



W Nowym 2012 Roku życzymy wszelkiej pomyślności, dużo uśmiechu, przyjaźni, miłości, siły i wytrwałości w dążeniu do różnych celów.

Redakcja



To właśnie tego wieczoru,
gdy mróz lśni, jak gwiazda na dworze,
przy stołach są miejsca dla obcych,
bo nikt być samotny nie może.

To właśnie tego wieczoru,
gdy wiatr zimny śniegiem dmucha,
w serca złamane i smutne
po cichu wstępuje otucha.



To właśnie tego wieczoru
zło ze wstydu umiera,
widząc, jak silna i piękna
jest Miłość, gdy pięści rozwiera.

To właśnie tego wieczoru,
od bardzo wielu wieków
pod dachem tkliwej kolędy
Bóg rodzi się w człowieku.



Emilia Waśniowska



Gniazdowanie, owijanie, chustowanie: potrzeba dzieci obowiązek rodziców (część II)

Anna Maria Florek

logopeda, Poradnia dla Dzieci i Młodzieży z Zaburzeniami Rozwoju w Poznaniu

Bruce Perry prowadził badania nad rozwojem neuronalnym człowieka i wyróżnił osiem faz rozwoju neuronalnego. Osiem opisanych przez Bruce'a Perry stanów rozwoju neuronalnego zależy od genomu (zespołu chromosomów danego organizmu, kompletnej informacji genetycznej) i środowiska otaczającego organizm. Zaburzenie tych faz rozwoju skutkować będzie niedorozwojem układu neuronalnego i poważnych deficytów rozwojowych człowieka. Rodzaj dysfunkcji zależy będzie od okresu życia, w którym nastąpiło zaburzenie rozwoju. W zależności od tego czy zaburzenie pojawiło się w okresie płodowym podczas kształtowania się pnia mózgu czy po urodzeniu lub też w wieku lat dwóch w momencie rozwoju kory mózgowej.

Charakter zaburzenia ma również znaczenie, ponieważ deprywacja sensoryczna może występować na skutek braku właściwej opieki lub wskutek stresu, choroby czy poważnego urazu.

Rozwój neuronalny przebiega w sposób hierarchiczny. Prawidłowe oddychanie zapewnia dziecku nie tylko komfort ale i możliwość normalnego życia zaraz po urodzeniu. Jeśli dziecko ma problemy z opanowaniem tej funkcji życiowej, zostaje podłączane do respiratora. Inna aktywność taka jak ciekawość świata nie jest w ogóle zauważana. Od noworodka nikt nie wymaga, żeby rozwiązywał układy równań lub szukał pochodnej funkcji logarytmicznej.

Zależność rozwoju od własnej aktywności jest oczywista. Im bardziej aktywny organizm tym bardziej możliwy rozwój neuronalny tego organizmu. Mózg kształtuje się według własnych potencjalnych możliwości i sposobu jego używania. W prawidłowym rozwoju podatność na określone działanie wynika z połączenia bodźców środowiskowych i możliwości rozwojowych dziecka. Niezależnie od miejsca urodzenia i wychowania dziecko zaczyna chodzić pod koniec pierwszego roku życia, a mówić po opanowaniu sztuki chodzenia. Długotrwała deprywacja sensoryczna może doprowadzić do zaburzenia rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Rodząc się z gotowością do poznawania świata, noworodek musi uformować

prawdziwą więź z bliską osobą, musi całym swoim jestestwem poczuć, że jest kochane i móc swym malutkim ciałem przytulić się najlepiej do swej matki (odruch przywierania). Z badań J. Bowlby'ego, R. Spitza, H. Olechnowicz nad dziećmi przebywającymi w sierocińcach wynika, że dzieci pozbawione ciepła i serdecznej opieki mają rozległe opóźnienia rozwojowe. Badania nad deprywacją sensoryczną prowadzi się na przypadkowych grupach dzieci przebywających w sierocińcach, ponieważ stworzenie warunków odpowiednich do badań jest niehumanitarne. Spitz przebadł dzieci (w latach czterdziestych) z sierocińców, w których dzieci miały pewną dawkę zainteresowania i ciepła z innymi dziećmi z sierocińców. Okazało się, że dzieci, którym poświęca się uwagę i zapewnia się choć trochę czułości i ciepła osiągnęły większą dojrzałość emocjonalną i społeczną oraz fizyczną i poznawczą niż dzieci z placówek o oschłym, wymagającym personelu. Badania H. Harlowa z 1957 roku na zwierzętach potwierdzają tezy Spitza.

Wrażliwość na bodźce czuciowe rozwija się od poczęcia do momentu urodzenia. Receptory czuciowe rozmieszczone są na całej powierzchni skóry dziecka. Po urodzeniu część kory mózgowej, która jest odpowiedzialna za przetwarzanie wrażeń czuciowych (kora somatosensoryczna) jest lepiej rozwinięta niż jakakolwiek inna część kory. Przeciętny noworo-

dek jest tylko o jedną trzecią mniej wrażliwy na bodźce czuciowe niż dorosły. Bodźce czuciowe mieszają się u noworodka z bodźcami odbieranymi przez inne zmysły. Z tego powodu doznania czuciowe nabierają najważniejszego znaczenia dla rozwoju. Dotykanie, oliwkowanie, głaskanie noworodka są odczuwane przez dziecko bardzo silnie i sprawiają mu wielką przyjemność. Pozostałe zmysły odbierają różnorodne bodźce, ale nie potrafią reagować odpowiednio na zróżnicowane jakościowo bodźce. Krótco po urodzeniu noworodek potrafi z zamkniętymi oczami trafić piąstką do swoich ust. Po paru dniach traci tę umiejętność. Odzyska ją dopiero wówczas, gdy pod kontrolą wzroku połączy swoje dłonie.

Noworodki cztery piąte doby przesypiają, noszenie ich nie sprawia rodzicom specjalnych trudności, ponieważ mieszczą się idealnie na przedramieniu, asekurowane drugą ręką umieszczane są w „gniazdku” wykonanym przez dorosłego. Dziecko całym swoim ciałem wtula się w gniazdko. Wcześniaki przebywające w inkubatorach znajdowane są z powodu tej potrzeby wtulania (odruch przywierania) „przywarte” do ścianki inkubatora.

Po kąpieli, dzieci są ciasno owijane w miękkie ręczniki i przytulone do ciała matki (lub opiekuna) delikatnie przenoszone są w miejsce, gdzie są naoliwkowane i przebrane do snu. W drugim miesiącu życia

dzieci śpią mniej i częściej wymagają towarzystwa. Matka (opiekun) musi poradzić sobie z praniem, sprzątaniem i gotowaniem a nierzadko z opieką nad innymi dziećmi. Jeśli to tylko możliwe, „dobra, zwyczajna” matka będzie nosiła swoje dziecko. W zależności od tego, co musi zrobić, będzie nosić dziecko na jednej ręce a drugą będzie wykonywać niezbędne do funkcjonowania domu czynności (wkładać rzeczy do pralki, gotować, prasować, sprzątać rzeczy, czesać się itp.). Jeśli tylko zauważy, że włożenie dziecka do chusty (pagne, nosidła itp.) uwolni jej ręce do działania, skorzysta z możliwości włożenia dziecka do wybranego rodzaju



nosidła. Dziecko będzie spokojnie obserwować działania matki, czując jej zapach i bliskość, przy zaspokojonej potrzebie bezpieczeństwa doświadczy delikatnego kołysania i lekkiej stymulacji całego układu czuciowego. Aby dziecko mogło rozwijać się prawidłowo, ten pierwotny zmysł musi być dojrzały. Niektóre dzie-

ci będą zawijane ciasno inne dzieci będą wolały luźny sposób zawijania (bo każdy z nas jest inny i ma inne potrzeby czuciowe), ale wszystkie dzieci z dobrze rozwiniętym i dostymulowanym układem czuciowym będą radosne i spokojne. Niektóre dzieci będą zawijane tak ciasno, że nie będą mogły swobodnie poruszać ani rączkami, ani nóżkami aż do ukończenia pierwszego roku życia. Odwijane będą tylko wtedy, gdy będą



miały zmienianą pieluszkę i do kąpieli. Mimo ciasnego zawinięcia, dzieci te, jak pokazały badania w latach sześćdziesiątych, nie odbiegają rozwojem od swych amerykańskich rówieśników. Dzieci pozbawione moż-

liwości dotykania czegoś innego niż ciało matki nie mogły podjąć próby raczkowania i siadania. Obserwowanie otoczenia było bardzo ograniczone, bo były opatulone chustą, słuchały dźwięków, których nie nazywano. Przebywając cały dzień w chuście, dzieci doskonale znały fizyczne granice swojego ciała. Dzięki znajomości fizycznych granic swojego ciała nie przewracamy się ani nie objamy się o narożniki stołów, umiemy omijać kałuże i bezbłędnie orientujemy się w przestrzeni bliższej i dalszej. W testach rozwojowych wypadły świetnie, a dodać należy, że testy były przygotowane dla dzieci amerykańskich, które mają swobodę działania i wyboru najlepszych zabawek. Można z przekonaniem stwierdzić, że dziecko przebywające przez cały czas z matką nie musi czekać zbyt długo na pokarm, czuje się bezpiecznie. Stymulacja układu czuciowego jest zgodna z potrzebami dziecka, a wykonując niewielkie ruchy w swoim gniazdku, dziecko rozwija propriocepcję (doskonale czuje każdy, nawet niewielki ruch swojego ciała), a poruszanie się matki w sposób znany dziecku z prenatalnego okresu rozwija układ przedsionkowy. Matka będąc blisko dziecka, czuje każdy jego ruch i może zareagować w zależności od potrzeby natychmiast lub z pewnym opóźnieniem (ból, grymas, popłakiwanie). Dziecko uczy się, że zawsze matka jest przy nim a sytuacje mniej przyjemne są rozwiązywalne.

W zależności od wieku, rozwoju i ciężaru dziecka należy je nosić nieco inaczej. Noworodka nosimy raczej na rękach w ułożeniu embrionalnym. Do trzeciego miesiąca życia tzn. dokładnie do momentu, gdy



dziecko kontroluje ruchy swojej głowy powinno być noszone w taki sposób, aby głowa była w pełni bezpieczna (ręką zabezpieczamy, podtrzymujemy głowę i kręgosłup). Gdy nosimy dziecko dłuższą chwilę, warto pomyśleć o tym, żeby umieścić je w chuście (pagne). Należy owinąć dziecko tak, żeby całe ciało dziecka znajdowało się w chuście (pagne), a nosząca dziecko osoba miała swobodne ręce i mogła wykonać niezbędne prace w domu lub „obejściu”.

Gdy dziecko potrafi kontrolować ruch swojej głowy, można nosić dziecko w pozycji ułożeniowej wzdłuż dorosłego. Dziecko ułożone jest „pionowo”. Można też nosić dziecko ułożone na boku lub na plecach. Istotą rzeczy jest to, aby ciało dziecka było ułożone w jednej osi a stopy nie wystawały z chusty (pagne). Stopy dziecka budują prawidłowe napięcie mięśniowe opierając się na podłożu. Gdy nie można sięgnąć do podłoża podszwą swojej stopy to budowanie napięcia mięśniowego jest niemożliwe, stopy luźno wiszą bez informacji o rodzaju podłoża, możliwości zbadania podłoża i oparcia ciężaru swojego ciała na podłożu (odruchy posturalne, które są jak autostrada dla rozwoju organizmu nie pojawiają się). Dziecko nie będzie umiało przyjąć ani utrzymać żadnej pozycji. Jeśli dziecko jest noszone przez dłuższy czas bez możliwości dotykania stopami czegokolwiek, należy zmienić jego pozycję ułożeniową lub podłożyć cokolwiek pod stopy. Dziec-



ko, które samodzielnie dąży do zmiany swojej pozycji ruchem swojego ciała, pokaże, w jaki sposób owijać je i nosić (w chuście „wykokosi” się w zależności od swo-

ich potrzeb i możliwości). Dzieci niespokojne, ruszające się bez ustanku, wykonujące ruchy chaotyczne i „za duże”, swoim zachowaniem pokazują czego im najbardziej potrzeba. Umieszczenie tych dzieci w ograniczonej przestrzeni „chuścianej” (kołyska, rożek, owijanie w ciężką kołdrę, śpiwór, specjalne wiaderka do kąpieli, itp.) powoduje, że natychmiast zmienia się ich zachowanie. Oczywiście, gdy dziecko przez pięć lat funkcjonuje w chaosie i jest niespokojne, to będzie się bronić przed zmianą swojego, znanego i bezpiecznego (z jego punktu widzenia) stanu. Nie zna przecież stanu spokoju, więc broni się przed zmianą, która zakłóci jego funkcjonowanie. Im dłużej występują dysfunkcje w zachowaniu dziecka, tym trudniej „zaprowadzić ład i porządek”. Nie mniej najważniejszym jest rozpoczęcie zmian od stymulacji całego układu czuciowego. Jeśli układ czuciowy (pierwotny) będzie funkcjonował prawidłowo, pozostałe zmysły będą mogły rozwijać się stosownie do istniejącego potencjału rozwojowego dziecka.



