny*, Studia humanistyczne, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.

Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c., Toruń 2005.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision, DSM-IV-TR, Washington, DC, American Psychiatric Association, 2000.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition Text Revision DSM-5-TR, American Psychiatric Association, 2021-2022.

Dictionary of Leisure, Travel and Tourism, Third edition, A & C Black Publishers Ltd, London 2005.

Doroszewska J., *Pedagogika Specjalna*, Tom II, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1981.

Dumazedier J., *Current problems of the sociology of leisure*, In: *Sociological aspects of leisure*, „The international social science journal” UNESCO, 1960, Volume XII, No.4, s.526-527.

Dziad A., *Dziecko niepełnosprawne intelektualnie i jego świat wartości w czasie wolnym*, W: B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, W: Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

Feeney B. J., Arvans R. K, and Williams W. L., *Leisure Skills*, In: Singh N. N., *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities*, Springer International Publishing Switzerland 2016.

Główny Urząd Statystyczny, *Budżet czasu ludności w 2023 r. Część 1 i 2*, Warszawa 2025.

Gomm R., Hammersley M., Foster P., *Case Study Method*, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, 2000.

Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, Druk Państwowego Instytutu Ociemniałych i Głuchoniemych, Warszawa 1959.

Gupta A., *Qualitative Methods & Data Analysis Using ATLAS.ti*, Springer, Berlin 2023.

<https://sps7katowice.pl/index.php?lang=pl> [20.06.2025].

<https://www.sosw.zywiec.pl/osrodek/szkola-1> [20.06.2025].

Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

Jodłowska B., *Pedagogika czasu wolnego- utopia czy konieczność*, W: B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyd. I, Kraków 2002.

Kamiński A., *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965.

Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1972.

Kostrzewski J., za Luckasson R., i in., 1992, s. 1, *Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia*, W: Czapiga A., *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka. Teoria i badania*, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2006.

Lipkowski O., *Podstawy pedagogiki specjalnej* [W:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydanie VII, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Melbøe L., Ytterhus B., *Disability leisure: in what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate?*, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2017, Vol. 19, No. 3, 245–255,

<https://sjdr.se/articles/10.1080/150174192016.1264467> [dostęp: 5.04.2025].

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych – X Rewizja, Tom I, wydanie 2008, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, 2012.

Maciarz A., *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Mason J., Hood S., *Exploring issues of children as actors in social research*, In: *Children and Youth Services Review*, Volume 33, Issue 4, April 2011, pages 490-495.

Morcinek U., *Pedagogika specjalna*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2011.

Mroczkowska D., *Zrozumieć czas wolny. Przeobrażenia, tożsamość, doświadczanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020.

Orłowska M., *Czas wolny i jego funkcje*, W: Orłowska M., Błeszyński J.J., *Czas wolny jako środowisko życia, Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

Orłowska M., *Czas wolny we współczesnym świecie-wymiar indywidualny*, W: Orłowska M., Błeszyński J. J., *Czas wolny w służbie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2018.

Orłowska M., *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Wydanie III zaktualizowane, Wydawnictwo FREL, Nowy Dwór Mazowiecki 2014.

Ploch L., *Jak organizować czas wolny dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U.2013.529).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2020 r. poz. 1309).

Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1998.

- Shandra Carrie L., *Disability and Patterns of Leisure Participation Across the Life Course*, Journals of Gerontology: Social Sciences, cite as: J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci, 2021, Vol. 76, No. 4, pp. 801–809.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Sivan A., Ruskin H., *Leisure Education, Community Development and Populations with Special Needs*, CAB International, United Kingdom, New York 2000.
- Smith D. D., Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G., *Pedagogika specjalna 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1997.
- Sroczyński W., *Czas i czas wolny jako kategorie pedagogiki*, W: Sroczyński W., Ploch L., *Czas wolny i niepełnosprawność*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2017.
- Stafford L., 'What about my voice': *Emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods*, Children's Geographies 15(5) 2017 b, pp.600-613.
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U.2015.357).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, art.1 pkt 20, (tekst jedn. Dz.U. z 2024 r. poz. 737).
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydanie szóste zmienione i uzupełnione, Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2005.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2006.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Wujek T., *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, PZWS, Warszawa 1969.
- Wydawnictwo Naukowe PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/czas-wolny;3889293.html>, [05.07.2025].
- Yin Robert K., *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, Sixth Edition, SAGE, Los Angeles, 2018.
- Zakrzewska-Manterys E., Niedbalski J. (red.), *Pasjonaci kreatorzy twórcy. Ludzie niepełnosprawni jako artyści, sportowcy, animatorzy mediów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

