

Ewa Skrzetuska

Wspomaganie tworzenia poznawczej struktury kompensacyjnej u małego dziecka niewidomego

Niepełnosprawność nr 11, 35-45

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ewa Skrzetuska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wspomaganie tworzenia poznawczej struktury kompensacyjnej u małego dziecka niewidomego

Structuring and support of cognitive compensatory structure at small blind child

Therapy of a blind child appears a challenge, forcing a therapist to deconstruct the way he projects child's experience in its early stages of development. The most important issue for therapist (professional) is an inquiry about the possibility to support structuring of cognitive compensatory structure at small blind child.

Słowa kluczowe: dziecko niewidome, kompensacja, wspomaganie

Keywords: blind child, compensation, supporting

Wstęp

Praca pedagogiczna ma charakter celowego, nakierowanego na określony wynik, działania. Stawianie sobie celu edukacyjnego skupia ją na wybranej, uznanej za ważną, umiejętności czy na fragmencie wiedzy o otaczającym świecie, które dziecko ma poznać. We współczesnej pedagogice podkreśla się konieczność pozostawienia dziecku swobody w poznawaniu świata. Ważne jest dostosowanie się do dziecka w doborze i sposobach docierania do informacji. Edukacja powinna być oparta na własnych, bezpośrednich doświadczeniach dziecka, budowanych według subiektywnych struktur, poprzez odczuwanie siebie w świecie, penetrację środowiska, które poznaje w ciągłym ruchu, przez poruszanie się, manipulowanie i przekształcanie go. Na podstawie tego działania konstruuje sobie subiektywne wyobrażenie o nim, które potrafi wykorzystać w przyszłości. W takiej koncepcji pedagogicznej nauczyciel powinien poruszać się za potrzebami dziecka, być wrażliwym na nie jako człowieka w „stawianiu się”, wspierać je w „doświadczaniu świata”, towarzysząc mu i okazując swoją uwagę [Waloszek 2009, s. 222].

Konstruowanie w umyśle obrazu otoczenia, pogłębianie go i dążenie do przyswojenia sobie możliwie najpełniejszego odzwierciedlenia świata ma wyzwać dziecko i pozwolić na jego podmiotowe włączenie się do edukacji opartej na dialogu, prowadzącej do samokontroli, poczucia sprawstwa, odpowiedzialności za swoje działanie. Te tendencje są silnie akcentowane w nowych opracowaniach naukowych, dotyczących także organizowania uczenia się najmłodszych dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym [Uszyńska-Jarmoc 2011, s. 88–90].

Można zadawać sobie pytanie, czy te rozważania dotyczą dzieci z niepełnosprawnością wzrokową, czy pozostawienie dziecku całkowicie samodzielnego sposobu poznawania świata pozwoli mu na zbudowanie prawdziwego jego obrazu. Poważny ubytek widzenia utrudnia ten proces powodując niedokładności i luki w spostrzeganiu, a zatem jego samorzutne działanie może stworzyć strukturę nie w pełni poprawną. Do wielu składników otoczenia dziecko może nie dotrzeć lub mieć o nich niewystarczające wyobrażenie, w wielu sytuacjach może nie rozumieć istoty zjawiska. Narzuca się więc wniosek o koniecznym kierowaniu tym spostrzeganiem, dokładnym zaplanowaniu procesu uczenia się. Osoba pracująca z dzieckiem zna świat bardzo dobrze i może wybierać z niego najistotniejsze wartościowe składniki do przekazania dziecku. Znając potrzeby dziecka jest w stanie tak zorganizować jego spostrzeganie, by było ono jak najbardziej skuteczne, by włączało go do wspólnego dorobku kultury ludzkiej. Nowe tendencje w pedagogice skłaniają nas jednak do nieco innego spojrzenia na pracę z małym dzieckiem niewidomym.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka niewidomego