Brak stymulacji czuciowej jest dla przeciętnego człowieka niewidoczny. Zauważa się brak ucha, nosa czy oka, natomiast brak czucia jest prawie niezauważalny. **Nawet jeśli dziecko:** zaciska swoje dłonie, ssie palec (najczęściej kciuk), zgrzyta zębami, przygryza wargi, nosi korale ciężkie i dużo, ściska się paskiem, zakłada ciężkie bransoletki na ręce, na każdym palcu chce mieć duży i ciężki pierścionek. Chodzi w butach maminy na obcasie, jest prawie zawsze brudne na buzi (resztki jedzenia, trochę błota na czole, farbki na czole itp.). Pstryka palcami, obgryza paznokcie, często kaleczy się, drapiąc się po rękach lub nogach (głowie), bawi się swoimi włosami, „zapomni” do toalety, myje tylko część swojego ciała (np. dłonie z wierzchu, nogi tylko do kolan z przodu, prawą stronę brzucha, tylko prawą rękę itp.), unika mycia pod prysznicem, nie pozwala czesać swoich włosów, chodzi boso, obcinanie paznokci to udręka dla całego domu, wkłada do buzi więcej jedzenia, niż może zmieścić, rękawiczki pięciopalczaste wyrzuca, bo zawsze jakieś palce zostają bez „palca”, pasek, szalik, czapkę zawiązuje bardzo mocno (na skórze pozostaje ślad, a dziecko chce mocniej, bo nie czuje), nie zauważa opadających spodni (samodzielnie nie potrafi ich poprawić), wystająca część garderoby ze spodni lub spódniczki jest zморą otoczenia, ubiera często odzież na lewą stronę lub tyłem do przodu, nie zauwa-

za rozpiętego zamka lub guzika, gubi elementy odzieży. Ubranie jest trochę za duże lub trochę za małe, z reguły odzież „wisi” na człowieku. Ze spódniczki lub spodni „wyłazi gazeta” (bluzeczka lub koszula) a czasem nawet bielizna. Opadające spodnie „zamiatają” podłogę a guzików jest albo za dużo albo za mało... Ubranie sprawia wrażenie piętrzącego się bałaganu. Odzież nie leży „jak ulał”. Większość rzeczy „gryzie”, a przewracanie koszulki przez głowę odbywa się przy pomocy tupania. Koszule (bluzeczki) nie nadają się do ubierania, bo zapinanie guzików jest nie do nauczenia (zapinanie mankietów wywołuje wrzask i zgrzytanie zębów). A w ogóle to „rzeczy nie powinny mieć szwów, gumek, guzików a przede wszystkim metek, O!” Mówi niedbale i niewyraźnie, mlaska, mówi tak, jakby nie używał do tego warg (są zawsze w tej samej pozycji ułożeniowej-niedomknięte). Je tylko określone pokarmy, preferując słodyczne, unika warzyw i owoców, woli mięso mielone (mięso rośnie w buzi). Lubi dotyk zbyt silny lub zbyt słaby, na spacerze wchodzi na swoją „parę” (uwiesza się na osobie idącej obok), ma wiele guzów i siniaków (nie zauważa słupów, drzew, skrzynek pocztowych a często wpada na innych ludzi). Jeśli się uderzy i skaleczy płacze dopiero wtedy, gdy leci krew, reaguje panicznie, kiedy ktoś go dotyka lub zupełnie ignoruje ten fakt. Wszystko mu „leci” z rąk (nie czuje, że cokolwiek trzyma i to

wszystko samo spada), preferuje ciężkie i duże przedmioty (przedmioty ciężkie czuje i chociaż szybko odkłada je, bo za ciężkie, to jest szansa, że ciężkie nie wypadną „same”). W nocy ciało dziecka jest „rozrzucone” po całym łóżku (często spada z łóżka, śpi niespokojnie, „rzuca się”). Zamiast się rozbierać, zrzuca z siebie odzież, często piszczy (napinają się wtedy wszystkie mięśnie), nie wie, czy jest głodny, czy spragniony, nie wie, czy już się najadł (wkłada do buzi za dużo jedzenia, przestaje, gdy wystąpi odruch wymiotny). Gdy czuje się źle, nie potrafi powiedzieć, staje się nieznośny i dopiero, gdy otoczenie dotyka głowy dziecka z przerażeniem zauważa, że dziecko jest chore. Gdy poczuje ból, mówi „boli mnie tu” (nie potrafi zlokalizować miejsca bólu). Mycie głowy, obcinanie włosów dziecko odczuwa jako coś bolesnego. Odkładaniu rzeczy towarzyszy hałas (zamiast położyć książkę na stół, odkłada w taki sposób, że najpierw słychać iż książka leży, dopiero później widać, że leży), siada również głośno (ma się wrażenie, że pośladki opadają na krzesło, które równie głośno trzeba przesunąć po podłodze) – **to otoczenie nie kojarzy tego z brakiem czucia tylko z brakiem wychowania**. Na szczęście objawy deficytów czuciowych nie występują wszystkie jednocześnie. Wystąpienie kilku z nich jest wystarczającą wskazówką dla specjalisty, że istniejący problem sam nie zniknie. Im dłużej, a także więcej ob-

jawów występuje u dziecka tym trudniej powrócić do normalności. Niektóre zachowania po kilku latach występowania mają znamiona fiksacji, niektóre nie przeszkadzają nikomu i też trwają latami, niektóre zmieniają się w miarę naturalnego działania dziecka („dziecko własnym terapeutą”); większość jednak jako niegroźna zostaje zaakceptowana przez otoczenie i dziecko, zwłaszcza, gdy występują, ale „tylko w nerwach” (towarzyszą emocjom, dają znać o sobie w stresie).

Praca nad zmianą funkcjonowania dziecka z niedostymulowanym układem czuciowym nie jest łatwa. Małe dziecko owiniemy chustą (pagne), mocniej przytulimy, włożymy do poszewki dla zabawy, przeturlamy po podłodze ku wielkiej radości i korzyści dla dziecka. Przy przeciętnie poprawnej pielęgnacji dziecka do deficytów nie dochodzi. Jednak w przypadku wad wrodzonych deficyty nasilają się z powodu częstego pobytu w szpitalu, długotrwałego pobytu w inkubatorze, częstych chorób (słaby organizm), zażywania sporej dawki leków bardzo różnorodnych, niezbędnych dla zdrowia organizmu, leżenia w jednej pozycji bez możliwości zmiany na inną być może bardziej pożądaną itp. Deficyty czucia występują powszechnie i są powszechnie ignorowane. Im większe zaburzenie rozwoju tym bardziej organizm potrzebuje stymulacji czuciowej, ale otoczenie ma inne priorytety. Jeśli jednak w życiu dziecka ma się zmienić cokolwiek i zmiany

mają być trwałe, należy stymulować czucie. Jest ono potęgą dlatego, że ma największą powierzchnię do działania (ok. 1,8 m kwadratowego) i ma do dyspozycji miliony receptorów rozmieszczonych na takiej ogromnej powierzchni i ze wszystkimi organami wewnętrznymi natychmiastową łączność, ale dlatego, że rozwój organizmu nastąpi po dostatecznej stymulacji zmysłów pierwotnych.

Dziecko samodzielnie będzie działało w sposób znany i bezpieczny, a także dostarczy sobie tyle bodźców, ile wystarczy, a nie tyle, ile potrzeba do prawidłowego rozwoju. Należy dziecku pozwolić przede wszystkim na wchodzenie i zabawę w kartonie (małym domku, koszu, namiocie lub innej ograniczonej przestrzeni). Dzieci niezależnie od terapeutycznych zaleceń będą przebywały w swoich domkach dopóty, dopóki poczują fizyczne granice swojego ciała. Gdy poczują plecami „ścianę”, ręką podłogę a głową sufit, wyjdą z domku. Gdy z zamkniętymi nawet oczami będą potrafiły się poruszać odpowiednio do warunków, same zorientują się, jak nisko trzeba się nachylić, żeby wejść lub wyjść, co trzeba zrobić, aby uniknąć uderzenia lub siniaka, jaką pozycję trzeba przyjąć i utrzymać, aby w domku się poruszać. Jak pisze Zofia Kułakowska „gdy ruch staje się świadomy, możliwa jest jego kontrola”. Świadomy tzn. zinterpretowany we wzgórzu i przyjęty przez korę, gdzie jest zintegrowany

i przetworzony-uczłowieczony. To właśnie wzgórze odpowiada za wstępną analizę bodźców sensorycznych (poza węchowymi). Po wstępnej ocenie następuje przesyłanie informacji do kory mózgowej. Wzgórze pełni podstawową rolę integracyjną w zakresie informacji czuciowych i ruchowych w procesie kontroli danych czuciowych. Celowe i świadome ruchy umożliwiają dziecku efektywne działanie i rozwój intelektualnego potencjału. Beładne machanie rękoma i nogami w wodzie nie sprawi, że przepłyniemy na drugą stronę jeziora. Kiedy jednak postanowimy, że pływanie na drugą stronę jeziora będzie celem, to nauczymy się pływać (bez znaczenia będzie styl pływania). Bowiem, jak pisał M. Feldenkrais „tylko jeśli wiem, co robię, mogę robić to, co chcę”.

Dzieci z deficytami czuciowymi bardzo często owijają się w firanki lub spódnice mamy i same się odwijają, wchodzą do szafy, a nawet lodówki, po to, by doświadczyć fizycznych granic swojego ciała. Jeśli dziecko ma zdroworozsądkową swobodę działania, instynktownie zapewni sobie niezbędną do rozwoju liczbę okazji do właściwej stymulacji czuciowej organizmu. Jeśli jednak deficyty czuciowe nie zostaną zaspokojone (z różnych względów choroba, lub inne okoliczności), a z zachowania dziecka jasno widać, że zaburzają funkcjonowanie organizmu należy, bawić się z dzieckiem tak, by zminimalizować deficyty. Można przykryć

dziecko ciężką kołdrą, a będzie spało spokojnie. Można bawić się z dzieckiem w zabawy typu „cicho, ciepło, ciemno” pod kocem, „gdzie cię dotknąłem?”, „co narysowałem na twoich plecach, „bądź moim meblem”, „uciekający stół”, „przejażdżka w kocu”, „wysyłamy paczki”, „naleśnik”, „zrób sobie sari”, „czyj to ślad?”, przeciskanie się przez tunel, wzajemne owijanie materiałem około pięciometrowym, chodzenie (kilka osób) w trzydziestocentymetrowej „obręczy” o średnicy około dwóch metrów, przechodzenie przez ścianę z materiału (stanie przed ścianą, za ścianą, między ścianami), chodzenie po nierównym podłożu, chodzenie po wąskiej ścieżce, chodzenie między gałęziami (gęsty las z gałązkami ze sznurków), „czyj to cień?”, „jadą Indianie drogą (skręcają w prawo, lewo, omijają kałuże...) i jakiegokolwiek inne znane i lubiane przez dzieci.

Można kąpać dzieci w specjalnych wiaderkach dostosowanych do potrzeb dzieci z problemami czuciowymi. Dzieci kąpane w takich wiaderkach kompensują swoje deficyty czuciowe.