Wykaz tabel

Numer tabeli	Nazwa tabeli	Strona
Tabela nr 1	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności, odsetek osób wykonujących czynność oraz udział w dobie czynności wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	75
Tabela nr 2	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci potrzeb fizjologicznych wśród uczniów z niepełnosprawnością</i>	80
Tabela nr 3	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci nauki wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	81
Tabela nr 4	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci dojazdów/dojść do szkoły wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	82
Tabela nr 5	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci pomocy w domu/placówce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	83
Tabela nr 6	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w zajęciach uspołeczniających wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	84
Tabela nr 7	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w sporcie i ćwiczeniach fizycznych wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	85
Tabela nr 8	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w turystyce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	86
Tabela nr 9	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci spacerów wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	87
Tabela nr 10	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci indywidualnych zainteresowań wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	88
Tabela nr 11	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci samokształcenia wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	89
Tabela nr 12	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w kulturze i rozrywce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	90
Tabela nr 13	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci uczestnictwa w życiu towarzyskim wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	91
Tabela nr 14	<i>Średni czas trwania i przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność w postaci korzystania ze środków masowego przekazu wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	92

Tabela nr 15	<i>Korelacja pomiędzy średnim czasem trwania czynności w postaci dojazdów/dojść do szkoły a średnim czasem wolnym wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	94
Tabela nr 16	<i>Średni czas trwania i wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w podziale na płeć</i>	96
Tabela nr 17	<i>Średni czas trwania i wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w podziale na rodzaj placówki</i>	99
Tabela nr 18	<i>Średni czas trwania i wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w podziale na środowisko wychowawcze</i>	102
Tabela nr 19	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w wybranych kręgach środowiskowych</i>	109
Tabela nr 20	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rodzina</i>	114
Tabela nr 21	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rówieśnicy</i>	119
Tabela nr 22	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym sąsiedztwo lokalne</i>	123
Tabela nr 23	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym szkoła/nauczyciele</i>	126
Tabela nr 24	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym instytucje społeczne</i>	130
Tabela nr 25	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym placówki kultury</i>	133
Tabela nr 26	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym mass media</i>	140

Tabela nr 27	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny</i>	143
Tabela nr 28	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny</i>	151
Tabela nr 29	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar społeczny</i>	158
Tabela nr 30	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny</i>	170
Tabela nr 31	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny</i>	174
Tabela nr 32	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny</i>	180
Tabela nr 33	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar społeczny</i>	186
Tabela nr 34	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny</i>	199
Tabela nr 35	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w różnych kręgach środowiskowych</i>	203
Tabela nr 36	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rodzina</i>	205
Tabela nr 37	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar</i>	207

	<i>emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rówieśnicy</i>	
Tabela nr 38	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym sąsiedztwo lokalne</i>	209
Tabela nr 39	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym szkoła/nauczyciele</i>	212
Tabela nr 40	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym instytucje społeczne</i>	213
Tabela nr 41	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym placówki kultury</i>	215
Tabela nr 42	<i>Znaczenie przypisywane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym mass media</i>	218

