******UNIWERSYTET RZESZOWSKI**

**WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY**

ALEKSANDRA BEDNARZ

ZABAWKA WE WSPOMAGANIU ROZWOJU DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W WIEKU PRZEDSZKOLNYM NA PRZYKŁADZIE POWIATU PRZEMYSKIEGO I MIASTA JAROSŁAW

***Praca licencjacka napisana***

***pod kierunkiem***

*dr Aleksandry Mach*

RZESZÓW 2017

*Podziękowania dla doktor Aleksandry Mach za cenne wskazówki podczas pisania pracy licencjackiej*

Spis treści

[Wstęp 7](#_Toc484630530)

[Rozdział I. Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu 8](#_Toc484630531)

[1. Istota niepełnosprawności i jej klasyfikacje 8](#_Toc484630532)

[2. Specyfika rozwoju dzieci z wybranymi rodzajami niepełnosprawności 13](#_Toc484630533)

[2.1. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną 13](#_Toc484630534)

[2.2. Dziecko z niepełnosprawnością wzrokową 19](#_Toc484630535)

[2.3. Dziecko z niepełnosprawnością słuchową 22](#_Toc484630536)

[2.4. Dziecko z niepełnosprawnością ruchową 25](#_Toc484630537)

[3. Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym 27](#_Toc484630538)

[4. Wychowanie przedszkolne dzieci z niepełnosprawnością w Polsce 30](#_Toc484630539)

[Rozdział II. Zabawki i ich znaczenie dla rozwoju dziecka z niepełnosprawnością 33](#_Toc484630540)

[1. Zabawa w wieku przedszkolnym 33](#_Toc484630541)

[1.1. Pojęcie zabawy 34](#_Toc484630542)

[1.2. Rodzaje zabaw 36](#_Toc484630543)

[1.3. Funkcje zabawy 39](#_Toc484630544)

[2. Zabawka jako atrybut zabawy dziecka z niepełnosprawnościąw wieku przedszkolnym 40](#_Toc484630545)

[2.1. Zabawka i jej rodzaje 40](#_Toc484630546)

[2.2. Zabawki dla dzieci z wybranymi rodzajami niepełnosprawności 43](#_Toc484630547)

[2.3. Rehabilitacyjny wymiar zabawek dla dzieci 48](#_Toc484630548)

[z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym 48](#_Toc484630549)

[2.4. Przedszkole jako miejsce wspomagania rozwoju dziecka przez zabawę i jej atrybuty, czyli zabawki 50](#_Toc484630550)

[2.4.1. Kącik zabaw – funkcje i wyposażenie 50](#_Toc484630551)

[2.4.2. Nauczyciel jako kreator zabaw i zabawek 51](#_Toc484630552)

[Rozdział III. Założenia metodologiczne badań własnych 53](#_Toc484630553)

[3.1. Cel i przedmiot badań 53](#_Toc484630554)

[3.2. Problemy badawcze i hipotezy 54](#_Toc484630555)

[3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze 56](#_Toc484630556)

[3.4. Charakterystyka terenu badań 59](#_Toc484630557)

[3.5. Organizacja i przebieg badań 61](#_Toc484630558)

[Rozdział IV. Analiza badań własnych 63](#_Toc484630559)

[Uogólnienie wyników badań 106](#_Toc484630560)

[Bibliografia 108](#_Toc484630561)

[Akty normatywne 114](#_Toc484630562)

[Netografia 115](#_Toc484630563)

[Spis tabel 117](#_Toc484630564)

[Spis wykresów 120](#_Toc484630565)

[Aneks 121](#_Toc484630566)

# Wstęp

Okres przedszkolny odgrywa bardzo ważną rolę w życiu dziecka zarówno tego zdrowego, jak i przede wszystkim z niepełnosprawnością. Każdego dnia, bardzo istotą aktywnością w placówce przedszkolnej jest zabawa oraz jej nieodłączny atrybut – zabawka. Pełni ona ważną rolę w prawidłowym rozwoju dzieci. Dzięki zabawie wzbogaca się ich język, relacje w grupie, wszelkie zdolności. Jest ona naturalną potrzebą każdego małego człowieka. Pozwala mu pozbyć się lęków, wyrażać swoje emocje.

Problematyka zabawy i zabawki we wspomaganiu rozwoju dziecka   
z niepełnosprawnością jest dosyć rzadko podejmowana w literaturze, dlatego też autorka w swojej pracy pragnęła wykazać znaczenie zabawki w pracy edukacyjno – terapeutycznej w przedszkolu. W różnego rodzaju placówkach przedszkolnych przybywa dzieci z niepełnosprawnością, coraz częściej uczęszczają także do przedszkoli ogólnodostępnych

Praca składa się z czterech rozdziałów.

W rozdziale pierwszym dokonano przeglądu literatury naukowej poświęconej zagadnieniom niepełnosprawności, przedstawiono definicję i klasyfikacje niepełnosprawności, opisano poszczególne rodzaje niepełnosprawności oraz zwrócono uwagę na wspomaganie rozwoju dziecka.

Rozdział drugi poświęcony został zagadnieniom dotyczącym zabawy i zabawki, przedstawione zostały definicje, funkcje, rodzaje zabaw, zabawek dla uczniów   
z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności.

W rozdziale trzecim zawarte zostały metodologiczne podstawy pracy: cel badań, problem badań, metody, techniki i narzędzia badawcze oraz przedstawiony został teren badań.

W ostatnim rozdziale dokonano analizy badań własnych oraz sformułowano odpowiedzi na pytania szczegółowe.

# Rozdział I. Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu

Aleksandra Maciarz (1993, s. 24) definiuje dziecko niepełnosprawne jako „dziecko, które ma trudności w rozwoju, nauce i w społecznym przystosowaniu z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej i któremu jest potrzebna specjalna pomoc. Niepełnosprawność w wąskim znaczeniu rozumiana jest jako upośledzenie jakiegoś organu (niewidomi, głusi, upośledzeni umysłowo). W szerszym znaczeniu ujmowana jest jako zaburzenie szeroko rozumianych różnorodnych czynności psychofizycznych (może to więc być zaburzenie mowy, procesów percepcyjnych, emocjonalnych, przystosowawczych itd.)”.