Prawidłowo działający układ czuciowy to dobre samopoczucie, zaspokajanie potrzeb fizjologicznych (jedzenie, wypróżnianie), prawidłowy schemat i obraz własnego ciała, dobry rozwój emocjonalny i społeczny, adekwatne kontakty z otoczeniem, efektywne uczenie się (zamiast drapania się po całym ciele z powodu nieodpowiedniego ubrania się lub ucieczki

przed bodźcem). Dobrze funkcjonujący układ czuciowy chroni nas przed upadkiem, poparzeniem, bólem, głodem, zimnem... Dysfunkcyjnie działający układ czuciowy powoduje niepokój ruchowy (poczucie zagrożenia i niepewności), drapanie się do krwi, obgryzanie paznokci, ssanie palca (aż do zniekształcenia szczęki), nocne moczenie się, głośnie zachowanie (istnieję, gdy mnie słychać), częste upadki (guzy i siniaki są normą a całe rajstopy to czysty przypadek), zaciśkanie palców dłoni, zawijanie swoich włosów na palcach (przed snem lub w innych sytuacjach), głośnie jedzenie. Najbardziej dotkliwe są przybrudzone majtki (zbyt późno dziecko udaje się do toalety lub nie potrafi dobrze wytrzeć się po skorzystaniu z tejże) i wiecznie przybrudzone ubranie, na którym widnieje całodzienny jadłospis. W sytuacji szkolnej dziecko nie potrafi utrzymać długopisu (kredki, ołówka, pędzelka, pisaka itp.), a kiedy musi coś napisać lub narysować „robi się” dziura w zeszyte (lub podręczniku do ćwiczeń). Liczy dobrze, ale tylko na palcach (bo wtedy czuje), musi dotykać liczonych przedmiotów (inaczej gubi się po liczbie trzy). Czytanie bez pokazywania palcem jest praktycznie niemożliwe. Czucie jest niezbędne podczas uczenia się, zwłaszcza języków obcych, gdy człowiek uderzy się drzwiami od razu rozumie, że *tirez* (fr.) znaczy *ciągnąć* a *push* (ang.) *pchać* (*naciskać*). Dziecko z deficytami czucia staje się

obiektem kpin kolegów i koleżanek... Każdemu dziecku należy dostarczać tylu wrażeń czuciowych, ilu ono potrzebuje. W istocie rzeczy, jeśli otoczeniem dziecka jest powietrze to ruchy dziecka będą mimowolne, chaotyczne i bezcelowe. Jeśli natomiast dziecko owinięte jest kocykiem (chustą, leży w beciku, w kołysce, koszyku itp.) to każdy ruch dziecka dostarcza mu informacji: czym ruszam, jaki jest zakres mojego ruchu a także jak można ten sam ruch zróżnicować (wolno, szybko, płynnie) i wreszcie co ogranicza moją swobodę ruchu i kiedy łatwiej wykonać zamierzony ruch (w chuście, pod kołdrą czy w wodzie, a może w błocie czy w piasku).

Bez większego wysiłku i bez żadnych nakładów finansowych, ale z wiedzą na temat prawidłowego postępowania w przypadku niedojrzałości układu czuciowego, można zapewnić dziecku szczęśliwe dzieciństwo i rozwój na miarę możliwości dziecka. Prawidłowo działający układ czuciowy to dobre samopoczucie, właściwa selekcja bodźców, zaspokajanie potrzeb fizjologicznych, zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i normalne kontakty z innymi ludźmi.

Dzieci, które nie mają innych deficytów rozwojowych potrafią sobie poradzić same ze swoim problemem: wybierają stosowną do swoich potrzeb odzież, stymulują swój układ czuciowy dociskaniem palców, ssaniem kciuka, przygryzają wargi, ruszają szczęką

w nocy wydając charakterystyczny dźwięk, zgrzytają zębami, dłużej spożywają posiłki, ulegają częstym kontuzjom (na szczęście niezbyt groźnym, na ogół są to siniaki i zdarte kolana).

Dzieci, u których występują inne problemy (wady wrodzone) same nie potrafią poradzić sobie z właściwą stymulacją układu czuciowego. Na ogół są to zachowania stereotypowe: drapanie się, szczypanie siebie i innych, nadmierne popychanie innych, nadmierne jedzenie (wkładanie do ust zbyt dużej ilości jedzenia), niszczenie zabawek, nieumiejętność poinformowania otoczenia o bólu lub skaleczeniu, nadmierne pobudzenie z powodu „gryzącej” odzieży, paniczne reakcje na widok nieodciętej metki na odzieży itp. Zachowania dzieci będą doraźnie przynosić im ulgę ale nie spowodują trwałych zmian w funkcjonowaniu (będzie to autostymulacja układu pierwotnego). Wielu problemów można bez nakładu środków uniknąć stosując proste, racjonalne i niezbędne rozwiązania.

Potrzeba przebywania w ramionach matki, które tworzą „gniazdko” jest atawizmem. W małych, ciasnych, ograniczonych pomieszczeniach dzieci są bezpieczne i szczęśliwe.

Dzieci niewidome nie mają więcej komórek czuciowych niż osoby widzące. Pozbawione kontroli oczu nie mogą śledzić ruchu swoich kończyn. Mogą je korygować poprzez zmysł czucia. Świadome działanie

u dzieci niewidomych jest kontrolowane przez zmysł czucia. Zmysł czucia stanowić będzie podstawowe źródło informacji dla dziecka niewidomego. Bazą właściwego rozwoju dziecka niewidomego jest prawidłowo rozwinięty zmysł czucia i będzie on również gwarantem poczucia bezpieczeństwa w przyszłości. Przeszkody, która znajdzie się na drodze dziecko nie zobaczy, więc im lepiej będzie funkcjonował zmysł czucia, tym lepiej będzie funkcjonować dziecko. W ciemnym lesie poruszamy się bardzo ostrożnie i musimy zaufać bardziej swojemu czuciu niż oczom. Trzeba mniej więcej znać wymiary swojego ciała, by wiedzieć, jak poruszać się między drzewami w ciemnym lesie... Poczucie ciała jest poznawane w trakcie działania: wchodzenie pod stół, owijanie się, przeciskanie, ubranie ciasne itp. W trakcie indywidualnego rozwoju trzeba nauczyć się układać swoje ciało, wtedy gdy: ubiera się sukienkę lub spodnie, płaszcz, rajstopy lub kurtkę, wchodzi się pod górkę lub z góry, na schody lub ze schodów, przeskakuje przez kałużę, zeskakuje ze stopnia czy ławeczki.



Literatura uzupełniająca:

J. Prekop, *Niespokojne dzieci*. Media Rodzina, Poznań 1997.

A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo*, Media Rodzina, Poznań, 1999.

B. D. Perry, *Doświadczenia z dzieciństwa a realizacja potencjału genetycznego: co wczesna trauma mówi nam o naturze i wychowaniu* w *Brain and Mind* 3, 2002.

J. Bowlby, *Przywiązanie*, PWN, Warszawa 2007.

S. Goddard, *Harmonijny rozwój dziecka*, Bertelsmann Media, Warszawa 2006.

H. Olechnowicz, *Dziecko własnym terapeutą*, PWN, Warszawa 1995.

P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa, 1988.

C. Didierjean-Jouveau, *Nosimy nasze dziecko*, Mamania, Warszawa 2010.

S. Gold, *If Kids Just Came with Instruction Sheets!*, Fern Ridge Press, Eugene (Oregon) 1997.

L. Eliot, *Co się tam dzieje?*, Media Rodzina, Poznań 2003.

M. Feldenkrais, *Awareness through Movement*, HarperCollins, Publishers, NY 1990.

Problemy mózgowego uszkodzenia widzenia u dzieci

Małgorzata Walkiewicz-Krutak

tyflopedagog, terapeuta widzenia, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Poradnia Kompleksowej Diagnostyki, Wczesnej Edukacji, Terapii i Rehabilitacji Stowarzyszenia „Tęcza” w Warszawie

W grupie małych dzieci z dysfunkcją wzroku często mamy do czynienia z sytuacją, kiedy uszkodzenie układu wzrokowego nie dotyczy oczu, ale dalszych jego elementów, czyli drogi wzrokowej i/lub obszarów kory wzrokowej. Tego typu uszkodzenie określane jest w piśmiennictwie anglojęzycznym jako CVI (Cerebral / Cortical Visual Impairment), czyli Mózgowe/Korowe Uszkodzenie Widzenia (L. Hyvarinen, 2005; C. Roman-Lantzy, 2007). W Polsce również stopniowo przyjmuje się ten termin i jego angielski skrót (CVI), dlatego będę posługiwała się skrótem CVI.

Ponieważ mózgowe uszkodzenie widzenia jest jedną z głównych przyczyn niesprawności wzrokowej u dzieci z jednoczesną dysfunkcją wzroku i niepełno-

sprawnością złożoną, warto poznać możliwe konsekwencje tego uszkodzenia i strategie terapii, którą prowadzi się z dziećmi z CVI.

Czym jest CVI?

Większość dzieci z CVI ma zachowaną funkcję percepcyjną oczu – czyli nie stwierdza się u nich nieprawidłowości w ośrodkach optycznych oczu (m.in. rogówki, soczewki, ciała szklanego), nie mają uszkodzeń w obrębie siatkówki ani znaczących zmian w wyglądzie tarczy nerwu wzrokowego – zatem oczy mają możliwość odbierania wrażeń wzrokowych. Natomiast zasadniczym problemem dzieci z CVI jest analizowanie i interpretowanie informacji wzrokowych, które do nich docierają i/lub zaburzenia w przekazywaniu informacji z oczu do ośrodków wzrokowych w mózgu. Inaczej można powiedzieć, że system wzrokowy w mózgu ma problem z interpretacją tego, co oczy widzą. Ale możemy również mieć do czynienia z jeszcze bardziej złożoną sytuacją, kiedy poza uszkodzeniem w obrębie drogi wzrokowej i/lub kory wzrokowej, występuje uszkodzenie samych oczu (choć takie sytuacje zdarzają się rzadziej).

Rodzaj i zaawansowanie niesprawności wzrokowej wynikającej z CVI zależą od wielu czynników, wśród których najistotniejsze wydają się być (L. Hyvarinen, 1994):

- lokalizacja uszkodzenia (miejsce w którym doszło do uszkodzenia, np. droga wzrokowa między ciałem kolankowatym bocznym a korą wzrokową, uszkodzenie w obrębie promienistości wzrokowej czy uszkodzenie kory wzrokowej),
- wiek osoby w momencie kiedy doszło do uszkodzenia (płód, noworodek, niemowlę, starsze dziecko),
- przyczyna uszkodzenia (np. niedotlenienie, wylew, uraz, guz),
- wieloogniskowość uszkodzenia (jeśli uszkodzenie dotyczy więcej niż jednego miejsca w drodze wzrokowej i/lub ośrodkach wzrokowych w mózgu).

W związku z tym również konsekwencje uszkodzenia widzenia w CVI mogą wahać się od lekkiego osłabienia widzenia przez znaczące zaburzenia w funkcjonowaniu wzrokowym po całkowity brak reakcji wzrokowych.

Przyczyny CVI to m.in.:

- niedotlenienie i niedokrwienie mózgu (często związane z okresem okołoporodowym),
- uszkodzenia mózgu w okresie prenatalnym,

- wylewy do komór w mózgu (krwawienia dokomorowe),
- wodogłowie,
- urazy mózgu,
- leukomalacie i krwawienia okołokomorowe,
- infekcje centralnego układu nerwowego, np. zapalenie opon mózgowych,
- infekcje typu toksoplazmoza, cytomegalia, różyczka i inne (L. Hyvarinen, 2005; C. Roman-Lantzy, 2007).

U dzieci z CVI problemy związane z funkcjonowaniem wzrokowym nie są jedynymi konsekwencjami poważnych uszkodzeń w obrębie mózgu, większość z tych dzieci ma znaczące nieprawidłowości neurologiczne, a problem wynikający z uszkodzenia widzenia jest jednym z wielu poważnych czynników utrudniających rozwój i funkcjonowanie dziecka. CVI często występuje w grupie dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. Wiele dzieci z CVI ma napady padaczkowe, które często dodatkowo negatywnie wpływają na funkcjonowanie wzrokowe dzieci. Poza tym CVI mogą towarzyszyć także oczopląs (zaburzenie prawidłowego, nieruchomego ustawienia oczu w postaci drgań gałek ocznych) i ustawienie oczu w zezie.

Jak rozpoznaje się CVI?

Jeżeli lekarz okulista nie stwierdzi nieprawidłowości w obrębie oczu (gałek ocznych), a mimo to dziecko ma poważne problemy z widzeniem – np. słabo reaguje na zabawki, na twarze bliskich osób, nie odpowiada uśmiechem na uśmiech, ponadto stwierdzono u dziecka problemy neurologiczne, np. badanie rezonansem magnetycznym (MRI) wykazało nieprawidłowości, poza tym nieprawidłowy jest wynik badania VEP (wzrokowe potencjały wywołane sprawdzające aktywność kory wzrokowej) – takie dziecko powinno mieć przeprowadzoną funkcjonalną ocenę wzroku pod kątem kluczowych cech charakterystycznych dla CVI.

Jak widzą dzieci z CVI?