Dzieci niewidome, podobnie jak wszystkie dzieci z niepełnosprawnością, od 2004 r. otrzymują pomoc w ramach wdrażanej „Wczesnej, wielospecjalistycznej, kompleksowej, skoordynowanej i ciągłej pomocy dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu i jego rodzinie”, po uzyskaniu opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju w poradni. Wielospecjalistyczna ocena rozwoju, dostosowanie działań do potrzeb dziecka i rodziny, ciągła aktualizacja diagnozy, „indywidualny plan dla rodziny” i jej stały udział w terapii to znaczny postęp jaki ostatnio dokonał się w tym zakresie. Pomoc ta jest udzielana w najbliższym środowisku lokalnym, w placówkach, które pojęły się jej realizacji [Serafin 2007, s. 100–105]. Większość zakładów kształcących dzieci niewidome oraz ze słabym widzeniem podejmuje działania w zakresie wczesnej interwencji dla dzieci z poważnym zaburzeniem widzenia (np. Lublin, Kraków, Wrocław), ale

wiele dzieci mieszkających z dala od tych szkół korzysta z pomocy lokalnych placówek.

Dzieci niewidome od urodzenia do siódmego roku życia trafiają pod opiekę terapeuty, specjalisty, lecz nie zawsze jest to tyflopedagog, częściej terapeuta ruchowy lub pedagog (psycholog, logopeda). Pomoc w pobliżu miejsca zamieszkania jest bardzo ważna dla ich rozwoju, a dostępność jej w najbliższej okolicy zapewnia możliwość systematycznego z niej korzystania. Polepszyło to sytuację dzieci objętych tą pomocą, gdyż doniesienia jeszcze sprzed kilku lat pokazywały, że wiele z nich miało bardzo mały kontakt ze specjalistą terapeutą przed rozpoczęciem edukacji szkolnej [por. Głogowska 2002, s. 180–184]. W okresie przedszkolnym pojawia się wiele umiejętności, które tylko wtedy mogą się w pełni rozwinąć, więc nie można zaniedbać okresów wrażliwości i okresów krytycznych w kształtowaniu ich u dzieci z poważnym zaburzeniem widzenia. Podkreśla się, że 50% zdolności do nauki u dzieci rozwija się w ciągu pierwszych czterech lat życia, a dalsze 30% do ósmego roku życia, więc ten okres jest szczególnie ważny dla dalszej kariery szkolnej ucznia [por. Barłóg, Kopczewski 2009, s. 91]. Ważne jest wykorzystanie tego potencjału rozwojowego u dziecka już od najwcześniejszego okresu życia, w tym szczególnie ważne jest tworzenie skutecznych sposobów poznawania świata wokół siebie.

Tworzenie się struktury poznawczej u osób niewidomych

W świetle literatury tyflogicznej, odwołując się do teorii powstawania obrazu świata w umyśle osoby niewidomej, ważnym zagadnieniem jest tworzenie się struktury kompensacyjnej, która ułatwia jego poznawanie. W swoich analizach M. Grzegorzewska [1966, s. 384–385] wskazała cztery niezbędne składniki, by taka struktura powstała:

- dostarczanie bodźców dopływających z wielu zmysłów – poznanie musi być wielozmysłowe, wykorzystujące nawet niewielkie impulsy, zazwyczaj przez widzjących niedostrzegane, tworzenie powiązań między zmysłem dotyku (smaku) z doznaniem z telereceptorów (słuchu, wzroku, węchu) oraz propriocepcją i doznawaniem ruchu;
- wyjaśnienie werbalne i niewerbalne związków między zjawiskami, nazywanie ich, opis, pokazywanie ich działania, uczenie jak poznawać otoczenie poprzez informację słowną i pozasłowną;
- wielokrotne powtarzanie doznań w różnych układach, doświadczenie;
- dostarczanie doznań emocjonalnych, przeżywanie emocjonalne dostrzeganych zjawisk, co ułatwia ich zauważenie i zapamiętanie [por. tamże s. 382–384].