Na świecie żyje ponad 650 milionów osób niepełnosprawnych, co stanowi blisko 10% populacji. W Polsce dane te są rozbieżne, ponieważ nie przeprowadza się badań epidemiologicznych, które mogłyby wskazać prawdziwą liczbę osób   
z niepełnosprawnością. W 2002 roku został przeprowadzony Narodowy Spis Powszechny, który szacuje, ze w kraju jest około 5,5 miliona osób niepełnosprawnych,   
w tym 4% osób do 18. roku życia (M. Borkowska, 2012, s. 22). Według Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 2014/2015 w Polsce objętych wychowaniem przedszkolnym było 15 195 dzieci niepełnosprawnych (http://dzieciwpolsce.pl/statystyka/54/dzieci-z-niepelnosprawnoscia-objetewychowaniem-przedszkolnym/wykresy/glowny/ dostęp z dnia 30.12.2016). Polityka oświatowa państwa wychodzi naprzeciw potrzebom dzieci niepełnosprawnych, tworząc odpowiednie dla nich oddziały integracyjne, przedszkola integracyjne, oddziały specjalne, przedszkola specjalne po to, aby dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności miały szansę na wszechstronny rozwój.

## Istota niepełnosprawności i jej klasyfikacje

Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) (za: M. Borkowska, 2012, s. 22-23) „osoba niepełnosprawna to osoba, u której istotne uszkodzenia i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powodują uniemożliwienie, utrudnienie lub ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, biorąc pod uwagę takie czynniki, jak: płeć, wiek oraz czynniki zewnętrzne (…)”. W przypadku dzieci niepełnosprawnych WHO proponuje następującą definicję: „Dzieckiem   
z niepełnosprawnością jest takie dziecko, które bez specjalnych ulg i pomocy z zewnątrz jest długotrwale, całkowicie lub w znacznym stopniu niezdolne do uczestnictwa w grupie prawidłowo rozwiniętych i zdrowych rówieśników (…) (M. Borkowska, 2012, s. 23)”.

Światowa Organizacja Zdrowia w 2001 roku podczas Światowego Zgromadzenia na rzecz Zdrowia zmieniła definicję zgodnie z *Międzynarodową klasyfikacją funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia.* Wówczas uściślono znaczenie terminu *niepełnosprawność,* która uznawana była za trudność w zakresie działania i wypełniania ról społecznych. Upośledzenie lub niepełnosprawność społeczną odnoszono do ograniczeń uczestnictwa w życiu społecznym i integracji społecznej.   
Z pojęciem niepełnosprawności wiążą się następujące terminy:

* „Uszkodzenie (impairment) – to wszelki ubytek lub odstępstwo od normy psychologicznej, fizjologicznej lub anatomicznej struktury czy funkcji organizmu w skutek określonej wady wrodzonej, choroby, względnie urazu;
* Niepełnosprawność funkcjonalna (disability) – to każde ograniczenie lub brak (wynikający z uszkodzenia) zdolności do wykonywania czynności w sposób lub w zakresie uznawanym za normalny dla każdej istoty ludzkiej; jest to dysfunkcja na poziomie zadań;
* Upośledzenie lub niepełnosprawność społeczna (handicap) – to niekorzystna sytuacja danej osoby, wynikająca z uszkodzenia lub niepełnosprawności, która ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie ról (zadań i zachowań) w sytuacjach społecznych, biorąc pod uwagę wiek, płeć oraz czynniki kulturowe i społeczne (czyli formy działań i zachowań przyjętych i akceptowanych w danym środowisku kulturowym   
  i społecznym) (I. Chrzanowska, 2015, s. 150).”

Inną definicję niepełnosprawności zawiera Ustawa z 26 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osoby z niepełnosprawnością (Dz. U., nr 123, poz.776): „niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza albo uniemożliwia wypełnianie zadań i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi”.

Jak pisze Aleksander Hulek (za: F. Wojciechowski, 2007, s. 30) „za jednostkę niepełnosprawną uznaje się człowieka, którego stan fizyczny lub psychiczny trwale bądź okresowo utrudnia, ogranicza czy wręcz uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami społecznymi i prawnymi.

Dziecko niepełnosprawne ma trudności rozwojowe, problemy w nauce   
i w przystosowaniu do społeczeństwa. Jego utrudnieniem jest obniżona sprawność psychofizyczna. W takich przypadkach potrzebna jest specjalna pomoc.

Małgorzata Kupisiewicz (2013, s. 213) zwraca uwagę na wymiar medyczny i społeczny niepełnosprawności. Kontekst medyczny definiuje niepełnosprawność jako „dysfunkcję organizmu, zniesienie lub ograniczenie sprawności”, natomiast społeczny jako „wynik barier psychologiczno – społecznych, ekonomicznych, prawnych, fizycznych, jakie jednostka napotyka w środowisku życia”.

Zdaniem Iwony Chrzanowskiej (2010, s. 23) współczesne definicje niepełnosprawności uwzględniają nie tylko aspekty biologiczne czy społeczne, ale starają się także odnieść do ujęć prawnych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych. Toteż w preambule Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 roku wydanej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, uznaje się, że „niepełnosprawność jest pojęciem ewoluującym i że niepełnosprawność wynika z interakcji między osobami   
z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowych, które utrudniają tym osobom pełne i skuteczne uczestnictwo w życiu społecznym, na zasadach równości z innymi osobami (I. Chrzanowska, 2010, s. 23)”.

Iwona Chrzanowska (2010, s. 23) zwraca także uwagę na to, że w tejże Konwencji podkreślono, iż „dyskryminacja jakiejkolwiek osoby ze względu na jej niepełnosprawność jest pogwałceniem przyrodzonej godności i wartości osoby ludzkiej”.

Na niepełnosprawność mogą wpływać czynniki biologiczne, ale także zdarzenia losowe (E. Porawska, 2011, s.11).