Nie ma prostej odpowiedzi na to pytanie. Jak wcześniej wspomniano funkcjonowanie wzrokowe dziecka z CVI zależy od wielu czynników i nie ma dwójki dzieci, które by funkcjonowały wzrokowo dokładnie tak samo. Jest natomiast wiele zachowań wzrokowych typowych dla CVI, które obserwuje się u większości dzieci. Wśród nich na pierwszy plan wysuwa się zmienne widzenie, czyli sytuacja kiedy dziecko – w niektórych warunkach – widzi lepiej, w innych funkcjonuje wzrokowo znacznie gorzej. Zakres zmienności widzenia może się tu wahać od możliwości zauważania

bez większego trudu rozmaitych obiektów znajdujących się wokół dziecka po nawet całkowity brak reakcji wzrokowych chwilę później. Nieznane są wszystkie czynniki mogące warunkować zmienność widzenia u dzieci z CVI, ale niewątpliwie zmęczenie, zbyt intensywna stymulacja sensoryczna, chaos wzrokowy w otoczeniu, efekty uboczne działania leków przeciwpadaczkowych a nawet niekorzystne zmiany atmosferyczne mogą wpłynąć na to, że dziecko nie będzie w stanie wykonać nawet prostego zadania wzrokowego (np. skierowania spojrzenia na jakiś obiekt) mimo iż wcześniej wykonywało zadanie bardziej złożone (np. jednoczesne patrzenie i sięganie w kierunku interesującej zabawki czy manipulacja przedmiotem pod kontrolą wzroku). Ważne jest, aby rodzice lub terapeuci pracujący z dzieckiem z CVI mieli na uwadze tę zmienność funkcjonowania wzrokowego, bo trudno o zamierzone efekty, kiedy dziecko jest już zmęczone jakąś aktywnością lub jeśli podejmuje się stymulację wówczas gdy dziecko, nie z własnej winy, nie może podjąć efektywnej współpracy.

Część dzieci z CVI niechętnie kieruje spojrzenie w stronę twarzy osób, które próbują nawiązać z nimi kontakt wzrokowy, czasem nawet **konsekwentnie unikają kontaktu wzrokowego**, mimo iż mają ostrość wzroku dostateczną do tego, by zauważyć twarz i jej wewnętrzne elementy (oczy, usta). Różne mogą być

przyczyny takiego zachowania. Często mamy do czynienia z sytuacją, kiedy dziecko z CVI jest jeszcze na bardzo wczesnym etapie rozwoju widzenia i reaguje tylko na prostą stymulację wzrokową, np. dużymi błyszczącymi powierzchniami i jednokolorowymi prostymi zabawkami, np. czerwonym balonikiem, tymczasem twarz jest obiektem złożonym – zawierającym szczegóły i dynamicznym – a więc trudnym do interpretacji na wczesnym etapie rozwoju widzenia. Niektóre dzieci mogą mieć uszkodzenia w obrębie ośrodka w mózgu odpowiedzialnego za rozpoznawanie twarzy.

Dzieci z CVI często prezentują **krótki czas spontanicznej aktywności wzrokowej**, bywa też że nie podejmują samodzielnie aktywności związanych z badaniem przedmiotów i poznawaniem najbliższego otoczenia. Często wymagają stymulacji z bardzo bliskiej odległości od oczu i wyeliminowania chaosu w otoczeniu – szczególnie rozpraszających bodźców wzrokowych i dźwiękowych. Bywa że dzieci z CVI słabiej reagują na stymulację nowymi bodźcami, co jednak nie powinno ograniczać terapii. Nowe bodźce warto wprowadzać stopniowo, wplatając ich prezentację pomiędzy obiekty i schematy zabawy już dziecku znane. Niektóre dzieci, szczególnie na początku prowadzenia terapii, mają utrudnione możliwości rozpoznawania obiektów tylko na podstawie informacji wzrokowych, dlatego ważne

jest aby rodzic czy terapeuta nie ograniczał się tylko do wzrokowej prezentacji obiektów, ale umożliwiał dziecku ich wielozmysłowe poznanie.

Zachowaniem wzrokowym dość charakterystycznym dla dzieci z CVI jest **trudność w utrzymaniu spojrzenia na bodźcu wzrokowym podczas sięgania po niego jak również podczas zabawy i manipulowania obiektem**. Dziecko dostrzega bodziec wzrokowy prezentowany np. w centralnej części pola widzenia, wyciąga rękę w jego kierunku, aby go chwycić, ale podczas tej czynności może mieć trudność z łączeniem aktywności ruchowej ze wzrokową i odwraca spojrzenie w inną stronę. Podobnie podczas zabawy przedmiotem – niektóre dzieci prezentują wyraźną trudność w dłuższym utrzymaniu spojrzenia np. na zabawce której dotykają.

Część dzieci z CVI, zwłaszcza te funkcjonujące na niższych etapach rozwoju widzenia, **szybciej reagują na stymulację bodźcami wzrokowymi które są w ruchu**, czyli jeśli dziecko wydaje się nie zauważać pokazywanej mu zabawki w centralnej części pola widzenia, warto ją przesuwając powoli przed oczami dziecka na prawą lub lewą stronę i obserwować czy ruch obiektem pomaga dziecku w zauważeniu go.

Zwykle trudno jest jednoznacznie określić zakres możliwości wzrokowych dziecka z CVI. W dniu, w którym czuje się komfortowo, w znanym sobie otoczeniu,

w wygodnej pozycji, w obecności osoby, którą rozpoznaje, może zaprezentować szersze spectrum reakcji wzrokowych (zależnie od poziomu rozwoju psychoruchowego, ale może to być np. celnie sięganie pod kontrolą wzroku, podejmowanie zabaw manipulacyjnych z kontrolą wzrokową czy rozpoznawanie określonych obiektów i ich reprezentacji graficznych).

Te dzieci z mózgowym uszkodzeniem widzenia które mają możliwość samodzielnego przemieszczania się, nierzadko mają **zaburzoną wzrokową orientację przestrzenną** (szczególnie jeśli uszkodzenie mózgu dotyczy płata ciemieniowego, który jest odpowiedzialny m.in. za przetwarzanie informacji dotyczących percepcji przestrzeni) i wymagają pomocy nauczyciela orientacji przestrzennej w zakresie wykorzystywania przez dziecko jego możliwości wzrokowych podczas poruszania się, ale również technik pozawzrokowych, wykorzystywanych przez dzieci niewidome. Dość często w tej grupie dzieci obserwuje się zaburzoną percepcję głębi, co może być przyczyną nie zauważania schodów, krawężników i innych zmian wysokości w otoczeniu w którym dziecko się porusza. Dziecko może mieć również problem z rozpoznaniem powierzchni, po której się porusza i z tego powodu sam sposób poruszania się może być niepewny, dziecko może np. odmówić poruszania się po niestabilnej czy miękkiej powierzchni (M. Walkiewicz-Krutak, 2009).

Dzieci z CVI **zwykle stopniowo rozwijają swoje możliwości wzrokowe** choć rzadko osiągają je w pełni. Często jednym z najważniejszych celów terapii widzenia prowadzonej z dziećmi z CVI jest włączenie osłabionego wzroku w proces poznawania świata (osób, obiektów, przestrzeni). W mniejszym stopniu terapeuta powinien koncentrować się na rozwoju płynności funkcji wzrokowych (śledzenia, przenoszenia spojrzenia) – choć i te cele są ważne i warto próbować rozwijać te funkcje.

Wybrane wskazówki do prowadzenia terapii dziecka z CVI

Lepsze efekty uzyskuje się podczas prowadzenia terapii w otoczeniu znanym dziecku, np. w domu rodzinnym lub w gabinecie specjalisty (np. pedagoga, psychologa, terapeuty widzenia), w którym dziecko bywa systematycznie niż w miejscach w których pojawia się sporadycznie (np. w gabinecie okulistycznym). W nowym nieznanym sobie otoczeniu, w obecności osób których nie rozpoznaje, dziecko z CVI może zaprezentować znacznie niższy poziom funkcjonowania niż ten obserwowany na co dzień.

Częstotliwość i długość trwania spotkań terapeutycznych powinna zależeć od możliwości dziecka - jeśli dziecko jest w stanie efektywnie skupić się i pracować np. tylko przez 10 minut – warto spotykać się

z nim dwu- lub trzykrotnie w ciągu dnia po 10-15 minut a nie – raz przez 45 minut. Oczywiście jest to możliwe tylko w sytuacji, kiedy dziecko przebywa w ośrodku dziennego pobytu lub w przedszkolu. Jeśli jednak terapeuta nie ma możliwości organizowania częstszych i krótszych spotkań, ważne aby aktywności wzrokowe, które są dziecku proponowane, były przeplatane i urozmaicane innymi formami stymulacji, np. zmianami pozycji (szczególnie ważne w odniesieniu do dzieci które samodzielnie nie zmieniają pozycji) i aktywnością ruchową.

Na początku terapii, kiedy prowokujemy dziecko do zauważania bodźców, do rozwijania podstawowych funkcji wzrokowych i sięgania pod kontrolą wzroku, ważne jest, aby wykorzystywać jak **najprostsze obiekty**, raczej **bez szczegółów wewnętrznych, jednobarwne**, jeśli to możliwe – **prezentowane na kontrastującym z nimi tle** i jeśli jest taka konieczność – dodatkowo **oświetlone**. Ułatwi to dziecku zauważenie obiektu i dłuższe utrzymanie na nim spojrzenia i zainteresowania. Dobre efekty zwykle uzyskuje się z wykorzystaniem ciepłych barw i jaskrawych kolorów – żółtego, czerwonego, pomarańczowego, różowego oraz powierzchni błyszczących (folie błyszczące, srebrne korale itp.). Natomiast jeśli chodzi o popularne w stymulacji małych dzieci słabowidzących czarno-białe wzory typu paski, szachownice czy koła – ra-

czej nie należy ich stosować u dzieci z CVI – tutaj, jak to już zostało powiedziane, lepsze efekty uzyskuje się przy wykorzystaniu jak najmniej złożonych i skomplikowanych obiektów. Nie należy również zapominać o wielozmysłowej stymulacji. Jeśli informacje wzrokowe uzupełniane są informacjami pochodzącymi z innych modalności, z czasem wpływa to korzystnie na wzrokowe rozpoznawanie tych obiektów.

Dzieci z CVI często **potrzebują więcej czasu** na zauważenie obiektu, na skupienie uwagi i spojrzenia na nim, na aktywność związaną z wyciągnięciem ręki po zabawkę, dlatego ważne jest, aby dać dziecku odpowiednio dużo czasu na reakcje wzrokowe. Jeśli dziecko jest już na takim etapie rozwoju widzenia, że wprowadzamy mu dwa obiekty jednocześnie, np. stymulując do rozpoznawania obiektów przy pomocy wzroku, jest istotne, aby zadbać o odpowiednią przestrzeń między nimi (aby dziecko mogło je zauważyć jako dwa odrębne obiekty).

Zajęcia z dzieckiem z CVI powinny przebiegać według podobnego schematu, z wyraźnym zaznaczeniem początku i końca poszczególnych aktywności, a wszelkie zmiany i nowe doświadczenia powinny być wprowadzane stopniowo. W otoczeniu, w którym dziecko przebywa, należy dążyć do redukcji chaosu wzrokowego i nadmiaru bodźców, które mogą je rozpraszać, a podczas prowadzenia terapii niedo-

puszczalne jest włączanie radia, telewizji czy inne odgłosy, które mogą je rozpraszać.

Terapię widzenia z dziećmi z CVI prowadzi się zgodnie z rozwojem funkcji wzrokowych i według tych samych etapów, które wyróżnia się we wspomaganiu rozwoju widzenia dzieci słabowidzących, z uwzględnieniem specyfiki ograniczeń i trudności w funkcjonowaniu dziecka z mózgowym uszkodzeniem widzenia. Zasadnicze etapy stymulacji wzroku to:

- Wywoływanie reakcji na bodźce wzrokowe u dzieci, które mają słabo rozwiniętą świadomość wzrokową.
- Rozwijanie świadomości bodźców wzrokowych u dzieci, które reagują już na wybrany rodzaj stymulacji wzrokowej.
- Rozwijanie umiejętności percepcyjno-motorycznych.
- Rozwijanie umiejętności wzrokowo-percepcyjnych (M. Steendam, 1989).

Doświadczenie terapeutów pracujących z dziećmi z CVI pokazuje, że powinno się dołożyć wszelkich starań, aby zapewnić dzieciom optymalne warunki do rozwoju psychoruchowego, w tym również do rozwoju widzenia poprzez odpowiednią stymulację wzroku.

Wykorzystana literatura:

Hyvarinen, L. (1994). *Assessment of visually impaired infants*. Ophthalmology Clinics of North America, vol. 7, No. 2.

Hyvarinen, L., (2005). CVI Lecture Series. Utah: SKI – HI Institute, Utah State University.

Roman-Lantzy, C. (2007). *Cortical Visual Impairment*. An Approach to Assessment and Intervention, New York AFB Press.