W praktyce tyflopedagogicznej pierwszy i trzeci składnik w zasadzie nie budzi zwykle żadnych wątpliwości, poznanie wielozmysłowe w wielu różnych sytuacjach, doświadczanie wielokrotnie podobnych zjawisk, poznanie przedmiotów w ich naturalnym otoczeniu poprzez manipulowanie nimi to podstawa planowania działań przez tyflopedagoga.

Natomiast w odniesieniu do posługiwaniu się słowem podczas poznawania otoczenia można dopatrzeć się różnych stanowisk. Wielokrotnie przestrzega się przed nadmierną werbalizacją towarzyszącą uczeniu się, czego skutkiem ma być nierealny werbalizm niewidomego. Tym niemniej jednocześnie podkreśla się rolę właściwej informacji słownej, towarzyszącej poznaniu pogładowemu. Słowo spełnia trzy funkcje w nauczaniu niewidomych: nauczyciel słowem kieruje obserwacją, wskazuje sposób poznawania i istotne cechy poznawanego przedmiotu; wyjaśnia przyczyny obserwowanego zjawiska, związki między jego składnikami; słowem też przekazuje uogólnione wiadomości, słowo wtedy staje się źródłem informacji, a środki pogładowe mają wzmacniać i ilustrować słowa [Sękowska 1974, s. 94]. Ciągłe posługiwanie się słowem i korzystanie z informacji słownej poszerza zasób słów, dziecko używa szerokiej gamy określeń, szybko zaczyna korzystać z pojęć abstrakcyjnych [Sękowska 1974, s. 229]. Na bazie mowy rozwija się jego myślenie. Poprzez różnicowanie, porównywanie, wnioskowanie o rzeczywistości, poszukiwanie analogii, klasyfikowanie i logiczne układanie treści, tworzy całości ze zdobytych fragmentów informacji o otoczeniu [Sękowska 1974, s. 389].

Nasuwa się jednak pytanie, czy słowo powinno poprzedzać poznawanie zmysłowe u małego dziecka. Czy zbyt wczesne i nadmierne opieranie się na słowie nie ogranicza eksploracji dziecka w otoczeniu i nie ogranicza dążeń do poznawania zjawisk. Zjawisko mowy echolalicznej obserwowanej u niewidomych dzieci może wskazywać na zastępowanie aktywnego działania w otoczeniu poprzez naśladowanie całych fraz słownych odbieranych przez dostępne dziecku pobudzenie słuchowe.

Specyficzne zjawiska tworzenia się struktury poznawczej u małego dziecka niewidomego

Istotnym problemem do rozważenia w rozwoju dziecka niewidomego jest tworzenie się u niego struktury pozwalającej na poznawanie świata. Każde małe dziecko poprzez eksplorację sensoryczno-motoryczną tworzy sobie tę strukturę poznawczą w sposób indywidualny, a eksploracja otoczenia, oparta na niej, staje się coraz bardziej skoordynowana i złożona. Na jej bazie tworzą się symbole reprezentujące otoczenie i jego składniki [Schaffer 2009, s. 180–182], które około

pierwszego roku życia zostają zastąpione symbolami werbalnymi, czyli pierwszymi słowami. Spontaniczne, skoordynowane serie działań, najczęściej są wywoływane przez bodźce o charakterze wizualnym, są kontrolowane przez wzrok, a w momencie zniknięcia bodźca z pola widzenia, zanikają. Poszukiwanie przedmiotu, który znajduje się poza zasięgiem wzroku, następuje dopiero około pierwszego roku życia, co Piaget uznał za wytworzenie się w umyśle dziecka jego wyobrażenia jako czegoś trwałego. Jednak, aby zbudować je sobie w wyobraźni, dziecko musi przedmioty poznawać, manipulować i interesować się nimi, sięgać po nie [Schaffer 2009, s. 194].