W perspektywie biegu życia niepełnosprawność należy rozpatrywać w trzech różnych warunkach. W okresie dzieciństwa, niepełnosprawność może być związana   
z zaburzeniem rozwoju, pojawiającym się w fazie rozwojowej do 18 roku życia. Wówczas powodować ją mogą urazy fizyczne lub psychiczne albo choroby. Przyczyną niepełnosprawności są także uzależnienia od narkotyków, środków psychoaktywnych lub styl życia, m.in. bezdomność, włóczęgostwo. W okresie wczesnej i średniej dorosłości, niepełnosprawność jest często wynikiem chorób somatycznych, zaburzeń psychicznych, skutkiem urazów fizycznych i/lub psychicznych, niekorzystnych warunków zawodowych, uzależnień i stylu życia. W późnej dorosłości (65 lat i więcej), niepełnosprawność powodują choroby somatyczne, psychiczne, zawodowe. Związana jest z utratą sprawności w wyniku chorób neurologicznych, typu Alzheimer, Parkinson oraz inne zespoły otępienne. Niepełnosprawność mogą powodować także wypadki i urazy mechaniczne (B. Borowska- Beszta, 2012, s.76).

Jak pisze Ewa Kulesza i Barbara Marcinkowska (2004, s. 16) „nowe ujęcie niepełnosprawności opiera się na biopsychospołecznej koncepcji, która zakłada,   
że człowiek jest istotą biologiczną, osobą wykonującą określone czynności i zadania życiowe oraz jest członkiem określonej grupy społecznej. Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności łączy trzy aspekty: biologiczny, jednostkowy i społeczny. Dlatego też istotę niepełnosprawności stanowi odchylenie od normalnego poziomu funkcjonowania w zakresie wszystkich lub niektórych z tych wymiarów”.

U dziecka z niepełnosprawnością normalny proces rozwoju zostaje zakłócony przez niepełnosprawność, o czym pisze Hedi Jantsch (1993, s. 14) „u takiego dziecka zahamowane są naturalne siły rozwojowe stanowiące harmonijną jedność psychosomatyczną. Utrudnia to kształtowanie dziecięcego obrazu siebie. Syndrom obciążenia, powstały wskutek pre-, peri, lub postnatalnych (przed urodzeniem, w czasie porodu i krótko po porodzie) zaburzeń rozwoju, wywołuje zasadniczo inną sytuację konfliktową niż wówczas, gdy niepełnosprawność jest spowodowana w późniejszych latach przez chorobę lub wypadek. W tym drugim przypadku rozwój dziecka do czasu urazu może być niezakłócony. Nowonarodzone, niepełnosprawne dziecko, niezależnie czy jest niewidome, głuche, niepełnosprawne intelektualnie, ruchowo niesprawne, czy też ma zaburzenia sprzężone – ma z powodu swych dysfunkcji, w określonym stopniu, od początku utrudnione nabywanie umiejętności.”

Twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, Maria Grzegorzewska   
(za: J. Rottermund, 2013, s. 99) zaproponowała następującą klasyfikację osób   
z niepełnosprawnością:

* Niewidomi i niedowidzący
* Głusi i niedosłyszący
* Głuchoniewidomi
* Upośledzeni umysłowo
* Przewlekle chorzy
* Z uszkodzeniem narządu ruchu
* Z trudnościami w uczeniu się
* Niedostosowani społecznie.

Stanisław Kowalik (za: I. Plieth – Kalinowska, 2009, s. 24) podaje trzy istotne poziomy funkcjonowania człowieka, na podstawie których sklasyfikować można sprawność, a tym samym jego niepełnosprawność. Zalicza się do nich:

* Sprawność organizmu jako zdolność całego organizmu lub poszczególnych jego układów względnie narządów (ruchowego, oddechowego, nerwowego, wzroku, serca, itd.) do pełnienia właściwych funkcji;
* Sprawność psychologiczna człowieka, jako zdolność do samodzielnego organizowania własnego działania, które umożliwi mu zaspokojenie posiadanych potrzeb i wywiązywanie się z podstawowych zadań narzucanych przez społeczne otoczenie;
* Sprawność społeczna jako zdolność do podejmowania działań zespołowych, które zapewniają osiąganie odpowiednich celów grupowych, przypisywanych grupie przez uczestników grupy.

Na podstawie wyżej przedstawionego kryterium niepełnosprawność uznać można za naruszenie sprawności na jednym z poziomów lub za częściową utratę zdolności funkcjonowania jednego z nich.

Ze względu na rodzaj niepełnosprawności należy przyjąć następującą klasyfikację :

1. Osoby z niepełnosprawnością sensoryczną- uszkodzenie narządów zmysłowych, do których należą:
   1. Osoby niewidome i słabowidzące
   2. Osoby niesłyszące i słabosłyszące
2. Osoby z niepełnosprawnością fizyczną:
   1. Osoby z niepełnosprawnością motoryczną - z uszkodzeniem narządu ruchu,
   2. Osoby z przewlekłymi schorzeniami narządów wewnętrznych;
3. Osoby z niepełnosprawnością psychiczną:
   1. Osoby umysłowo upośledzone z niepełnosprawnością intelektualną
   2. Osoby psychicznie chore z zaburzeniami osobowości i zachowania
   3. Osoby cierpiące na epilepsję- z zaburzeniami świadomości;
4. Osoby z niepełnosprawnością złożoną - dotknięte więcej, niż jedną niepełnosprawnością (I. Plieth – Kalinowska, 2009, s. 25).

Jak pisze Urszula Bartnikowska (2010, s. 21) „bycie niepełnosprawnym często łączy się z poczuciem odmienności, odróżniania się w negatywny sposób od społeczeństwa, czyli też z poczuciem niższej wartości. Dopiero wybicie się na jakimś polu (sportowym, artystycznym) może to poczucie zniwelować. Natomiast przeciętny niepełnosprawny zazwyczaj przeżywa sporo frustracji porównując swoje możliwości do możliwości ludzi sprawnych. Uszkodzenie organizmu, jego niepełna sprawność jest czymś niepożądanym. Tym bardziej niepożądanym, im bardziej ideałem w danym społeczeństwie jest człowiek sprawny, piękny i mądry”.