Steendam, M. (1989). *Cortical Visual Impairment in Children*. A handbook for parents and professionals, Royal Blind Society of N.S.W.

Walkiewicz-Krutak, M. (2009). *Funkcjonowanie wzrokowe małych dzieci słabowidzących*, Warszawa Wydawnictwo APS.

ZABAWY, ZABAWY, ZABAWKI...

(część II)

Anna Maria Florek

logopeda, Poradnia dla Dzieci i Młodzieży z Zaburzeniami Rozwoju w Poznaniu

Zabawy ze słowem to okres, gdy dziecko opanowało sposób poruszania się i zaczynają się pojawiać pierwsze słowa: daj, ma, nie, am, pa-pa, bam, to, tu, hau-hau itp. Kinestezja artykulacyjna jest w wieku dwóch lat dominacją wypowiedzi dzieci: kolomotywa, lejeń, wchila, kordła, wschody i wiele, wiele innych wyrazów dzieci nieświadomie wypowiadają tak, jak usłyszały i zapamiętały. Najczęściej, mimo niepoprawnego brzmienia, dzieci stosują adekwatnie dobór słów: „ale duży lejeń”, „kolomotywa jedzie”. Zdarzają się zabawne wypowiedzi: „Moja przedszkola była na spaceru” lub „Tata pracuje w tym biurze”, „A jakie to zwierzę ajfla?”. Dzięki temu zostają zapamiętane przez otoczenie. Humor dziecięcych wypowiedzi nie zna granic...

Najlepiej oddaje to Hanna Łochocka w „Rozmowie”:

Dzieci zrywały agrest, wyśpiewując coś bardzo głośno i fałszywie. A potem opłukały pod pompą zakurzone owoce i całymi garściami zaczęły je wkładać do ust. Drepczącej piaszczystą drogą poczciwej babulce zamajaczyły przez krzaki postacie dzieci, żarłocznie coś zającających. Trochę ją to zaniepokoiło.

- ◆ Dzieci, co wy jecie?
- ◆ My już nie wyjemy. My jemy.
- ◆ Co myjecie? Owoce?
- ◆ Już ich nie myjemy, ale jemy.
- ◆ Co lejecie? Wodę ze studni? Ta woda niedobra do picia.
- ◆ Nie lejemy jej już. Po prostu jemy!
- ◆ Co chcecie poprostować? Te krzaki? To burza je tak przygięła. Nie dacie rady.
- ◆ Prostować nic nie chcemy. Rety! Jemy!
- ◆ Tyjecie? Tak nagle? To jakaś chorobliwa opuchlizna! Na pewno strucie. A pytam i pytam tyle czasu, co wy tam jecie?!

Mamy też rozmowę J. Przybosia z córką: Jaką mową – jej wody zjednać? – Mojotwoją, niechaj z nami wykwinnie sepleni „A na słońce wesokoło błękitnie zerwanych fijońtek w ziejaniu”. Dzieci chętnie ba-

wią się słowem dla lepszego zrozumienia powtarzają: „masłomasłomasło”, ale także dla zabawy właśnie.

Pod koniec szóstego roku życia dzieci są zafascynowane rymowaniem i wymyślają zabawy: „Mamo, powiedz żaba.” „Żaba.” „Twój tata jest jak baba”. Inna zabawa: „Puk-puk. Otwórz drzwi.” „Kto tam?” „Natalia. Puk-puk zamknij drzwi, Natalia chce jeszcze zapukać”. Dziecko aktywnie szuka sensu słów: „Mamo! Jedź dzisiaj czujnie”, prosi sześciolatnia Zuzia. „Ale ja zawsze jadę ostrożnie, zwłaszcza gdy jadę z moimi dziećmi”, odpowiada mama. „Nie o to mi chodzi. Mamo. Jedź czujnie, to znaczy jedź tak, żebym czuła, że ja jadę samochodem”. Z dziecięcych zabaw słownych artyści stworzyli sztukę dadaizmu. T. Tzara napisał: „L’art était un jeu, les enfants assemblaient les mots qui ont une sonnerie a la fin” (Sztuka była zabawą, dzieci łączyły słowa, które w końcu stały się muzyką. Tłum. własne).

Baśniowe widzenie świata rzeczywistego jest dla dziecka w wieku lat czterech normą rozwojową. Jeśli jednak dziecko potrafi nadać życie krzesłom, widelcom (o lalkach i misiach nawet nie warto wspominać), a myślenie i działanie zabawkom, roślinom, drzwiom i innym przedmiotom, to wyobraźnia człowieka dorosłego staje się uboga. Pierwszym dorosłym, który to dostrzegł i rozumiał był J.Ch. Andersen i dzięki temu mamy wspaniałe baśnie o kwiatach tańczących i zabawkach rozmawiających, gdy dzieci śpią.

Zabawy mogą spełniać funkcję diagnostyczną, albowiem fakt, jak i czym się bawimy, określa nasz wiek rozwojowy, a poziom zabawy pozwala ustalić, jaki wiek osiągnęło dziecko sięgając po tę konkretną zabawkę jedną spośród wielu... Rozwój języka nieformalnie zawiera „obszar zabawy”, bowiem sposób zabawy pozwala na ustalenie poziomu poznawczego dziecka. Umożliwi także terapeutcie dobór odpowiednich zadań dla dziecka. Obserwacja bawiącego się dziecka daje informację o tym, jak długo dziecko utrzymuje uwagę i o tym, jak dziecko komunikuje się, gdy chce zabawkę lub gdy chce się dalej bawić. Zabawy naprzemienne stanowią podstawę rozwoju języka, są bowiem bezsłownym czynnościowym dialogiem z określonymi regułami. W zabawach naprzemiennych każdy może wziąć udział. Ideą tych zabaw jest robienie dokładnie tego samego, co partner. Głównym celem zabaw naprzemiennych jest znalezienie wspólnego terytorium działania na zasadach partnerstwa. Zabawy naprzemienne pozwalają na przewidywanie tego, co zrobi partner i umożliwiają zamianę ról. To właśnie te zasady są podstawą uczenia się języka, więc przyswojenie ich jest niezbędnym warunkiem do opanowania mowy. Zabawą naprzemienną może być powtarzanie tego samego ruchu (najprostszą zabawą są „Łapki”, „Kłaśnij prawą, kłaśnij lewą”, „Raz rybki w morzu...”), tej samej miny przed lustrem

lub wrzucanie żetonu („Magiczna czwórka” lub „Kółko i krzyżyk”), turlanie piłki lub kółka (hula hop), wystukiwanie określonego rytmu (dłońmi na bębieniu lub nogami na podłodze), nakładanie kótek na wieżę, nawet budowanie klocków może być zabawą naprzemienną. Wspólne terytorium działania zakłada wspólne zainteresowanie tym działaniem właśnie. Dorosły jest w stanie dostosować się do możliwości i potrzeb dziecka. Między dziećmi zabawy naprzemiennie trwają krótko, albowiem respektowanie zasad, które warunkują zabawę, bywają źródłem konfliktu. Najpopularniejsze zabawy naprzemiennie wśród dzieci to: zabawa ze sznurkiem od wody poprzez kołyskę do materaca i lustra, gra w korale, rzucanie do celu (kręgle, wrzucanie piłki do kosza). W zabawach naprzemiennych przestrzega się zasad: poczekaj na swoją kolej, początek i koniec zabawy, każdy odnosi sukces, dla każdego zasady są zrozumiałe, a jeśli zabawa podoba się uczestnikom, to można bawić się bez końca zmieniając jeden element (np. „Tupnij nogą, gdy...”, „Kłaśnij, gdy...” lub inny, wspólnie wymyślony element urozmaicający zabawę). W zabawach naprzemiennych tworzy się bazę do rozwoju języka i panujących w nim reguł: Ty mówisz – ja słucham. Ja mówię – ty słuchasz. Każdy ma prawo się wypowiedzieć, mówimy na swoim poziomie rozwojowym i na „temat”. Zabawy naprzemiennie uczą dawać i brać, dzielić się i podpo-

rządkowić, współpracować z partnerem i go szanować oraz respektować przyjęte reguły. Zabawy naprzemienne wyzwalają twórczą aktywność, albowiem dziecko może pokazać swoją wersję zabawy. W zabawach naprzemiennych można bez zabawek bawić się w różnych warunkach, nie przeszkadzając innym, w pociągu, w przychodni, w urzędzie lub parku czy na plaży.

Origami to składanie papieru w taki sposób, żeby powstały określone zabawki. Ojczyzną składania papieru są Japonia i Chiny. Fakt, że możemy stworzyć sobie zabawki i przedmioty codziennego użytku w przypadku ich zapomnienia (kubek, portmonetka, czapka, kwiatki, itp.) oraz świetnie się przy tym bawić sprawia, że origami jest zabawą dla każdego niezależnie od wieku. Wytwory origami nie są trwałe i to jest ich ogromny walor: z jednej kartki papieru możemy zrobić aniołka, ptaszka, statek lub pudełko. Origami uczy nas cierpliwości, staranności, dokładności i sekwencji ruchowych podczas tworzenia zabawek. Uczy pewności siebie i życiowej zaradności, a także umiejętności rozwiązywania problemów w sytuacjach trudnych. Zawsze w zasięgu ręki jest papier (oczywiście różnej jakości) i dlatego, gdy nie mam kubka a chce mi się pić, mogę zrobić kubek z papieru reklamującego firmę X. Można też w przypadku silnego słońca zrobić czapkę, która ochroni nas przed słonecznym udarem. A gdy nie mamy zabawek, a do-

stę do nich jest niemożliwy, to rozejrzyjmy się dokoła i zagospodarujmy wszystkie ręce do robienia papierowego miasta, kwiaciarni, ogrodu zoologicznego, samolotów, statków, domków, mebelków i owoców. Dzieci, które uczą się samodzielnego tworzenia aniołków, gwiazdorów i dmuchanych diabełków, nie tylko nigdy nie będą się nudzić, ale mogą opowiadać historyjki o motylku czy rybce, które właśnie powstają. Historyjki orgiami pozwalają lepiej zapamiętać sposób zrobienia zabawki. Z papieru można zrobić wszystko, o czym tylko dziecko zamarzy i jeszcze więcej...

Pierwszą zabawką jest niewątpliwie ciało dziecka. Dziecko bawi się swoimi rękoma pod kontrolą wzroku łączy swoje dłonie, porusza nimi, przybliża je i oddala, podnosi i opuszcza, dotyka swoich nóg, głowy i brzucha, zmienia tempo i zakres ruchu po to, by w przyszłości używać swoich rąk do celowego działania. Około trzeciego miesiąca życia, gdy ruch rąk i kontrola ruchów głowy jest opanowana, dziecko poszerza swoją aktywność i podczas kąpieli nie tylko dotyka swoich nóg ale ono je trzyma w swoich dłoniach i próbuje włożyć do ust. Dziecko będzie łąpać swoje stopy i poruszać rękoma w taki sposób aby poznać zakres ruchu swoich nóg, będzie prostować swoje nogi i zginać, będzie odwodzić nogi tak daleko jak to tylko możliwe i będzie się z tego cieszyć. Będzie chlapać wodą, gdy noga niespodziewanie dla dziecka wpadnie do wody...

Dziecko, podczas kąpieli, będzie trzymać raz jedną stopę, raz obie, raz będzie je do siebie zbliżać a raz oddalać i oczywiście będzie próbowało trzymać swoje stopy w różny sposób od wewnętrznej strony stopy i od zewnętrznej strony, za całą stopę i tylko za paluch. „To jest zabawa! Mogę trzymać stopę i równocześnie mogę nią poruszać. To fascynujące ile ja już potrafię!” Gdy dziecko opanuje tę zabawę, natychmiast zacznie bawić się zupełnie inaczej, będzie mianowicie chlapać rękoma i nogami na przemian raz prawa strona, raz lewa, raz ręce, raz nogi. „No nie, muszę to zobaczyć osobiście!” Po takiej myśli dziecko uniesie głowę napinając swoje wszystkie mięśnie i całe swoje ciało włączy do tej zabawy... Trudno się dziwić, że dzieci protestują, gdy rodzice przerywają im tak wspaniałą zabawę i nagle wyciągają z wanienki. „Hej, hej no ja przecież nie skończyłem się bawić! Dlaczego zabieracie mnie z tego miłego miejsca?” Gdy trzymanie nóg w wodzie jest opanowane dziecko zaczyna bawić się swoimi kończynami dolnymi w innym miejscu. Po obudzeniu w swoim łóżeczku dziecko „opowiadając” sobie trzyma swoje stopy, wkłada je do buzi. „Co to jest? To nie jest moje!” Stopa bez śpioszków ma dla dziecka zupełnie inną wartość poznawczą i smakową. Dziecko będzie trzymać swoje stopy nie tylko wtedy, gdy się obudzi. Dziecko będzie szukać okazji do tego ruchu w każdych sprzyjających, mniej lub bardziej, okolicznościach. Bę-

dzie próbowało tej zabawy wtedy, gdy jest przewijane i wtedy, gdy jest przenoszone. Dziecko będzie wykorzystywać różne ułożenie swojego ciała do trzymania i ruszania swoimi nóżkami w warunkach innych niż te, które już poznało i opanowało. Dopiero, gdy dziecko pozna schemat funkcjonowania swojego małego ciała i będzie świadomie ruszać głową, rękoma i nogami zacznie sięgać po to, co uzna za ciekawe.