Wykaz wykresów

Numer wykresu	Nazwa wykresu	Strona
Wykres nr 1	<i>Średni czas trwania czynności wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)</i>	76
Wykres nr 2	<i>Przeciętny czas wykonywania czynności oraz odsetek osób wykonujących czynność wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)</i>	77
Wykres nr 3	<i>Średni czas trwania czynności oraz udział procentowy w dobie czynności wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)</i>	78
Wykres nr 4	<i>Udział procentowy w dobie poszczególnych czynności związanych z potrzebami fizjologicznymi oraz średni czas ich trwania wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)</i>	78
Wykres nr 5	<i>Udział procentowy w dobie poszczególnych czynności związanych z czasem wolnym oraz średni czas ich trwania wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (średnia tygodniowa)</i>	79
Wykres nr 6	<i>Średni czas trwania czynności w postaci potrzeb fizjologicznych wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	80
Wykres nr 7	<i>Średni czas trwania czynności w postaci nauki wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	81
Wykres nr 8	<i>Średni czas trwania czynności w postaci dojazdów/dojść do szkoły wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	82
Wykres nr 9	<i>Średni czas trwania czynności w postaci pomocy w domu/placówce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	84
Wykres nr 10	<i>Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w zajęciach uspołeczniających wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	85
Wykres nr 11	<i>Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w sporcie i ćwiczeniach fizycznych wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	86
Wykres nr 12	<i>Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w turystyce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	87
Wykres nr 13	<i>Średni czas trwania czynności w postaci spacerów wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	88
Wykres nr 14	<i>Średni czas trwania czynności w postaci indywidualnych zainteresowań wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	89
Wykres nr 15	<i>Średni czas trwania czynności w postaci samokształcenia wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	90
Wykres nr 16	<i>Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w kulturze i rozrywce wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	91

Wykres nr 17	<i>Średni czas trwania czynności w postaci uczestnictwa w życiu towarzyskim wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	92
Wykres nr 18	<i>Średni czas trwania czynności w postaci korzystania ze środków masowego przekazu wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w różnych dniach tygodnia</i>	93
Wykres nr 19	<i>Średni czas trwania poszczególnych potrzeb fizjologicznych i obowiązków w podziale na płeć wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	97
Wykres nr 20	<i>Średni czas trwania poszczególnych czynności związanych z czasem wolnym w podziale na płeć wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	97
Wykres nr 21	<i>Średni czas trwania poszczególnych potrzeb fizjologicznych i obowiązków w podziale na rodzaj placówki wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	100
Wykres nr 22	<i>Średni czas trwania poszczególnych czynności związanych z czasem wolnym w podziale na rodzaj placówki wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	100
Wykres nr 23	<i>Średni czas trwania poszczególnych potrzeb fizjologicznych i obowiązków w podziale na środowisko wychowawcze wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	103
Wykres nr 24	<i>Średni czas trwania poszczególnych czynności związanych z czasem wolnym w podziale na środowisko wychowawcze wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną</i>	103
Wykres nr 25	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rodzina</i>	114
Wykres nr 26	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rówieśnicy</i>	119
Wykres nr 27	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym sąsiedztwo lokalne</i>	123
Wykres nr 28	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym szkoła/nauczyciele</i>	126
Wykres nr 29	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar</i>	131

	<i>emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym instytucje społeczne</i>	
Wykres nr 30	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym placówki kultury</i>	133
Wykres nr 31	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym mass media</i>	140
Wykres nr 32	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny</i>	152
Wykres nr 33	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar społeczny</i>	159
Wykres nr 34	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kręgom środowiskowym dla doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównych funkcji, w procesie rewalidacji obszaru edukacyjnego</i>	171
Wykres nr 35	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny</i>	181
Wykres nr 36	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar społeczny</i>	187
Wykres nr 37	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w interakcjach z kręgami, w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar edukacyjny</i>	200
Wykres nr 38	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rodzina</i>	205
Wykres nr 39	<i>Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i</i>	208

	wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym rówieśnicy	
Wykres nr 40	Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym sąsiedztwo lokalne	210
Wykres nr 41	Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym szkoła/nauczyciele	212
Wykres nr 42	Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym instytucje społeczne	214
Wykres nr 43	Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym placówki kultury	216
Wykres nr 44	Rozkład procentowy znaczeń przypisywanych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji ukierunkowanej na obszar emocjonalny, społeczny i edukacyjny, w kręgu środowiskowym mass media	219

Aneks

Arkusz ewidencji struktury dnia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną

Szanowni Rodzice/Opiekunowie

Zwracam się z uprzejmą prośbą o udział Państwa dziecka/podopiecznego w badaniu naukowym i wyrażenie zgody na uczestnictwo w badaniu.