## Specyfika rozwoju dzieci z wybranymi rodzajami niepełnosprawności

## Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną

Według Komitetu Ekspertów Amerykańskiego Towarzystwa Badań nad Upośledzeniem Umysłowym (za: H. Borzyszkowska, 1997, s. 885) upośledzenie umysłowe (niepełnosprawność intelektualną) należy definiować w następujący sposób: „przez niedorozwój umysłowy rozumie się niższą od przeciętnej ogólną sprawność intelektualną, która powstała w okresie rozwojowym i jest związana z jednym lub więcej zaburzeniami w zakresie dojrzewania, uczenia się i społecznego przystosowania”.

Maria Grzegorzewska (za: O. Lipkowski, 1981, s. 95) przedstawia dwa terminy, które dotyczą osób upośledzonych umysłowo. Jest to oligofrenia i otępienie. Określa je następująco: „te dwa terminy należy wyraźnie rozgraniczyć. Oligofrenią bowiem nazywamy niedorozwój umysłowy od urodzenia dziecka do najwcześniejszego dzieciństwa; występuje tu zawsze wstrzymanie rozwoju mózgu i wyższych czynności nerwowych, podczas gdy otępienie występuje później jako osłabienie, rozpad procesów korowych, uszkodzenie czynności umysłowych dotychczas pełnowartościowych.”

Inną zaś definicję proponuje Janusz Kostrzewski (za: H. Borzyszkowska, 1997, s. 885), uznając upośledzenie umysłowe za „istotnie niższy od przeciętnego ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, występujący łącznie z upośledzeniem   
w zakresie przystosowania się, wiążący się ze zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym”.

Aleksandra Maciarz (1993, s. 45) definiuje niepełnosprawność intelektualną jako „stan zmniejszonych możliwości rozwojowych człowieka, szczególnie w sferze intelektualnej, spowodowany wczesnymi (do 3. roku życia) i nieodwracalnymi zmianami w mózgu. Przejawia się w upośledzeniu wszystkich sfer rozwoju dziecka, w sferze intelektualnej wyraża się – ilorazem inteligencji (stosunek wieku rozwoju do wieku życia) poniżej 69. W zależności od stanu zmniejszenia możliwości rozwoju wyróżnia się niedorozwój stopnia lekkiego, umiarkowanego, znacznego i głębokiego. Współcześnie dopuszcza się także możliwość powstania niedorozwoju umysłowego w wyniku długo trwającej, od wczesnych faz rozwoju dziecka – deprywacji kulturowej, bez wyraźnie ograniczonego tła”.

Amerykańskie Towarzystwo do Spraw Niedorozwoju Umysłowego (AAMR) zaproponowało definicję H. J. Grossmana, która brzmi następująco: „niedorozwój umysłowy to istotnie niższy niż przeciętny (co najmniej o dwa odchylenia od średniej) ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszą zaburzenia   
w zachowaniu przystosowawczym, powstałe w okresie rozwojowym (do 18 roku życia).” Definicja ta przyjmuje cztery stopnie upośledzenia umysłowego, a także zakresy ilorazu inteligencji (K. Barłóg, 2008, s. 37).

Ruth Luckasson pisze, że niepełnosprawność intelektualna „odnosi się do poważnych ograniczeń w funkcjonowaniu człowieka. Charakteryzuje się funkcjonowaniem intelektualnym znajdującym się na poziomie znacznie odbiegającym od normy, któremu towarzyszą ograniczenia w zakresie dwóch lub więcej niż dwóch obszarów obejmujących umiejętności przystosowawcze czy też przejawy zachowania przystosowawczego takie jak: porozumiewanie się, samoobsługa (troska o siebie), radzenie sobie w obowiązkach domowych, sprawności interpersonalne, korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego, kierowanie sobą, zdolności szkolne, praca, sposoby spędzania wolnego czasu, troska o zdrowie. Upośledzenie umysłowe występuje przed 18 rokiem życia" (http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/LDandMRdifferences.html, dostęp z dnia 23.04. 2017).

Zdaniem Roberta Schalock’a (za: Chrzanowska, 2015, s. 243) niepełnosprawność intelektualna „charakteryzuje się istotnym ograniczeniem zarówno   
w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym, ujawniającym się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach. Ta niepełnosprawność ujawnia się przed 18. rokiem życia”.

Zdaniem Aleksandry Maciarz (1992, s. 73) niepełnosprawność intelektualna jest zaburzeniem rozwoju, które może być spowodowane przez rożne choroby, a także czynniki patogenne uszkadzające centralny układ nerwowy człowieka we wczesnych fazach ontogenezy. Niepełnosprawność tą mogą spowodować czynniki zaburzające komórki rozrodcze, rozwój centralnego układu nerwowego płodu, uszkadzając ten układ w czasie porodu lub podczas pierwszych lat życia dziecka. Możliwości rozwojowe dzieci niepełnosprawnych intelektualnie są zmniejszone z powodu uszkodzenia mózgu we wczesnych fazach rozwojowych. Stopień zmniejszenia możliwości jest u tych dzieci różny, w zależności od tego, jaki jest poziom osiąganych przez nich ilorazów dojrzałości społecznej (IDS) oraz ilorazów inteligencji (II). W badaniu inteligencji dzieci stosuje się najczęściej skalę Stanford – Bineta, która przedstawia następujące wartości ilorazów inteligencji:

* Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim- 52-63,
* Upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym- 36-51,
* Upośledzenie umysłowe znacznego stopnia- 20-35,
* Upośledzenie umysłowe głębokiego stopnia- 0-19 (A. Maciarz, 1992,   
  s. 73).

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim bierze się pod uwagę niedorozwój uczuć wyższych, mniejszą wrażliwość i powinność moralną, ale także niestałość emocjonalną, impulsywność, niepokój, agresywność, problemy   
z samokontrolą. Ważnym kryterium dla niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim jest także „współwystępowanie deficytów lub zmniejszenie się zdolności przystosowania społecznego, tzn. obniżona jest skuteczność osoby w spełnianiu oczekiwań zgodnych z jej wiekiem i przynależnością kulturową, takich jak umiejętności społeczne i odpowiedzialność, komunikowanie się, wypełnianie czynności dnia codziennego, samodzielność, samoobsługa” (J. Wyczesany, 2004, s. 139, 140).