Niezależnie od środowiska dzieci sięgają po różne rzeczy, niekoniecznie zabawki. One chcą poznać zasięg ruchu swojej ręki a także chcą poznać technikę trzymania. Jeśli dowiedzą się, że aby utrzymać cokolwiek wystarczy odpowiednio ułożyć swój kciuk naprzeciw pozostałym palcom natychmiast będą sięgać po różne przedmioty po to, by ten ruch doskonalić i dopasować do wielkości i ciężaru przedmiotu, który trzymają w dłoni. Około szóstego miesiąca życia dzieci będą wkładać trzymane przedmioty do ust po to, by je lepiej poznać. Około dziewiątego miesiąca życia będą przedmioty wypuszczać ze swoich rąk po to, by obserwować jak spadają i co się z nimi po upadku dzieje. Te doświadczenia pozwalają dziecku na połączeni przyczyny i skutku swojego działania. „Ja sprawca” zmienia się w „ja eksperymentator”. Kiedy dziecko świadomie używa swoich rąk wtedy może wykorzystać swoje oczy do poszukiwania czegoś do zabawy...

Zabawka musi być dopasowana zarówno do rozwoju, jak i do wieku dziecka, ale też musi uwzględniać zainteresowania dziecka. Prosta, estetyczna zabawka jest najlepsza. Dzieci bawią się wspaniale rzeczami z najbliższego otoczenia. Małe siedzące w kuchni dziecko, mimo iż jest otoczone zabawkami bardzo kolorowymi, najchętniej bawi się przykrywkami garnków, które wydają dźwięki wtedy, gdy osobiście dziecko nimi porusza. Gdy dziecko opanuje umiejętność głośnego i cichego „walenia” pokrywkami, próbuje dopasowywać przykrywki do garnków. Szukanie zabawek w kuchennych szafkach kończy się rozsypywaniem mąki i cukru na podłodze. Najlepsza mieszanka powstaje, gdy kasza i rodzyнки oraz przyprawy (goździki, ziele angielskie), ale także kawa, herbata i kakao, znajdują się jednocześnie na podłodze... Jeśli tylko dziecku pozwolimy na taką zabawę, to będzie bardzo szczęśliwe. Przeglądanie zawartości szuflad łatwo dostępnych będzie bardzo pochłaniać uwagę dzieci. Otwieranie szafek, szuflad, drzwi to okres, gdy dziecko samodzielnie stoi i próbuje zrobić w tej pozycji coś fascynującego: umożliwia sobie poczucie lekkiego wiatorku i celowego działania (zamiar zgodny z oczekiwanym rezultatem). Następnym obszarem zainteresowania są kosze i pudła o rozmiarach umożliwiających wchodzenie i wychodzenie z nich, przenoszenie na odpowiednie do zabawy miejsce, a także „stosow-

ne” zagospodarowywanie pudełek. Przecież mogą być one i domem, i statkiem, i pojemnikiem na klocki, pociągiem i samolotem, samochodem i maszyną, bo wyobraźnia dziecięca nie zna granic.

Po rzeczywistym poznaniu fizycznych granic swojego ciała, dzieci owijają sznurkiem stoły i krzesła zaznaczając powierzchnię wyobrazonego lasu, parku lub innego zaczarowanego przez siebie terenu. Wejście na teren jest zabronione, bo to świat dziecka i jego bajka. Czasem pozwalają zajrzeć dobrym ludziom, chociaż niechętnie, ponieważ intruz psuje koncepcję ich zabawy w wyobraźnię... W tym obwiązany świecie są wymyślone postacie z bajek i kontakt z nimi ma tylko bawiące się dziecko, a dorośli nie nadąża za potrzebą i formą kontaktu.

Rozwojowo zabawki pojawiają się najpierw w formie „prysznic” wiszącego nad głową dziecka. Prysznic ruszają się i grają wypełniając pustkę, gdy dziecko się obudzi, a mamy nie ma w pobliżu. Prysznic zmienia się w pałąk (sznurek) wiszący przed dzieckiem. Na ogół jest zawieszony na środku po to, aby dziecko miało dostęp do zabawek rękoma i nogami. Poruszanie wiszącymi zabawkami daje dziecku poczucie sprawstwa i doświadczania skutków własnej działalności. Pierwsze doznania „mam cię” w mojej dłoni są możliwe dzięki tym wiszącym przed dzieckiem zabawkom. Dziecko wyciąga rękę i zawsze na

coś trafia, nie umie jeszcze trzymać tych zabawek, ale uczy się wyciągać ręce z zamiarem dotknięcia i złapania zabawki. Po opanowaniu tej sztuki dziecko otrzymuje różne grzechotki. Te zabawki także dają dziecku poczucie sprawstwa: „Poruszając ręką z zabawką słyszę jakieś dźwięki. O, ruszyłem, znowu się odzywa! Jeszcze raz sprawdzę. Tak, potwierdzają się moje oczekiwania. No może teraz szybciej”. Dziecko poruszając grzechotką robi to w swoim rytmie. Rusza grzechotką, słucha, a gdy zauważy ciszę, rusza znowu i czeka. Obserwacja dziecka z grzechotką jest dla rodzica pasjonująca. Po opanowaniu poruszania grzechotką dzieci otrzymują do zabawy piszczące zabawki. Gdy dziecko weźmie taką zabawkę do ręki i nacisnie zabawka wydaje piszczący dźwięk. Te zabawki mają różne kolory i wielkość, a przede wszystkim wykonane są z różnorodnych materiałów: od bardzo miękkiego do twardego. Pozwala to dzieciom stosować różną siłę nacisku, aby dźwięk usłyszeć. Często właśnie te zabawki są zabierane do kąpieli i pełnią rolę fontanny. I to jest zabawa! „Uważaj rączko teraz polecie woda na ciebie. Nóżko teraz twoja kolej. O brzuszku dzisiaj jeszcze czeka. O nie główka nie chce wody”. A po kąpieli trzeba przytulić kogoś w łóżeczku, aby sny były kolorowe.

Przytulanki, chociaż są małe, to wydaje się, że rosną z dzieckiem. Przeważnie jedna przytulanka jest fa-

woryzowana przez dziecko. Może jest najbardziej „przytulna”, ma odpowiedni dla dziecka ciężar, zapach i rozmiar, no i dogadać się z nią najłatwiej. Obszarpane przytulanki to te ukochane przez dzieci. Te eleganckie i piękne nie są lubiane i nadają się na kanapę, a nie do zabawy. Przytulanki towarzyszą dzieciom podczas zabawy z wańką-wstańką i klockami, z wiaderkiem i łopatką. Wychodzą z domu na spacer i do piaskownicy, a nawet wtedy, gdy zimą trzeba nakarmić kaczki w parku. Gdy dziecko potrafi utrzymać w ręku zabawkę, pogłębia swoje doświadczenia i aktywnie wybiera zabawkę, która umożliwi mu w dziesiątym miesiącu życia zbudować wieżę z klocków. Dwa klocki położone jeden na drugim, to przecież wysoka wieża dla dziecka. Ta czynność zafascynuje dziecko, będzie układać klocki różnej wielkości i w różnych konfiguracjach, na kijku i bez kijka, na podłodze i na stole, samodzielnie i z tatą, jedną ręką i dwiema, naprzemiennie prawa-lewa. Dziecko dostarcza sobie wiedzy, jak może działać. A kiedy tata zbuduje wieżę wyższą niż moja, to mogę zburzyć i efekt jest fantastyczny i zamierzony. „Tata buduje, ja rozwalam”. Budowanie z tatą też może być przyjemne. Budowanie wieży już opanowałem, to muszę zrobić pociąg i w dwunastym miesiącu życia powstaje pierwszy pociąg zbudowany przez dziecko. To znaczy dwa klocki ułożone jeden obok drugiego. Nie każdy dorosły do-

myśla się, że to pociąg, bo on jeszcze nie jeździ, nie gwizdże, ale jest pociągiem z wyglądu. Bardzo szybko dzieci łączą te dwie umiejętności budowania w pionie i poziomie i powstają prawdziwe budowle „klocek do klocka”. Gdy sposób budowy w różnych płaszczyznach jest opanowany dzieci bawią się zabawkami, które poruszają się i wydają dźwięki podczas pchania ich. Pchacze są przeważnie drewnianymi, ludowymi zabawkami na kółkach, które poruszają skrzydłami, terkoczą wtedy, gdy dzieci popychają zabawkę. Patrzą wtedy uważnie na tę zabawkę i doskonałą koncentrację wzrokową na tym, co przed nimi. Dzięki tym zabawkom dzieci prawidłowo oceniają odległość od przeszkody i wiedzą jak omijać przeszkody bezpiecznie dla siebie. Gdy dzieci umieją poruszać się z zabawką przed sobą, szukają czegoś, co będzie pełniło rolę psa na smyczy. Jeśli nie mają takiej zabawki, przynoszą sznurek i lalkę lub misia, prosząc gestem o przywiązanie zabawki tak, aby można było ciągnąć zabawkę. Chodzące dzieci oglądają się za siebie i kontrolują zachowanie zabawki. Czasem zdarza się, że miś zapodział się i trzeba szukać misia. Prześledzenie własnej wędrówki umożliwia dziecku rodząca się pamięć, a kontrola misia daje poczucie odpowiedzialności.

Chodzenie ze sznurkiem nie jest prostym zadaniem, bo płacze się, gdy jest zbyt długi, i można się

przewrócić, i trzeba cały czas trzymać sznurek, a świat jest taki piękny... Robienie kilku rzeczy na raz jest głównym celem chodzenia z zabawką na sznurku. Następnym zabawkowym etapem rozwoju dziecka jest własny samochód lub własny wózek z lalką. Najstarsze wykopaliska i znaleziska zawierają takie właśnie zabawki: drewniane wózki i inne pojazdy. Niezależnie od czasów w jakich dziecko żyje, grzechotka, wóz i miś zawsze towarzyszą dzieciom. Ponieważ rozwój mowy temu sprzyja, podczas zabaw z samochodem i wózkiem dzieci rozmawiają ze swymi towarzyszami zabawy. Misio lub lalka pełnią różne role i dzieci odpowiadają na ich pytania a one (zabawki) słuchają uważnie dziecięcych słów. Ten okres zabawy jest dla dziecięcej twórczości i wyobraźni bardzo ważny, bo pozwala na obdarowanie innych swoimi emocjami i potrzebami, a misio często choruje i obszar zabawy jest nieograniczony. Musi też chodzić do przedszkola i uczyć się, trzeba go ubrać i wykąpać, a ile potrafi zjeść, bajki też lubi, ale nie chce sam czytać, muszę mu opowiadać...

Po zabawach w domu czas na zabawy z kolegami w piaskownicy. Poczucie własnej własności prowadzi do konfliktów, a zabieranie zabawek innym dzieciom nie należy do rzadkości. Rozwiązywanie konfliktów nierzadko prowadzi do walki. Na szczęście w tym okresie zawsze jest ktoś dorosły, kto kończy walkę zmianą aktywności: „Idziemy do domu”. „Na podwór-

ku fajnie jest, można sobie pobiegać, można w piłkę pograć też i połazić po drzewach. Można łapać do swych rąk kolorowe motyle albo się ukryć tak, by nikt nie widział nas i polecieć do słońca choć na chwilę...” Na podwórku uczymy się zasad współżycia społecznego, organizowania zabaw dla siebie i w swoim towarzystwie, a także jak rozwiązać konflikty między sobą, jasne jest też na podwórku, że każdy jest inny i każdy ma zalety a wady można ukryć by nie dominowały w kontaktach społecznych.

Gry i zabawy stolikowe są przeznaczone dla dwóch lub więcej osób. W zależności od rozwoju można grać w gry planszowe (memo, halma, chińczyk), w karty (czarny Piotruś, wojna, remik, makao, guzik, oszust, refleks, „Cześć Mańka, cześć Józku”, kierki), bierki. W zabawach w grupie rówieśniczej dzieci uczą się wygrywać i przegrywać, wspierać się i „wszyscy na jednego”, uczą się pomagać i przeszkadzać, uczą się też, że wiele, choć nie wszystko, zależy ode mnie samego.