U małych dzieci niewidomych, które nie są stymulowane wizualnie, ten proces jest utrudniony, a struktura poznawcza musi bazować na innych doznaniach. Bazą zmysłową tworzenia się tych struktur są informacje odbierane przez pozostałe analizatory, które identyfikujemy jako doznania dotykowe, słuchowe, węchowe, smakowe, podobnie zresztą jak to się odbywa u innych małych dzieci. Ale rola tych doznań u niewidomych jest znacznie większa, a do tego dochodzi jeszcze specyficzne wykorzystanie doznań proprioceptywnych, zmysłu równowagi oraz elementy kompensacji temporalnej w poznawaniu przestrzeni [Klimasiński 1989, s. 106–107]. W strukturze poznawczej, którą można nazwać poznawczą strukturą kompensacyjną, zastępującą widzenie i jego rolę w poznawaniu otoczenia, rolę kompensacyjną pełni całość strukturalna wytworzona w wyniku doświadczeń sensomotorycznych dziecka [Skrzypek-Stawińska 2004, s. 57].

W warunkach poważnego zaburzenia widzenia tworzenie się stałego obrazu przedmiotu jest dużo trudniejsze. Poszukiwanie go przez dziecko niewidome poza sobą, gdy nie pobudza go do działania ani kolor, ani ruch przedmiotu, nie jest spontaniczne. Sam dźwięk nie stanowi wystarczającego bodźca do sięgania, chociaż zwraca uwagę dziecka. Dziecko razem z dorosłym wspólnie poszukuje przedmiotu, dużą wagę odgrywa tu nazywanie go – słyszenie nazwy upewnia dziecko o tożsamości spostrzeganego przedmiotu. Później samo słowo zaczyna być sygnałem do poszukiwania przedmiotu. Współdziałają w tej sytuacji wszystkie dostępne dziecku doznania, dynamicznie dostosowując się do niej, różne doznania mogą odgrywać wiodącą rolę u różnych dzieci. Układy dotykowo-akustyczno-proprioceptywno-temporalne, pozwalające na spostrzeganie przestrzeni, stanowią bazę do aktywności ruchowej. Po odkryciu w niej określonych przedmiotów i zjawisk, dziecko szczegółowo może poprzez dotyk, smak, węch czy badanie innych właściwości, rozpoznawać przedmiot jako znany lub dopiero porównywać go do innych, wcześniej poznanych oraz dostrzegać inne, różniące go cechy.

W tworzeniu obrazu świata i przestrzeni oraz istniejących w nim przedmiotów i zjawisk dziecko powinno być aktywnym podmiotem, musi wielokrotnie odbierać różne bodźce w rozmaitych układach. Dziecko niewidome tym bardziej

winno być ich świadome, że elementy tej struktury są mniej oczywiste, doznania często trudniejsze do zidentyfikowania. Ten proces może wspomagać stopniowa werbalizacja doznań, wykorzystanie słowa jako narzędzia ułatwiającego ich precyzowanie, porządkowanie, planowanie swojego działania. Jednak małe dziecko słabo jeszcze korzysta z informacji werbalnej. Rozumienie słowa wiąże się z identyfikowaniem jego desygnatów, co też może być zakłócone i spowolnione przez brak wzroku. Proces rozwoju mowy może więc przebiegać wolniej w początkowej fazie, wskutek trudności przekazania informacji niewerbalnej towarzyszącej słowu, z której dziecko przedszkolne jeszcze w dużej mierze korzysta w rozumieniu tekstu mówionego. Dlatego niewerbalne sposoby przekazywania dziecku niewidomemu informacji tworzone są indywidualnie, często dobierane są sytuacyjnie, dla każdego dziecka w specyficzny sposób.

Opisane zjawiska muszą skłaniać do szczególnej uwagi, którą należy poświęcić w terapii małego dziecka niewidomego przy tworzeniu tej struktury poznawczej. Konieczne jest świadome pozostawienie mu możliwości samodzielnej eksploracji w stworzonym specjalnie otoczeniu, gdyż wielokrotnie nie jesteśmy w stanie pokazać mu właściwego sposobu działania – musi ono próbować samo znaleźć własną drogę poznania.