Jolanta Lausch – Żuk (2001, s. 150) charakteryzuje podstawowe ograniczenia   
i możliwości osób w zależności od stopnia niepełnosprawności intelektualnej, które przedstawia poniższa tabela:

**Tabela 1.** Charakterystyka podstawowych ograniczeń i możliwości w zależności od stopnia niepełnosprawności intelektualnej.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Sfera funkcjonowania | Stopień niepełnosprawności intelektualnej | | |
| Umiarkowany | Znaczny | Głęboki |
| Czynności orientacyjno - poznawcze | Spostrzeganie niedokładne, wolne, dominuje uwaga mimowolna, słaba koncentracja uwagi, wąski jej zakres. Pamięć nietrwała, głównie mechaniczna. Myślenie konkretno – obrazowe, brak zdolności dokonywania operacji logicznych, trudności w tworzeniu pojęć abstrakcyjnych. Mowa z częstymi wadami, ubogie słownictwo. | Spostrzeganie niedokładne, bardzo wolne, uwaga mimowolna, skupiona jedynie na silnych bodźcach, słaba trwałość uwagi, pamięć krótkotrwała, bardzo ograniczona. Mowa: zdania proste, dwuwyrazowe, częste wady. Inteligencja sensoryczno – motoryczna. | Duże zróżnicowanie: od braku percepcji, uwagi mimowolnej i pamięci do cząstkowego ich występowania. Mowa: nieartykułowane dźwięki (osoby te na ogół nie mówią i nie rozumieją mowy). Czasem pojedyncze proste wyrazy, rozumienie prostych słów i poleceń. |
| Procesy emocjonalno – motywacyjne | Widoczne potrzeby psychiczne, intuicyjne, uczucia moralne, słaba kontrola nad popędami. | Widoczne potrzeby psychiczne. Częste zaburzenia zachowania, intuicyjne uczucia moralne, oznaki przywiązania do osób, rzeczy. | Proste emocje zadowolenia i niezadowolenia, czasem wyrażanie emocji gestami – uśmiech, przywiązywanie się do osób. Częste wahania nastroju. |
| Rozwój społeczny | Widoczne potrzeby kontaktów społecznych. Osoby te na ogół są samodzielne w samoobsłudze, mogą wykonywać proste prace domowe i zarobkowe. Rozumieją proste sytuacje społeczne, na ogół potrafią wyrazić swoje potrzeby, porozumiewać się i współpracować z innymi. | Osoby często samodzielne w załatwianiu potrzeb fizjologicznych, poruszaniu się w bliskiej okolicy. Rozumieją proste sytuacje, wykonują proste prace domowe i zarobkowe. Potrafią porozumieć się w prostych sprawach. | Prawie całkowity brak czynności regulacyjnych, życie chwilą bieżącą); osoby te nie potrafią samodzielnie dbać o bezpieczeństwo. Mogą nauczyć się prostych nawyków, wymagają stałej opieki. |

Źródło: J. Lausch – Żuk, 2001, s. 150.

Osoby z umiarkowanym, znacznym i głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej różnią się od siebie, nie tylko indywidualnymi różnicami zachodzącymi między ludźmi, ale także specyficznymi klinicznymi postaciami tejże niepełnosprawności. U osób z wyżej wymienionymi stopniami niepełnosprawności zaobserwować można różne postacie kliniczne, wyznaczające specjalne potrzeby rehabilitacyjne dla osób nimi dotkniętych, zwłaszcza osoby z zespołem Downa, mózgowym porażeniem dziecięcym, autyzmem. Głębszej i głębokiej niepełnosprawności przypisać można także dodatkowe obciążenia chorobowe i zaburzenia zachowania z nimi sprzężone. (J. Lausch – Żuk, 2001, s. 151).

Warto zaznaczyć, że nie zawsze zwolnione tempo rozwoju dziecka, wyrażane niskim ilorazem inteligencji uznawane jest za przejaw niepełnosprawności intelektualnej. Dziecko może tylko sprawiać wrażenie niepełnosprawnego intelektualnie, gdyż może być narażone na bardzo złe warunki środowiskowe, deprywację potrzeb i niedostatek bodźców rozwojowych, co może powodować opóźnienie jego rozwoju. Dziecko takie nie ma uszkodzonego mózgu, jest tylko zaniedbane. Ma korzystniejszą dynamikę i potencjał możliwości, aniżeli dziecko z niepełnosprawnością intelektualną przy uszkodzeniu mózgu. Jest w stanie w zmienionym i wartościowym wychowawczo środowisku wyrównać swoje opóźnienia (A. Maciarz, 1992, s. 74).

Zdaniem Ireny Polkowskiej (1986, s. 8) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak dzieci zdrowe, mają określone potrzeby psychiczne, które można podzielić na pierwotne, związane z mechanizmami samozachowawczymi oraz potrzeby wyższe- poznawcze i społeczne. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną   
w stopniu głębokim poza zaspokojeniem podstawowych potrzeb biologicznych potrzebuje trwałej więzi z opiekunami. Poziom potrzeb takiego dziecka uzależniony jest od możliwości intelektualnych. Często ogranicza się do poznawania rzeczywistości bezpośrednio dostępnej i wyraża się w czynnościach takich jak manipulowanie, majsterkowanie, malowanie, klejenie, zabawy, a rzadko czytanie i zdobywanie wiedzy   
o świecie (I. Polkowska, 1986, s. 8).