Dzieci bawią się przede wszystkim po to, by dobrze poznać i zrozumieć otaczający je świat. Eksperymentują na swoim poziomie po to, by w przyszłości działać na poziomie swoich intelektualnych możliwości. Postronny obserwator często nie rozumie, dlaczego dziecko wielokrotnie zrzuca zabawkę, a dziecko chce się dowiedzieć, co stanie się, gdy zabawka spadnie na

podłogę, a co stanie się, gdy będzie tam położona. Dzieci chcą dowiedzieć się, ile pasty mieści się w tubce i, nie potrafiąc o to zapytać, wyciskają pastę i wszystko jasne: od łazienki do telewizora i jeszcze trochę. Nim jednak zaczną zadawać jakiegokolwiek pytania, muszą wiedzieć, jak działa ich własny organizm. Muszą wiedzieć o tym do czego służą ręce, a po co są nogi, jak organizm „zgłasza” zapotrzebowanie na pokarm, a jak na płyny i co trzeba zrobić, aby się wypróżnić. Muszą też wiedzieć, jak zareagować, gdy na ręce pojawi się biedronka, a jak, gdy usiądzie komar czy osa. Chęć poznawania świata nie pojawia się z dnia na dzień ani też wtedy, gdy rodzice kupią nową zabawkę. Ciekawość świata pojawia się, gdy dziecko umie oddzielić siebie od otoczenia, gdy wie, że „ja” to „ja”, gdy zaczyna się zastanawiać co jest koło mnie i jak to działa, czy jest inne, czy to można zmienić, czy trzeba dotknąć czy wystarczy obejrzeć, czy to, co słyszę to wiatr, a to, co widzę to dym, co mogę zjeść, a co mogę bezpiecznie podrzucać. Odpowiedzi na te dręczące pytania dziecko poznaje podczas aktywnego działania w zabawie, którą samodzielnie reżyseruje.

Homo ludens – słowem, dźwiękiem, rymem, metaforą, nonsensem – bo bez zabawy nie ma życia. Człowiek jest w pełni człowiekiem tylko wtedy, gdy umie się bawić, a jeśli umie samodzielnie zabawy wymyślać, to może liczyć na towarzystwo...

Świat bez zabaw i zabawek jest trudny do wyobrażenia. Oczywiście jest fakt, że niektóre zabawy znikają. Na ich miejsce pojawiają się jednak nowe, a gdy przyjrzymy się im z bliska, to są one takie same jak te stare tylko nieco odświeżone, bardziej nowoczesne. Zawsze jednak odnajdziemy w nich te same elementy, zasady, sposoby użycia jak w zabawkach i zabawach sprzed tysięcy lat. A co najważniejsze, spełniają one tę samą rolę: zaspokajają potrzeby dziecka, które się bawi, aby lepiej poznać i zrozumieć otaczający je świat...

To, jak wielka jest moc zabawy, najdobitniej pokazuje nam film, częściowo oparty na faktach, *Życie jest piękne* Roberta Beniniego, z jego własnym scenariuszem, własną reżyserią i mistrzowsko zagrana rolą główną.



Literatura uzupełniająca:

A. Bruckner, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1993.

J. Cieślukowski, *Wielka zabawa*, Ossolineum, Wrocław 1967.

L. Clark i C. Ireland, *Uczymy się mówić, mówimy, by się uczyć*, Rebis, Poznań 1998.

A. Erkert, *Zabawy rozwijające zmysły*, Jedność, Kielce 2002.

A.M. Florek, *Zabawy bez zabawek*, RWT PZN, Warszawa 2007.

E. Franus, *Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.

A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P. Kuhl, *Naukowiec w kołysce*, Media Rodzina, Poznań 2007.

D. Singer, *Why babies play*, LEGO Company, 2001.

Słownik Języka Polskiego (pod red. M. Szymczaka), PWN, Warszawa 1989.

M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.

Do czajnika wlewam wodę: ciur, ciur, ciur.

I kakao wsypać mogę: pss, pss, pss.

Mama tak zapala gaz: pstryk, pstryk, pstryk.

Wodę już gotować czas: tik tak, tik tak, tik tak

Para już z czajnika leci: szu, szu, szu, szu.

Później gwizdek woła dzieci: fiu, fiu, fiu, fiu.

Szybko gwizdek wyskakuje: buch stuk, buch stuk.

Na kakao nas zwołuje: już, już, już, już.

Mama wlewa do kubeczka: gul, gul, gul, gul.

Dla córeczki, dla syneczka: jeden tyk, drugi tyk.

Znika to kakao w mig.

TAJEMNICZE PUDEŁKO

Beata Błachut

tyflo- i oligofrenopedagog, Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 11 w Katowicach

I. Przeznaczenie zabawy

Zabawa „Tajemnicze pudełko” jest pomocą dydaktyczną, którą można wykorzystać do usprawniania dotyku oraz mowy dziecka podczas zajęć rewalidacyjnych z grupką uczniów słabowidzących.

II. Cele zabawy dydaktycznej

1. Zasadniczym celem zabawy jest usprawnianie dotyku poprzez rozpoznawanie ukrytych w pudle przedmiotów. Uczeń, dotykając ukryty przedmiot stara się opisać jego wygląd, wielkość, kształt, materiały, z których przedmiot został wykonany. W ten sposób wzbogacamy zasób słów, a także wyobraźnię dziecka.

2. Nauczyciel, angażując swoich uczniów w wykonanie niezwykłego pudełka, uczy ich pożytecznych sposobów spędzania czasu, rozbudza ich ciekawość, uczy posługiwania się prostymi uczniowskimi narzędziami, takimi jak klej i nożyczki, a więc usprawnia ko-

ordynację wzrokowo-ruchową, rozwija ich umiejętności manualne.

3. Cele wychowawcze:

- a) uczy poszanowania przyjętych zasad,
- b) umożliwia współdziałanie,
- c) uczy umiejętności przegrywania i wygrywania.

III. Zalety zabawy, jako pomocy dydaktycznej

a) Prostota i szybkość wykonania. W najprostszej wersji do wykonania zabawy potrzebujemy większe kartonowe pudełko, które ładnie ozdabiamy dowolnymi



mi motywami. Na zajęciach „Tajemnicze pudełko” zostało wykonane pierwszego dnia wiosny, więc ozdobiśmy go wiosennymi kwiatkami.

b) Uniwersalność. Raz przygotowane pudełko można wykorzystywać wielokrotnie na zajęciach, wkładając do niego rozmaite przedmioty, związane z tematem zajęć rewalidacyjnych.

c) Zabawy dydaktyczne pełnią bardzo ważną **funkcję motywacyjną**, powodując zwiększenie zainteresowania dziecka, a tym samym wzrost jego motywacji do podejmowania wysiłku intelektualnego.

IV. Kolejne etapy wytworzenia gry planszowej

1. Potrzebne materiały:

a) Kartonowe pudło z wyciętymi po bokach otworami na ręce.

b) Blok papierów kolorowych.

c) Szablony wiosennych kwiatów (lub inne zdobienia).

d) Klej, nożyczki.

e) Kolorowe kółeczka do tworzenia owadów techniką origami.

f) Tajemnicze przedmioty do odgadania dotykiem o zróżnicowanej fakturze, wielkości i kształcie np. drewniany klocek, piłeczka z gumy, kawałek waty itp.



2. Opis czynności uczniów i nauczyciela przy powstawaniu gry.

a) Nauczyciel wyjaśnia uczniom cel zabawy: wykonanie tajemniczego pudełka i przygotowuje potrzebne materiały.

b) Nauczyciel przygotowuje dla uczniów szablony wiosennych kwiatów, które zostają podklejone kolorowym papierem.

c) Z kolorowych kółeczek dzieci wykonują techniką origami owady, które budzą się do życia wiosną:

biedronki i motyle. Z zielonych kóteczek, złożonych na połowę tworzą wiosenną trawę.

d) Wykonane ozdoby przyklejają na pudełko.



V. Opis przebiegu zabawy

1. Liczba uczestników: od 2 do 4 osób.
2. Zasady zabawy: (ustalone z dziećmi).

Celem zabawy jest rozpoznanie dotykiem ukrytych w „Tajemniczym pudełku” przedmiotów, które chowa nauczyciel lub wyznaczony do tego uczeń.

3. Przebieg zabawy:

a) Dzieci kolejno wkładają dłonie do „Tajemniczego pudełka”, wybierają jeden z ukrytych tam przedmiotów i starają się go opisać i rozpoznać. Podczas opisu określają jego cechy, takie jak: wielkość, kształt, gładkość, materiał, z którego jest wykonany. Opis ukrytego przedmiotu może też być zagadką dla pozostałych uczniów, którzy na tej podstawie muszą odgadnąć nazwę schowanego przedmiotu.

b) Nauczyciel sprawdza trafność odpowiedzi wyciągając przedmioty z pudełka.

c) Prawidłowe odpowiedzi zostają nagrodzone cukierkami lub punktami.

(zdjęcia Beata Błachut)

Edukacja dla wszystkich

Agnieszka Fabisiak

tyflopedagog, Centrum Rehabilitacji w Instytucie Tyflogicznym PZN w Warszawie

„Edukacja, niepełnosprawność, informacja, technologia – likwidowanie barier w dostępie osób niepełnosprawnych do edukacji” to tytuł konferencji zorganizowanej przez Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego dnia 30.11.2011 roku w Warszawie.

Jednym z tematów, poruszonych przez Pawła Wdówika, kierownika Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UW było „Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych”. Tradycyjne sposoby nauczania powodują, że tworzy się niezamierzone bariery dla uczniów, którzy mają różne możliwości i style uczenia się. Dotyczy to zarówno uczniów z niepełnosprawnością, jak i z trudnościami w uczeniu się, np. dysleksją. Projektowanie uniwersalne zajęć dydaktycznych (ang. Universal Design for Learning) zakłada, że różnorodność jest normą, a nie wyjątkiem. Dlatego, już na etapie planowania zajęć, należy opracowywać różnorodne for-

my przekazywania i sprawdzania wiedzy oraz różnorodne sposoby docierania do ucznia i motywowania go. I tak, przekaz wiedzy powinien być wielokanałowy. To znaczy, że ta sama informacja musi być przekazywana do uczniów co najmniej dwoma kanałami. Na przykład kiedy nauczyciel mówi to, co w danej chwili zapisuje na tablicy, umożliwia pełen odbiór informacji uczniom z niepełnosprawnością wzroku oraz tym, którzy nie słyszą. Dlatego też nauczyciele powinni być przygotowani na to, aby móc udostępnić uczniom streszczenia z zajęć w formie pisemnej w zwykłym druku i w brajlu, powinni zawsze pamiętać o czytaniu zawartości prezentacji, czy innych materiałów pisanych itd. Paweł Wdówik podkreślał, że idealną sytuacją w przypadku uczniów z różnymi potrzebami jest umożliwienie im wyboru sposobu odbioru wiedzy – poprzez słowo, prezentację pisemną, obrazy, wersję elektroniczną itp. Podobna zasada obowiązuje w przypadku sprawdzania wiedzy. Uczeń niewidomy powinien mieć możliwość zaliczania danych partii materiału różnymi sposobami – ustnie lub pisemnie. Często zdarza się, że dziecko lub student z niepełnosprawnością wzroku zawsze zdaje egzaminy ustnie. Nie może dochodzić do takich sytuacji. Klasówki mogą być przygotowywane w brajlu lub w wersji elektronicznej, czasem wystarczy trochę dobrej woli ze strony nauczyciela. Oczywiście trzeba być także przygo-

towanym na to, iż wśród osób niepełnosprawnych spotkamy się z uczniem, który będzie w stanie zaliczać materiał tylko w jeden sposób. Jeśli chodzi o różnorodne motywowanie uczniów do pracy to bardzo ważne jest wsparcie ze strony pedagogów. Kiedy uczeń dostrzega starania nauczyciela, chętniej angażuje się w pracę dydaktyczną.