Temat badania: Czas wolny i jego funkcje w procesie rewalidacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie.

Cel badania naukowego: Celem badania naukowego jest zrozumienie, jakie znaczenie mają różne funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające) w procesie rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Czas wolny odgrywa ogromne znaczenie w życiu każdego dziecka, pozwala odpocząć, budować relacje, rozwijać zainteresowania. W przypadku dzieci niepełnosprawnych czas wolny nabiera jeszcze bardziej istotnego znaczenia, może wspierać proces rewalidacji związany z obszarem emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym dziecka.

Dzięki udziałowi w badaniu możliwe będzie:

- lepsze poznanie potrzeb dziecka w zakresie organizacji czasu wolnego;
- wskazanie, jak czas wolny może wspierać proces rewalidacji;
- opracowanie praktycznych rozwiązań dla rodziców/opiekunów, nauczycieli, terapeutów.

Ważne: Wszystkie podane informacje mają charakter anonimowy i posłużą wyłącznie do celów naukowych.

Informacja o RODO: Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 (RODO), Państwa dane będą przetwarzane wyłącznie w celu realizacji niniejszego badania naukowego. Dane będą przechowywane w sposób zapewniający pełną poufność oraz nie będą udostępniane osobom trzecim.

Zgoda na udział w badaniu: Wyrażam zgodę na udział w badaniu naukowym i oświadczam, że zostałam/zostałem poinformowana/poinformowany o celu badania, anonimowości, a także o możliwości rezygnacji na każdym etapie.

Podpis: _____

Data: _____

Serdecznie dziękuję za życzliwość i gotowość do współpracy.

Arkusz ewidencji struktury dnia

1. Płeć: _____
2. Wiek: _____ (lat)
3. Miejsce zamieszkania: _____
4. Rodzaj niepełnosprawności: _____
5. Typ szkoły: _____
6. Z jakiego miejsca uczeń przychodzi do szkoły (z domu rodzinnego, placówki opiekuńczo-wychowawczej, itd.): _____
7. Czy uczeń przychodzi do szkoły pieszo, czy dojeżdża: _____
8. Czy uczeń wychowuje się w domu rodzinnym, czy w placówce: _____
9. Data rozpoczęcia ewidencji czynności: _____
10. Data zakończenia ewidencji czynności: _____

Instrukcja: Arkusz zawiera wyszczególnione czynności związane z potrzebami fizjologicznymi i obowiązkami oraz czasem wolnym. Określ czas przeznaczony na daną czynność w poszczególnych dniach tygodnia.

	Rodzaje czynności	Pon. (godz. i min.)	Wt. (godz. i min.)	Śr. (godz. i min.)	Czw. (godz. i min.)	Pt. (godz. i min.)	Sob. (godz i min.)	Niedz. (godz. i min.)
1	Potrzeby fizjologiczne, w tym:							
	Sen							
	Mycie /Ubieranie się							
	Jedzenie i picie							
2	Nauka, w tym:							
	Nauka w szkole							
	Przygotowanie się do zajęć w szkole							
3	Dojazdy/dojścia do szkoły, w tym:							
	Dojazdy/dojścia do szkoły							
	Powrót do domu ze szkoły							
4	Pomoc w domu/placówce, w tym:							
	Pomoc w przygotowaniu posiłków							
	Zmywanie naczyń							
	Sprzątanie mieszkania, obejścia							

	Opieka nad zwierzętami domowymi							
	Zakupy, korzystanie z usług, np. służby zdrowia							
Czas wolny (do wyłącznej dyspozycji)								
5	Uczestnictwo w zajęciach uspołeczniających, w tym:							
	Prace społeczne w organizacjach, instytucjach, dobrowolna pomoc rówieśnikom							
	Uczestnictwo w spotkaniach grup nieformalnych, np. w świetlicy przy kościele							
	Uczestnictwo w spotkaniach grup formalnych, np. w zorganizowanych zajęciach w porani psychologiczno-pedagogicznej, wspólnocie religijnej Dzieci Maryi.							
6	Uczestnictwo w sporcie i ćwiczeniach fizycznych (czynnie lub amatorsko), w tym:							
	Zajmowanie się bieganiem							
	Gimnastyka							
	Gra w piłkę nożną							
	Siatkówka							
	Koszykówka							
	Gry i zabawy ruchowe							
	Jazda na rolkach							
	Jazda na deskorolce dwukołowej							
7	Uczestnictwo w turystyce, w tym:							
	Wycieczki							