Klasyfikacje przyczyn niepełnosprawności intelektualnej najczęściej uzależnia się od okresu występowania, czyli przed urodzeniem, w okresie porodowym i po urodzeniu. Do przyczyn prenatalnych zaliczyć można takie czynniki, jak: wiek matki, ekromesomopatie (znanych jest wiele zaburzeń chromosomalnych, które prawie zawsze powodują swoiste postacie niedorozwoju intelektualnego- zespół Downa), niedotlenienie, uszkodzenia chemiczne, choroby infekcyjne matki, zaburzenia metabolizmu. Drugą grupą przyczyn są uszkodzenia perinatalne, które najczęściej mają charakter uszkodzeń mechanicznych i niedotlenienia. Ważne, aby w czasie ciąży systematyczne wykonywać badania lekarskie i otrzymać właściwą opiekę podczas porodu. Do trzeciej grupy przyczyn zaliczamy uszkodzenia postnatalne: urazy fizyczne, choroby mózgu (zapalenie mózgu, ropienie, guzy mózgu), ciężkie zaburzenia metabolizmu, niekorzystne warunki psychospołeczne wpływające hamująco na rozwój psychiczny dziecka (O. Lipkowski, 1981, s. 97, 98).

U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną prawie zawsze zauważa się opóźnienia w rozwoju wszystkich sfer poza, być może, siadaniem i nauką chodzenia. Pierwszym sygnałem, że coś może być nie w porządku, jest opóźnianie w dostrzeganiu przedmiotów i w uśmiechaniu się. Czasami istnieje też podejrzenie kłopotów ze wzrokiem, ponieważ dziecko często nie zwraca uwagi na to, co dzieje się w najbliższym otoczeniu. Dziecko może także późno zacząć reagować na dźwięki, pomimo, że testy słuchowe nie wykazują uszkodzenia. Dziecko także późno uczy się żuć, co sprawia mu kłopoty przy przyjmowaniu pokarmu (M. Stoppard, 1992, s. 164).

Miriam Stoppard (1992, s. 165) pisze, że „cechą charakterystyczną dziecka   
z niepełnosprawnością umysłową jest brak koncentracji i zainteresowania, jak też bezcelowa nadaktywność. Bezcelowa nadaktywność może się ujawnić dopiero później,  
 a dzieci, które we wcześniejszym okresie zbyt dużo spały, mogą się zmienić radykalnie, przejawiając później niemożność koncentracji. Przerzucają się z jednej czynności na drugą, biegają chaotycznie z jednego miejsca w drugie z byle powodu za jakimiś drobiazgami. Czasem to wieczne rozbieganie eskaluje do rozmiarów frenetycznej aktywności…”.

Krystyna Barłóg (2008, s. 37) podkreśla, iż „ze względu na odejście od naznaczania osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności termin „upośledzenie umysłowe” powoli zastępuje się terminem takim jak: „niepełnosprawność intelektualna” lub „niepełnosprawność umysłowa” dla przyjęcia, że jest to osoba i jako osoba nie jest mniej wartościową.”

## Dziecko z niepełnosprawnością wzrokową

Jak pisze Deborah Deutsch Smith (2008, s. 127) „wzrok jest zmysłem, dzięki któremu odbieramy informacje spoza naszego ciała. Ograniczona zdolność widzenia istotnie utrudnia funkcjonowanie człowieka- zmniejsza jego mobilność i dostęp do informacji drukowanych oraz uzależnia od pomocy innych. Osoby z niepełnosprawnością wzrokową borykają się również z wieloma stereotypami na swój temat, stygmatyzacją społeczną i barierami utrudniającymi dostęp do funkcjonowania w głównym nurcie życia społecznego”.

Oko jest mechanizmem bardzo skomplikowanym. Przy uszkodzeniu dowolnej jego części, może poważnie ograniczyć się zdolność widzenia i przetwarzania informacji w kanale wzrokowym.

Osoby z niepełnosprawnością wzrokową można podzielić na dwie podgrupy:

* Osoby słabowidzące, które posługują się za pomocą wzroku, ale jego uszkodzenie utrudnia im codzienne funkcjonowanie.
* Osoby niewidome, u których wzrok nie spełnia swojej funkcji. Osoby takie wykorzystują zmysł dotyku, słuchu, dzięki którym odbierają informacje spoza swojego ciała (D. D. Smith, 2008, s. 127).

Według D. D. Smith na niepełnosprawność wzrokową wpływ mogą mieć różne choroby. Tabela druga przedstawia różne rodzaje chorób, które prowadzą do niepełnosprawności wzrokowej.

**Tabela 2.** Rodzaje niepełnosprawności wzrokowej.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Rodzaj** | **Definicja** | | | | | | |
| **Wady refrakcji** | | | | | | | |
| Krótkowzroczność | | Promienie świetlne ogniskują się przed siatkówką na skutek zbyt silnie łamiącego układu optycznego oka | | | | | |
| Nadwzroczność | | Promienie świetlne ogniskują się za siatkówką na skutek zbyt słabego łamiącego układu optycznego oka | | | | | |
| Astygmatyzm | | Wada polegająca na niejednakowym załamywaniu promieni świetlnych przez układ optyczny oka | | | | | |
| **Zaburzenia funkcjonowania mięśni oka** | | | | | | | |
| Zez | | | Nieprawidłowe ustawienie gałek ocznych, polegające na tym, że przy patrzeniu w dal, osie widzenia nie są ustawione równolegle, a przy patrzeniu na punkt bliski nie przecinają się w tym punkcie. Efektem może być niedowidzenie jednego oka | | | | |
| Oczopląs | | | Szybkie, mimowolne ruchy gałek ocznych, które utrudniają skupienie wzroku | | | | |
| **Choroby rogówki, tęczówki i soczewki** | | | | | | | |
| Jaskra | | | | Wiele chorób oka, w których podwyższone jest ciśnienie śródgałkowe, co może doprowadzić do uszkodzenia siatkówki | | | |
| Brak tęczówki | | | | Zaburzenie rozwojowe tęczówki, polegające na braku barwnika, co powoduje światłowstręt | | | |
| Zaćma | | | | Zaburzenie polegające na zmętnieniu soczewki o różnej lokalizacji | | | |
| **Choroby siatkówki** | | | | | | | |
| Retinopatia cukrzycowa | | | | | Zmiany w naczyniach krwionośnych oka spowodowane cukrzycą | |
| Zwyrodnienie plamki żółtej | | | | | Uszkodzenie niewielkiej powierzchni w okolicy środka siatkówki, powodujące ograniczenie widzenia centralnego oraz trudności w czytaniu i pisaniu | |
| Retinopatia wcześniaków | | | | | Uszkodzenie siatkówki u wcześniaków, spowodowane podawaniem nadmiernej ilości tlenu | |
| Odwarstwienie siatkówki | | | | | Oddzielenie siatkówki od naczyniówki zakłócające przekaz informacji wzrokowej do mózgu | |
| Barwnikowe zwyrodnienie siatkówki | | | | | Genetyczna choroba oczu, która stopniowo prowadzi do ślepoty. Pierwszym objawem jest ślepota nocna | |
| Siatkówczak | | | | | Nowotwór złośliwy oka | |
| **Choroba nerwu wzrokowego** | | | | | | |
| Zanik nerwu wzrokowego | | | | | | Obumarcie włókien nerwu wzrokowego ze zniesieniem jego czynności |