Kolejną prelegentką była dr Małgorzata Paplińska z Akademii Pedagogiki Specjalnej, prezes Fundacji na rzecz Centrum Edukacyjnego dla Uczniów Niewidomych i Słabowidzących „CEDUNIS”. W swoim wystąpieniu przedstawiła model wsparcia dla uczniów niewidomych w szkołach ogólnodostępnych na podstawie studium przypadku niewidomej uczennicy. Zaproponowany model obejmuje ucznia, nauczyciela oraz rodziców. Takie potrójne wsparcie jest kilkusetkrotnie. Najpierw należy dokonać wieloaspektowej diagnozy sytuacji dziecka niewidomego w domu i w szkole. Następnie opracowuje się szczegółowy, indywidualny program pracy z uczniem, rodzicami i nauczycielem. Kolejnym krokiem jest realizacja tego programu oraz ewaluacja. Diagnozy dokonuje się poprzez analizę dokumentacji, wywiad z każdą ze stron oraz ocenę stanu zrehabilitowania ucznia. W trakcie ustalania programu powinno się włączyć w pracę wszystkie strony. Realizacja programu obejmuje wsparcie psychologiczne rodziców i dziecka, szkolenia dla nauczycieli

oraz bardzo dokładne, konkretne wskazówki tyflopedagogów do pracy z uczniem niewidomym. Dzięki tego typu wsparciu uczniów i nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych, większa liczba niewidomych dzieci mogłaby się uczyć w swoim miejscu zamieszkania.

Doktor Grzegorz Wiącek z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego przedstawił wyniki badań nad efektywnością kształcenia w klasach integracyjnych. W badaniu wzięło udział 13 klas integracyjnych na poziomie klas 1-3 szkoły podstawowej z województwa lubelskiego, było to 477 osób – 202 uczniów (w tym 149 pełnosprawnych, 53 niepełnosprawnych), 26 nauczycieli i 249 rodziców. Badano relacje rówieśnicze w klasach integracyjnych, zadowolenie nauczycieli prowadzących i wspomagających oraz postawy rodziców wobec osób niepełnosprawnych.

Badania wykazały, że w klasie I dzieci niepełnosprawne są akceptowane przez rówieśników, natomiast w klasie II i III poziom akceptacji maleje. Powoduje to lęk szkolny wśród uczniów niepełnosprawnych. Dobre relacje między uczniami w klasie są bezpośrednio związane z osobą nauczyciela oraz z pozytywnymi lub negatywnymi emocjami w rodzinie, a szczególnie dotyczą więzi z ojcem. Wykazano, że nauczyciele prowadzący w klasach integracyjnych cechowali się sumiennością na bardzo wysokim, wręcz przesadnym poziomie, a nauczyciele wspomagający

ugodowością. Zadowolenie nauczycieli prowadzących w klasie I jest bardzo niskie, na kolejnych etapach nauczania znacznie wzrasta. Jeśli chodzi o nauczycieli wspomagających to ich zadowolenie waha się przez te 3 lata. Rozbieżność w odczuciach nauczycieli prowadzących i wspomagających prawdopodobnie związana jest w dużej mierze z tym, iż nauczyciel wspomagający jest bliżej klasy i jest bardziej zaangażowany w relacje rówieśnicze między uczniami pełno i niepełnosprawnymi. Tymczasem zadowolenie nauczycieli prowadzących wiąże się z osobą nauczyciela wspomagającego. Podsumowując doktor Wiącek podkreślił, że nauczycieli w klasach integracyjnych powinno się bardziej wspierać, bo mimo tego, iż system ten funkcjonuje już od kilku lat, to nadal jest to swego rodzaju nowość dla pedagogów. Niestety badania wykazały, że system integracyjny nie jest najlepszym sposobem kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Aby go ulepszyć powinno się włączać ojców w życie klasy, zrównoważyć znaczenie nauczyciela prowadzącego i wspomagającego oraz zapobiegać występowaniu lęku szkolnego wśród uczniów niepełnosprawnych. Na zakończenie swojego wystąpienia doktor Wiącek zaznaczył, że wiele problemów związanych z nieakceptacją uczniów niepełnosprawnych bierze się z niechęci tych uczniów do nawiązywania relacji rówieśniczych i izolowania się.

Zabawa w kuchni

Iwona Optułowicz

instruktor czynności życia codziennego, Centrum Rehabilitacji w Instytucie Tyflogicznym PZN w Warszawie

Zbliża się okres Bożego Narodzenia i zaczynamy się zastanawiać co dobrego przyrządzić dla bliskich. Przygotujemy tradycyjne potrawy, ale i szukamy pomysłów na nowe, chcemy zaskoczyć czymś gości i domowników. Być może poniższe przepisy pomogą w poszukiwaniach. I tym razem dajcie się Państwo wykazać dzieciom w kuchni. Zaprezentowanie własnoręcznie wykonanego ciasta czy sałatki przy świątecznym stole przyniesie dzieciom wiele satysfakcji, a podziw jedzących utwierdzi je w przekonaniu, że warto podejmować nowe wyzwania również w kuchni.

Przepisy skierowane są do dzieci. Państwa proszę o pomoc przy obsłudze piekarnika, przypomnienie obsługi miksera oraz przy innych niebezpiecznych czynnościach np.: przy zdejmowaniu gorących garnków z kuchni.



Zamiast piernika, czyli ciasto marchewkowe

Przygotuj produkty:

- 4 średnie marchewki,
 - 1 szklanka rodzynek,
 - 1 szklanka pokruszonych orzechów włoskich,
 - _ szklanki soku jabłkowego,
 - sok i starta skórka z jednej cytryny,
 - 1 i _ szklanki mąki,
 - 1 i _ szklanki cukru,
 - 1 łyżeczka proszku do pieczenia,
 - 1 łyżeczka sody,
 - 1 łyżeczka soli,
 - 2 łyżeczki przyprawy do pierników,
 - _ szklanki oleju roślinnego,
 - 4 duże jajka
- oraz masło i mąka do obsypania formy.

Akcesoria kuchenne:

forma do pieczenia, tarka do warzyw o trójkątnej lub prostokątnej podstawie, szklanka, mikser oraz łyżka, łyżeczka, duża miska, miseczka, patyczek, duża deska do krojenia, ostry nóż.

Na tarce o małych oczkach zetrzyj marchewki i odmierz dwie szklanki do miski, w której będzie mieszane ciasto. Do marchewki dodaj odmierzone

szklanką rodzynek, pokruszone orzechy, sok jabłkowy, sok i skórkę z cytryny startą na tarce o najmniejszych oczkach. W osobnej misce wymieszaj suche, odmierzone składniki: mąkę, cukier, proszek do pieczenia, sodę, sól, przyprawę do pierników. Do suchych składników dodaj olej i jajka i wymieszaj mikserem aż masa będzie gładka. Dodaj przygotowaną marchew i delikatnie wymieszaj aż składniki się połączą. Rozgrzej piekarnik do 180 stopni. Formę do pieczenia posmaruj masłem i oprósz mąką. Przełóż masę do formy i piecz około 40 minut. Po upływie tego czasu poproś dorosłego o sprawdzenie patyczkiem czy ciasto faktycznie jest już upieczone - jeżeli włożony w środek ciasta patyczek będzie czysty można wyłączyć piekarnik i wyjąć ciasto z piekarnika (potrzebna pomoc dorosłego). Odczekaj ok. 10 minut. Można je teraz wyjąć z formy i poczekać, aż kompletnie ostygnie. Jeśli boki ciasta nie odchodzą od formy obkrój je nożem wzdłuż brzegów formy (nie dotykaj formy gołą ręką ponieważ jeszcze jest gorąca i możesz się oparzyć) następnie na wierzch połóż deskę tak, żeby pod nią schowało się ciasto. Przekręć formę tak, żeby deska znalazła się pod spodem, a dno formy na wierzchu. Zdejmij formę, a ciasto pozostaw do ostygnięcia. Przy tej czynności może być potrzebna pomoc dorosłego.

Coś na długie wieczory, czyli domowa czekolada

Przygotuj produkty:

- 2 kubki mleka w proszku,
- _ kubka mleka,
- _ kubka cukru,
- kostka masła
- 2 czubate łyżki kakao,
- 5 małych paczek herbatników,

Akcesoria kuchenne:

mały garnek, drewniana łyżka, mała blaszka, kubek, oraz nóż, łyżeczka, rękawice kuchenne.

Do małego garnka włóż pokrojone na części masło, dodaj mleko, wsyp cukier i kakao. Postaw garnek na małym palniku, upewnij się czy stoi równo i podczas gotowania nie przechyli się, następnie włącz gaz (jeśli nie czujesz się pewnie przy wykonywaniu tej czynności poproś o pomoc dorosłego). Podgrzewaj składniki, od czasu do czasu mieszając. Podczas mieszania przytrzymuj garnek dłonią ubraną w rękawicę kuchenną. Gdy wszystkie składniki rozpuszczą się (podczas mieszania łyżka nie będzie natrafiała na opór nie rozpuszczonego cukru) zdejmij garnek z gazu. Porcjami wsypuj odmierzoną ilość mleka w proszku, jednocześnie nie przerywając mieszania. Uważaj, bardzo łatwo mogą zrobić się

grudki. Wsyp do masy pokruszone herbatniki i starannie je w nią wmieszaj. Przełóż zawartość garnka na blaszkę. Wyrównaj powierzchnię masy i wstaw na kilka godzin do lodówki. Do masy można również dodać bakalie – orzechy, rodzynki czy suszone żurawiny.

Z zimowych zapasów, czyli kolorowa sałatka nie tylko ze słoika

Przygotuj produkty:

- 1 puszka groszku,
 - kawałek żółtego sera,
 - 3 kiszane ogórki,
 - 3 kawałki czerwonej konserwowej papryki
- oraz sól, pieprz, łyżka jogurtu naturalnego, łyżka majonezu.

Akcesoria kuchenne:

otwieracz do konserw, miska, deska do krojenia, oraz drewniana łyżka, łyżka, nóż, ściereczka kuchenna, durszlak.

Otwórz otwieraczem puszkę groszku (poproś, żeby dorosły pokazał używać otwieracz, który masz w domu) i wsyp jej zawartość na durszlak. Postaw do zlewu i poczekaj aż odcieknie nadmiar wody. Pokrój ogórki, ser, paprykę w kostkę, wrzuć do miski (sposób krojenia warzyw

znajdziesz w poprzednich artykułach). Dodaj do nich odsączony groszek, majonez, jogurt, sól oraz pieprz i delikatnie wymieszaj ze sobą wszystkie składniki.

Tradycyjna sałatka z warzyw, czyli śledzie w jarzynowym morzu

Przygotuj produkty:

- 3 średnie marchewki,
 - 1 korzeń pietruszki,
 - kawałek selera,
 - 2-3 płaty śledziowe w oliwie,
 - 4 łyżki majonezu
- oraz sól, pieprz.

Akcesoria kuchenne:

garnek z pokrywką, obieraczka do warzyw, nóż, miska, deska do krojenia, talerz, oraz łyżka, widelec, ściereczka kuchenna, rękawica kuchenna.

Surowe warzywa obierz posługując się obieraczką do warzyw. Warzywo, które chcesz obrać połóż w lewej dłoni, a do prawej ręki weź obieraczkę i dociskając ostrze przesuwaj je przez całą długość marchewek i pietruszki. Co jakiś czas obracaj warzywo, tak żeby ostrze obierało skórkę z warzyw. Palcami sprawdź czy już są obrane, jeśli nie czynność należy powtórzyć. Seler możesz obrać

obieraczką lub nożykiem do warzyw. Następnie umyj obrane warzywa, włóż je do garnka, zalej wodą, lekko posól. Postaw garnek na palniku i włącz gaz (jeśli nie czujesz się pewnie przy wykonywaniu tej czynności poproś o pomoc dorosłego). Gdy w kuchni zacznie unosić się zapach gotowanych warzyw sprawdź widelcem czy warzywa są ugotowane na pół miękko. Pokrywkę z garnka unieś ręką uzbrojoną w rękawicę kuchenną, pozwól żeby nagromadzona pod pokrywką para uleciała, a następnie sprawdź widelcem czy warzywa są ugotowane. Jeśli tak, wyjmij je na talerz i poczekaj aż ostygną. W międzyczasie wyjmij z oliwy śledzie i pokrój w poprzek w cienkie plasterki, przełóż do miski. Zimne warzywa pokrój w kostkę (to już umiesz) i również włóż do miski. Dołóż majonez i wymieszaj łyżką. Spróbuj i dopraw solą i pieprzem.

Na przykładzie powyższych przepisów dalej ćwiczymy zasady bezpiecznego używania piekarnika, ustawianie właściwej temperatury, posługiwanie się pokrętkiem włączającym gaz lub prąd. Kontynuujemy naukę gotowania, powtarzamy jak równo postawić garnek na właściwym palniku. Ćwiczmy tę czynność przy wyłączonej kuchni. Przypominamy jak odmierzać produkty (tradycyjnie szklanką lub za pomocą zestawu miarek). Odświeżamy umiejętność obsługi miksera.

W artykule posłużyłam się zmodyfikowanymi przepisami z „Książki kucharskiej dla dzieci” Joanny Krzyżanek oraz przepisami własnymi.