	Rajdy							
	Wyjazdy							
	Turystyka piesza							
	Turystyka rowerowa							
	Zwiedzanie zabytków							
8	Spacery							
9	Zamiłowania osobiste (indywidualne zainteresowania), w tym:							
	Malowanie							
	Granie na instrumencie							
	Majsterkowanie							
	Szycie							
	Kolekcjonowanie							
	Chodzenie do sklepu dla przyjemności i ciekawości							
	Praca w ogrodzie dla przyjemności i rozwoju							
	Gotowanie dla przyjemności i rozwoju							
	Zabawy ze zwierzętami, np. z psem, kotem							
	Pisanie pamiętnika							
	Inne:							
10	Samokształcenie, w tym:							
	Czytanie książek							
	Nauka języków obcych							
	Słuchanie audycji edukacyjnych							
	Inne:							

1 1	Uczestnictwo w kulturze i rozrywce, w tym:							
	Teatr							
	Kino							
	Koncert							
	Wystawy							
	Inne:							
1 2	Uczestnictwo w życiu towarzyskim (rodzina, znajomi, sąsiedzi), w tym:							
	Spotkania z przyjaciółmi lub znajomymi							
	Zabawy i gry grupowe (np. z siostrą, mamą, sąsiadem, znajomym)							
	Gry planszowe z przyjaciółmi lub znajomymi							
	Gry online (wieloosobowe), z przyjaciółmi lub znajomymi							
	Gry online-wieloosobowe na konsoli							
	Rozmowy telefoniczne z przyjaciółmi lub znajomymi bez użycia sieci internetowej							
	Rozmowy telefoniczne z przyjaciółmi lub znajomymi z użyciem sieci internetowej (np. Messenger, WhatsApp)							
	Pisemna komunikacja z przyjaciółmi lub znajomymi bez							

	użycia sieci internetowej							
	Pisemna komunikacja z przyjaciółmi lub znajomymi z użyciem sieci internetowej (np. Messenger, WhatsApp)							
	Inne:							
1 3	Korzystanie ze środków masowego przekazu, w tym:							
	Słuchanie radia							
	Słuchanie piosenek online na urządzeniu mobilnym lub komputerze							
	Oglądanie telewizji bez użycia sieci internetowej							
	Oglądanie telewizji z użyciem sieci internetowej (np. YouTube, Netflix)							
	Gry online-jednoosobowe, na urządzeniu mobilnym lub na komputerze (np. MiniMini+, Roblox)							
	Gry online-jednoosobowe na konsoli							
	Przeglądanie na urządzeniu mobilnym Facebooka, Instagrama, TikToka, YouTube							
	Gazety							
	Inne:							

1 4	Inne aktywności, w tym:							
	Bierne spędzanie czasu wolnego							

Lista dyspozycji do wywiadu z uczniami na temat czasu wolnego i jego funkcji w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych

1. Jakie znaczenie przypisują uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych?

1.1 Rodzina

1.2. Grupa rówieśnicza

1.3. Środowisko lokalne

1.4. Środowisko szkolne

1.5. Instytucje społeczne

1.6. Placówki kultury

1.7. Mass media

2. Jakie znaczenie przypisują badani uczniowie wybranym kręgom środowiskowym dla wzbogacenia ich doświadczeń związanych z czasem wolnym i skuteczniejszym wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji?

2.1. Rewalidacja w obszarze emocjonalnym

2.2. Rewalidacja w obszarze społecznym

2.3. Rewalidacja w obszarze edukacyjnym

3. Jakie znaczenie przypisują respondenci doświadczeniom związanym z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami, w interakcjach z wybranymi kręgami środowiskowymi w procesie rewalidacji?