Źródło: D. D. Smith, 2008, s. 131-132.

Do przyczyn utraty lub uszkodzenia wzroku zaliczyć można czynniki genetyczne, wady wrodzone analizatora wzrokowego, uszkodzenie okołoporodowe, choroby analizatora wzrokowego, choroby zakaźne przebiegające z wysoką temperaturą, nowotwory, zatrucia, razy termiczne, mechaniczne, chemiczne, awitaminoza (D. D. Smith, 2008, s. 132).

Jak pisze Maria Grzegorzewska (za: Z. Sękowska, 1985, s. 28) „dziecko niewidome jest dzieckiem normalnym umysłowo, o ile przyczyna, która pozbawiła je wzroku, nie uszkodziła także kory mózgowej”. Dlatego też dziecko   
z niepełnosprawnością wzrokową należy umożliwić pełnię rozwoju i zadowolenia z życia oraz maksimum osiągnięć. Brak wzroku utrudnia dziecku życie, ale nie ogranicza jego człowieczeństwa. Myślenie, działanie, uspołecznienie przebiega podobnie jak u dziecka zdrowego (Z. Sękowska, 1985, s. 28, por. R. Ossowski, 2001, s. 180 – 181). Dziecko może poznawać rzeczywistość mimo zubożenia o elementy wizualne, dlatego, że człowiek poznaje przedmioty wraz z ich nazwami i dlatego słowo eliminuje potrzebę konkretnego wyobrażenia. Pomimo uboższych wrażeń zmysłowych osób niewidomych poznanie przez nich świata może być adekwatne, umożliwiające przystosowanie  
 i operatywność. Ma to związek z tym, że poziom intelektualny dziecka jest normalny, umożliwia mu logiczne myślenie i rozwój mowy. Ważna jest także prawidłowe działanie pozostałych analizatorów, przede wszystkim dotyku i słuchu, dzięki którym wytworzyć się mogą kompensacyjne układy strukturalne. Istotnym elementem jest także odpowiednie oddziaływanie wychowawcze i dydaktyczne, dzięki czemu dziecko niewidome nie ma kłopotów z adaptacją i rozwojem procesów poznawczych   
(Z. Sękowska, 1985, s. 33).

Dziecko z niepełnosprawnością wzrokową nie nawiązuje kontaktu wzrokowego tak, jak dziecko widzące, nie patrzy więc wprost na opiekunów. „Dziecko niewidome zaczyna się uśmiechać w tym samym wieku, co dziecko widzące. Z czasem jednak uśmiech staje się coraz rzadszy, podczas, gdy dziecko widzące uśmiecha się coraz częściej. Uśmiech dziecka niewidomego jest o wiele mniej intensywny i bardziej przelotny” (M. Stoppard, 1992, s. 171).

Jak pisze Miriam Stoppard (1992, s. 171) ważne jest, aby dziecko niewidome wcześnie trafiło pod opiekę specjalistów, ponieważ tylko w ten sposób uniknąć można problemów natury emocjonalnej i intelektualnej.

Obecnie w Polsce przyjmuje się trzy stopnie niepełnosprawności wzrokowej, przyznawane na podstawie badań okulistycznych. Wzrokowy stopień niepełnosprawności przyznaje się na podstawie ustalonej ostrości wzroku (V):

* Stopień znaczny – V= 0 - 0,05;
* Stopień umiarkowany – V= 0,06 – 0,10
* Stopień lekki – V= 0,11 – 0,30;

Przy czym norma ostrości wzroku wynosi V=1 (J. Kuczyńska – Kwapisz, 2004, s. 88).

## Dziecko z niepełnosprawnością słuchową

Mianem głuchych lub niedosłyszących określa się osoby, które od urodzenia były pozbawione słuchu lub utraciły go w okresie biegu życiu. Dzieci, które przychodzą na świat pozbawione zmysłu słuchu można rozpoznać po tym, że nie reagują na głos matki, są im obce wszystkie wrażenia dźwiękowe. W związku z tym nie mogą opanować mowy ustnej tak, jak dzieci słyszące, ponieważ nie słyszą dźwięków, nie wymawiają słów, nie mogą pojąć ich znaczenia (Z. Sękowska, 1985, s. 100).

Według Kazimierza Kirejczyka (za: Z Sękowska, 1985, s.101) można wyróżnić następujące kategorie dzieci z uszkodzonym słuchem:

1. Dzieci słabo słyszące, u których występuje osłabienie słuchu. Ich mowa rozwija się normalnie i jest na poziomie osób prawidłowo słyszących.
2. Dzieci niedosłyszące nie słyszą mowy z większej odległości. Ich mowa, choć rozwija się w warunkach normalnych, może nie być w pełni wyraźna. Charakteryzuje się niepoprawną artykulacją niektórych spółgłosek.
3. Dzieci o średnim ubytku słuchu słyszą zdania wypowiadane jedynie podniesionym głosem. Charakteryzuje je niedorozwinięta mowa   
   o ograniczonej liczbie słów oraz zniekształconej i niewyraźnej artykulacji.
4. Dzieci o dużym ubytku słuchu, z którymi kontakt słowny jest niemalże niemożliwy, mimo używania aparatów wzmacniających.
5. Dzieci o całkowitej głuchocie nie słyszą nawet najbardziej podniesionego głosu i żadnego słowa. Można się z nimi porozumieć jedynie poprzez odczytywanie mowy z ust.