Ręce osoby towarzyszącej dziecku, które często spełniają rolę niewerbalnego pośrednika, pozwalającego wyjaśnić istotę zjawisk czy sposobu użycia pokazywanego przedmiotu, nie mogą narzucać mu swojego sposobu widzenia. W literaturze tyflogicznej toczyła się ważna dyskusja na temat, jak należy posługiwać się rękami towarzysząc poznaniu dziecka niewidomego. Można tu wyróżnić trzy stanowiska dotyczące sposobu prowadzenia ręki dziecka podczas poznawania otoczenia. Celowe manipulowanie przedmiotami musimy przekazać dziecku przez pokazanie tej czynności poprzez nakładanie rąk na ręce dziecka i manipulowanie nimi tak by dziecko czuło nasze ruchy – sposób „ręka nad ręką” [Morgan, za: Majewski 2002, s. 92]. Można też położyć ręce dziecka na swoich, by mogło obserwować nasze ruchy, a potem samo je stosowało, jest to sposób „ręka pod ręką” [Miles 1999, s. 94]. Ale niektórzy tyfłolodzy sprzeciwiają się takiej biernej formie pokazywania. Ręce dziecka muszą samodzielnie poszukiwać przedmiotów, np. przy poszukiwaniu przedmiotów dźwięczących dziecko może wykorzystywać delikatne odczucia wibracyjne by je odnaleźć. Dlatego lepiej jest dać dziecku swobodę poszukiwania, a nie prowadzić jego ręki [por. Nielsen 2002, s. 84].

W przygotowaniu do szkoły podkreśla się także konieczność umożliwienia dziecku samodzielnego badania otoczenia. Ciągłe prowadzenie ręki dziecka hamuje wypracowywanie własnej strategii poznawania przedmiotów oraz odczytywania pisma Braille’a. Dorosły od razu sugeruje mu co ma spostrzegać, czego „powinien” się nauczyć, powoduje to, że uczeń wyrywkowo poznaje świat i ogranicza się tylko do wskazanych treści [por. Paplińska 2008, s. 398]. Ponieważ

ręce dziecka niewidomego stają się stopniowo narzędziami poznawania, mającymi szczególną rolę, chodzi więc o to by były stale aktywne i samodzielne. Dziecko musi się nauczyć czynności poszukiwania poprzez ćwiczenie i taką organizację środowiska, by było jak najbardziej niezależne w tym zakresie, by miało szansę samo zauważać przedmioty w otoczeniu, zainteresować się nimi, poznać je z różnych stron, poszukiwać ich, mieć czas na działanie nimi.

Czy te wskazówki rzeczywiście są przestrzegane w pracy z małym dzieckiem niewidomym?

Obserwacja prowadzonego przez terapeutkę ćwiczenia z dzieckiem niewidomym (2; 9): Poszukiwanie dźwięczącej zabawki:

Terapeutka potrząsając włochatym przedmiotem zachęcała dziewczynkę do odszukiwania go z różnych stron ciała. Dziewczynka reagowała na polecenie „z prawej” czy „z lewej strony”, ale niestety miała małą szansę sama sięgać po przedmiot. Terapeutka stale „ulatwiała” jej poszukiwanie, przysuwając przedmiot do rączek, mimo iż dziecko słyszało jego dźwięk w trochę innym miejscu, ale nie zdążyło się jeszcze spróbować go poszukać. Poza tym prowadząca zajęcia stale podawała przedmiot w okolicę rączek przed brzuszkiem, dziecko nie próbowało nawet szukać w innym miejscu, czekało na ich przysunięcie. Ograniczało to zdecydowanie pole eksploracji dziecka, nie sięgało ono do tyłu czy do góry, zakres poszukiwania był bardzo niewielki. Chociaż w ten sposób dziecko dotknęło i wzięło do ręki wiele przedmiotów, pojawiła się wątpliwość, czy był to dobry sposób, czy nie ograniczał eksploracji dziecka. Tym ćwiczeniom przyglądała się mama dziewczynki, istnieje więc prawdopodobieństwo, że będzie podobnie postępowała z dzieckiem w domu.