3.1. Rewalidacja w obszarze emocjonalnym

3.2. Rewalidacja w obszarze społecznym

3.3. Rewalidacja w obszarze edukacyjnym

4. Jakie znaczenie przypisują badani uczniowie wyzwaniom i barierom związanym z doświadczeniami czasu wolnego i wykorzystaniem jego głównych funkcji w procesie rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych?

4.1. Rodzina

4.2. Rówieśnicy

4.3. Sąsiedztwo lokalne

4.4. Środowisko szkolne

4.5. Instytucje społeczne

4.6. Placówki kultury

4.7. Mass media

5. Jakie wnioski mogą być sformułowane na podstawie analizy doświadczeń związanych z czasem wolnym i jego głównymi funkcjami celem optymalizacji procesu rewalidacji, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo lokalne, szkoła, instytucje społeczne, placówki kultury, mass media)?

Streszczenie pracy w języku polskim

Celem badania było zrozumienie, jakie znaczenie mają funkcje czasu wolnego (odpoczynek, zabawa i zajęcia rozwijające) w procesie rewalidacji związanej z obszarem emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w wybranych kręgach środowiskowych (rodziną, grupą rówieśniczą, sąsiedztwem lokalnym, szkołą, instytucjami i organizacjami społecznymi, placówkami kultury i mass mediami).

Wyniki ilościowe wykazały, że uczniowie stosunkowo dużo czasu przeznaczają na bierne formy czasu wolnego (drzemki), korzystanie z mass mediów i życie towarzyskie, zdecydowanie mniej na aktywności związane z samokształceniem, czy uczestnictwem w kulturze.

Analiza jakościowa wykazała znaczenie głównych funkcji czasu wolnego, odpoczynku, zabawy i zajęć rozwijających, w procesie rewalidacji badanych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w wybranych kręgach środowiskowych (rodzinie, grupie rówieśniczej, sąsiedztwie lokalnym, szkole, instytucjach i organizacjach społecznych, placówkach kultury i mass mediach). Funkcje te sprzyjały rewalidacji w obszarze emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym, wzmacniając poczucie bezpieczeństwa, przynależności i sprawstwa. Jednocześnie ujawniono nieliczne bariery, takie jak brak wspólnego czasu w rodzinie, niedostatek oferty aktywności rozwijających w szkole, placówkach kultury, niewystarczające wsparcie dorosłych, czy brak dostosowanych treści medialnych do potrzeb dzieci.

Wnioski z przeprowadzonej analizy mogą zostać zastosowane w praktyce rewalidacyjnej poprzez projektowanie środowiskowego modelu rewalidacji wokół aktywności czasu wolnego i jego funkcji, angażując różne kręgi środowiskowe.

Słowa klucze: czas wolny, funkcje czasu wolnego, rewalidacja, uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, bariery, wsparcie

Streszczenie pracy w języku angielskim

The study aimed to understand the importance of free time functions (rest, play, and developmental activities) in the emotional, social, and educational rehabilitation process of students with mild intellectual disabilities in selected social environments (family, peer group, local neighbourhood, school, social institutions and organisations, cultural institutions, and mass media).

Quantitative results showed that students spend a relatively large amount of time on passive forms of relaxation (napping), using mass media, socialising, and significantly less time on activities related to self-education or participating in cultural activities.

Qualitative analysis demonstrated the importance of the main functions of free time, rest, play, and developmental activities, in the rehabilitation process of students with mild intellectual disabilities in selected social environments (family, peer group, local neighbourhood, school, social institutions and organisations, cultural institutions, and mass media). These functions supported emotional, social, and educational rehabilitation, strengthening a sense of security, belonging, and agency. At the same time, several barriers were identified, including a lack of shared family time, a scarcity of developmental activities offered at schools and cultural institutions, insufficient adult support, and a dearth of media content tailored to children's needs.

The conclusions from the analysis can be applied to rehabilitation practice by designing a community-based rehabilitation model around leisure activities and their functions, engaging various community groups.

Keywords: free time, free time functions, rehabilitation, students with intellectual disabilities, barriers, support