Oczywiście nie wystarczy dać dziecku do ręki przedmiot i czekać, że ono się samo nim pobawi. Po manipulowaniu przedmiotem i poznaniu go (poznaniu jego właściwości przez dotyk, smak, dźwięk) można włączyć się do zabawy dziecka. Trzeba stworzyć sytuację, w której danego przedmiotu można użyć w sposób zgodny z jego przeznaczeniem. Wspólna zabawa z dorosłym pozwoli poznać lepiej i wykorzystać jego właściwości, poznać „do czego” można go użyć, „co można z nim zrobić” [Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2012, s. 53]. Przekazywanie wiedzy związanej z otoczeniem społecznym, wykorzystanie jej do uzupełnienia poznania zmysłowego, do poznania dorobku ludzkiej myśli mieszczącej się w każdym przedmiocie (narzędziu) czy znaku używanym przez ludzi, wymaga współdziałania, obserwowania działania innych i przekazania tkwiącej w nich istoty ludzkiego działania [Wygotski 2006, s. 39]. Pośpiech i niecierpliwość są tu szczególnie niewskazane, natomiast ważna jest pozytywna uwaga skoncentrowana na działaniu dziecka, którą dajemy mu odczuć, tak by wytworzyć „wspólne pole uwagi”, działając w nim naprzemiennie i pozostawiając czas na reakcję dziecka [Orkan-Łęcka 1999, s. 10].

Wykorzystanie informacji słownej, jako uzupełnienia poznania zmysłowego, oraz stopniowe wprowadzenie werbalizacji do planowania swojego działania, jest w wielu wypadkach poszerzeniem i pogłębieniem możliwości działania przez

dziecko z uszkodzonym widzeniem. Element zmysłowego poznania, niewątpliwie podstawowy, często nie pozwala dziecku niewidomemu na poznanie związku między przedmiotami czy zjawiskami, ze względu na to, że dziecko dotykem poznaje te przedmioty czy zjawiska niejako sekwencyjnie (po kolei), a nie symultanicznie (jednocześnie). Jeśli dane zjawisko (przedmiot) uda się poznać jednocześnie dotykowo i słuchowo (np. wirowanie wiatraczka), wtedy łatwiej jest pokazać ten związek. Analizując taką sytuację, można oczekiwać, że użycie słowa do wyjaśnienia związku powinno ułatwić jego zrozumienie. Werbalizacja staje się niezbędnym składnikiem w powstającej strukturze poznawczej. Dziecko nie może być jednak zasypywane nic nie znaczącymi słowami, nie związanymi z aktualnie wykonywanymi czynnościami (fajnie, dobrze, pięknie, cudownie), czy przedwcześnie informowane o przedmiocie, kiedy jeszcze go nie dotknęło. Nie pozwala mu to na samodzielnie decydowanie o sposobie odbioru doznań i nadmiernie ingeruje w jego myślenie.

Opanowanie swojego zachowania poprzez planowanie działania, wykorzystywanie do tego nazw (słów), zastępujących desygnaty, które są niedostępne bezpośrednio, pozwala na prawdziwie ludzkie postępowanie i wykorzystanie wcześniejszego doświadczenia w sposób, jakiego nie są w stanie nauczyć się nawet najlepiej wytrenowane szympansy. Wykorzystanie słowa poprzez włączenie go do organizowania swojego zachowania stwarza możliwość działania na wyższym poziomie w sytuacjach bardziej złożonych [por. Wygotski 2006, s. 33–34 i n.]. Pozwala to na ułożenie sobie kolejności wykonania danych czynności oraz zapamiętania jej składników.

Eksperymentalne badanie, dotyczące przekazywania instrukcji słownych oraz komunikowania się w czasie zajęć ruchowych z dziećmi w klasach 1–3, pokazały, że wielu nauczycieli nie wykorzystuje właściwie informacji ustnych. Często instrukcje przekazywane werbalnie są zbyt ogólne lub za szczegółowe, nie wyjaśniają istoty ruchu. Dzieci rzadko dopytują się o przebieg określonych czynności, choć nie rozumieją poleceń przekazanych przez nauczyciela. Uczeń potrzebuje czasu na werbalizację, opis swojego ruchu oraz na dokładne dopytania się o jego przebieg. W tym badaniu zaproponowano wykorzystanie teorii etapowego kształtowania czynności (Galpierina), poprzez opisanie swoich czynności w mowie głośnej, a następnie przypominanie sobie wykonania ruchu po cichu w trakcie jego realizacji. Chodzi o to by ruch był kształtowany w pełni świadomie, by została zauważona kolejność czynności, ich powiązania czasowo-przestrzenne oraz tempo i rytm [Zatoń 2004, s. 385–386]. Proponowana metoda komunikatów słownych o przebiegu ruchu, przystosowanych do poziomu percepcyjnego dziecka oraz werbalizacja przez ucznia opisu wykonywanego ruchu, a następnie realizowanie go z użyciem mowy cichej, jest dobrą propozycją do pracy z dzieckiem niewidomym. Potrzebny jest dialog z dzieckiem na temat wykonywanych czynno-

ści, dokonywanie poprawek w realizowanym przez nie ruchu, uświadomienie sobie niepoprawnych ruchów oraz wspólne z nauczycielem ustalenie przyjętej efektywności ruchu, wystarczającej w danym zakresie.

Podsumowanie

Terapeuta musi mieć świadomość wagi samodzielnego poszukiwania przez dziecko niewidome swoistych dla siebie dróg poznania, a także specyficznych sposobów tworzenia struktury poznawczej oraz jej składników. Konieczne jest wspieranie wytrwałości dziecka i rodziców w jej kształtowaniu, pomimo pojawiających się przeszkód, oraz zachowania optymizmu i radości z przeżywanych doznań i osiągnięć. Należy unikać nadopiekuńczości, ograniczania dziecka w eksploracji otoczenia i kontaktów jego z innymi ludźmi, nadmiernej, ograniczającej werbalizacji, pozostawienia zbyt małej ilości czasu na reakcję i swobodną manipulację.

Ważne jest zachowanie równowagi między podawaniem gotowych rozwiązań a samodzielnym poszukiwaniem drogi rozwiązania problemu w trakcie pracy z dzieckiem. Ciekawą propozycję wartościującego zestawienia pojęć dotyczących wspierania działania małego dziecka w sytuacji edukacyjnej przedstawia Walo-szek [2009, s. 121]. Wymienia ona w kolejności, od najbardziej pożądanых współcześnie do tradycyjnych sposobów rozumienia pracy z dzieckiem, następujące określenia:

- wspieranie – jako bycie obok siebie, obdarowywanie uwagą;
- wyzwalanie – jako nadawanie praw do działania i odpowiedzialności za nie, z prawem do błędów;
- ukierunkowywanie – czyli naprowadzanie na cel;
- przysposabianie – jako zmienianie warunków spełniania oczekiwań w uczestnictwie w działaniu w społeczeństwie w zależności od poziomu rozwoju;
- dotrzymywanie kroku – jako spełnianie zobowiązań wobec dziecka;
- podpowiadanie – czyli podsuwanie pomysłów rozwiązań;
- prowokowanie do działania poprzez rozbudzanie ciekawości, ułatwianie czy utrudnianie czynności;
- umożliwienie działania przez otwieranie szans, zachęcanie i zabezpieczenie warunków do aktywności dziecka;
- podporządkowanie mające charakter zależności i posłuszeństwa;
- prowadzenie – jako pomoc, opieka, celowa socjalizacja (wychowanie).

Układ znaczeń tych pojęć, jak chce autorka, wiąże się z różnymi prądami w pedagogice dziecka. Uważa, że najnowsze, związane z pierwszymi wymienionymi wyżej pojęciami, są najbardziej korzystne dla rozwoju samodzielności i podmiotowości dziecka. Zaleca wspieranie jako zauważanie wysiłków dziecka,

obdarowywanie go swoją uwagą – przeciwstawia się wyłączeniu, obniżaniu progu trudności czy zwalnianiu z wysiłku. Taki sposób rozumienia organizowania aktywności dziecka ma pozwolić, już od małego, na maksymalną skuteczność wolnego uczestnictwa w otoczeniu i przygotowywać do przyszłości oraz do samodzielnego realizowania swoich potrzeb na miarę swoich możliwości [Walo- szek 2009, s. 122].

Ten kierunek budowania teoretycznych podstaw do rozwiązań praktycznych taki paradygmat postępowania pedagogicznego zmusza do przemyślenia sposobu organizowania pomocy dziecku niewidomemu we wczesnych okresach jego rozwoju. Terapia dziecka z niepełnosprawnością musi też być przeorientowana na nowe, jak najbardziej usamodzielniające sposoby oddziaływania pedagogicznego. Stawia to większe wymagania przed tyflopedagogiem niż działania w odniesieniu do dziecka bez zaburzeń rozwojowych, gdyż niebezpieczeństwo uzależniania dziecka niepełnosprawnego od prowadzącego go terapeuty jest bardziej nasilone. Złożona i coraz mniej stabilna przyszłość nie pozwala na pozostawianie pracy pedagogicznej w tradycyjnych formach, głównie polegających na prowadzeniu oraz ukierunkowaniu działania dziecka i podporządkowania go zew- nętrznie ustalonym celom. Wymusza bardziej podmiotowe, dialogowe i samo- dzielne uczestnictwo dziecka, także z zaburzeniem widzenia, w swojej edukacji.

Bibliografia

- Barłóg K., Kopczewski M. (2009), *Edukacja wczesnoszkolna, potrzeba czy konieczność w dobie przemian strukturalno organizacyjnych szkoły*, [w:] *Reforma w szkole, szkoła w reformie*, PSNT, Szczecinek
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2012), *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu, jak świadomie je wychowywać i uczyć*, *Blżej Przedszkola*, Kraków
- Grzegorzewska M. (1966), *Zjawisko kompensacji u niewidomych i głuchych*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, t. 2, red. L. Wołoszynowa, PWN, Warszawa
- Klimasiński K. (1989), *Organizacja czynności poznawczych przy głębokim defekcie wzroku*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
- Majewski T. (2002), *Tyflopsychologia rozwojowa*, *Zeszyty Tyflogiczne*, nr 20, Warszawa
- Miles B. (1998), *Znaczenie rąk dla osoby głuchoniewidomej*, „*Rewalidacja*”, nr 2, 1999 nr 1
- Nielsen L. (2002), *Percepcja słuchowa u niewidomego dziecka*, *Materiały Tyflogiczne*, nr 14
- Orkan-Łęcka M. (1999), *Wczesne wspomaganie komunikacji u dzieci niewidomych i słabo- widzących ze złożoną niepełnosprawnością*, „*Rewalidacja*”, nr 2
- Paplińska M. (2008), *Poznanwanie pisma Braille’a przez dziecko niewidome – klucz do niezależności*, [w:] *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Kielce
- Schaffer H.R. (2009), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Serafin T. (2007), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w systemie współpracy resortowej i samorządowej*, [w:] *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny*, red. G. Kwaśniewska, Wydawnictwo UMCS, Lublin

- Skrzypek-Stawińska E. (2004), *Odbiór świata przez osoby niewidome*, „Laski”, nr I
- Uszyńska-Jarmoc J. (2011), *Jak (na)uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Waloszek D. (2009), *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków
- Wygotski L.S. (2006), *Narzędzie i znak*, PWN, Warszawa
- Zatoń K. (2004), *Poznawcze i praktyczne znaczenie słownych metod nauczania uczeni się czynności ruchowych*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, TSN, Wrocław