Z uwagi na stopień ubytku słuchu wyodrębnić można 6 grup klasyfikacyjnych. Poniższa tabela przedstawia stopnie upośledzenia percepcji słuchowej.

**Tabela 3.** Stopnie upośledzenia percepcji słuchowej.

|  |  |
| --- | --- |
| **Stopień upośledzenia percepcji słuchowej w decybelach** | **Określenie upośledzenia słuchu** |
| 1. 0-20 dB | Lekkie |
| 1. 20-40 dB | Umiarkowane |
| 1. 40-60 dB | Niezbyt ciężkie |
| 1. 60- 80 dB | Ciężkie |
| 1. > 80 dB | Bardzo ciężkie |
| 1. Brak percepcji słuchowej | Głuchota totalna |

Źródło: I. Kaiser- Grodecka, 1997, s. 891

Według klasyfikacji przedstawionej w tabeli decyduje się, do jakiego rodzaju szkoły może lub powinno uczęszczać dziecko. Dzieci z grupy 1. i 2. powinny pobierać naukę w szkole normalnej. Z kolei 3 i 4 grupa dzieci w szkole dla niedosłyszących,  
 a dzieci z grupy 5 i 6 w szkole dla dzieci głuchych (I. Kaiser – Grodecka, 1997, s. 891).

Irmina Kaiser – Grodecka (1997, s. 891) przyjmuje trzy kryteria – stopień ubytku słuchu, okres utraty słuchu oraz poziom sprawności językowych- na podstawie których dzieli dzieci z wadami słuchu na trzy kategorie:

1. Dzieci niedosłyszące o ubytku słuchu mniejszym niż 60 dB. Za pomocą swojego niepełnowartościowego słuchu dzieci te opanowują mowę werbalną, której forma jest nie zawsze doskonała (może wystąpić zniekształcona artykulacja, pewne cechy agramatyzmu, uboższe niż   
   u słyszących słownictwo).
2. Dzieci głuche, do których zalicza się dzieci z wrodzonym lub nabytym we wczesnym dzieciństwie (przed opanowaniem mowy) ubytkiem słuchu, większym niż 60 dB. Dzieci te mogą nauczyć się mowy ustnej w warunkach nauczania specjalnego za pomocą nieuszkodzonych analizatorów: wzrokowego, dotykowo- wibracyjnego, kinestetycznego.
3. Dzieci późno ogłuchłe, które utraciły słuch po opanowaniu mowy ustnej i tę mowę zachowały. Prawidłowo funkcjonuje u nich myślenie słowne, co jest gwarancją odpowiedniego rozwoju intelektualnego (I. Kaiser- Grodecka, 1997, s. 891).

Poznawanie rzeczywistości przez dzieci głuche jest ograniczone. Dziecko głuche nie zdobywa dużej ilości doświadczeń poznawczych i życiowych, gdyż pozbawione jest w całości bądź częściowo pewnej kategorii wrażeń i form reakcji. Według Ottona Lipkowskiego (1981, s. 103) „pierwsze wiadomości i umiejętności wytwarzają się   
u niego na podstawie wrażeń wzrokowych, węchowych oraz dotykowych, jeśli oczywiście zmysły te nie są uszkodzone. Suma bodźców działających na dziecko głuche jest mniejsza o liczbę bodźców działających na ośrodek korowy analizatora słuchowego. Mniejsza liczba bodźców, docierających do kory mózgowej dziecka głuchego, powoduje powolniejsze niż u dziecka słyszącego usprawnienie jej funkcjonowania. Dziecko głuche odbiera bodźce wzrokowe, słuchowe, węchowe i dotykowe, lecz nie łączy ich z nazwą  
 i często nie rozumie ich znaczenia i związku”. Wówczas brakuje jednego  
 z najważniejszych receptorów, co upośledza u niego myślenie abstrakcyjne, klasyfikację i uogólnianie. U dziecka głuchego występuje myślenie głównie konkretno- obrazowe zamiast logiczno- pojęciowego. Dzieci z niepełnosprawnością słuchową zdobywają informacje głównie drogą wzrokową. Uszkodzenie słuchu nie jest jednakowe dla każdego dziecka z tego typu niepełnosprawnością. „Ilość przekazu dźwiękowego, który dociera do ucha osoby z uszkodzonym słuchem, zależy od stopnia, w jakim uszkodzony jest narząd (K. Wereszka, 2004, s. 111).”

Dzięki wdrożeniu przesiewowych badań słuchu noworodków, można już po urodzeniu objąć opieką dzieci, u których wykryto uszkodzeniu narządu słuchu. Dzieci takie powinny zaraz po diagnozie zostać skierowane na wczesną rehabilitację (jeszcze przed zaaparatowaniem). Często jednak rehabilitacja zostaje opóźniona z różnych przyczyn, między innymi długie oczekiwanie na miejsce w ośrodkach specjalistycznych, niedostateczna informacja otrzymywana w placówkach diagnozujących słuch, próby powtórzenia diagnozy w innych ośrodkach, zbyt mała ilość specjalistów wczesnej interwencji oraz brak sprecyzowanych procedur rehabilitacji, które miałyby być przestrzegane przez wszystkich terapeutów zajmujących się dziećmi z uszkodzonym narządem słuchu. Po stwierdzeniu uszkodzenia narządu słuchu, dokładnej diagnozie medycznej, dopasowaniu aparatów słuchowych dziecko trafia do placówki rehabilitacyjnej. Najważniejszym zadaniem rehabilitacji jest stymulowanie percepcji dźwięków poprzez wychowanie słuchowe. Prowadzi ono do podniesienia sprawności percepcji mowy dziecka i zmniejsza negatywne skutki niedosłuchu (J. Szuchnik,   
E. Kurkowska, 2005, s. 23).

Coraz więcej osób, w tym dzieci z niepełnosprawnością słuchową posługują się językiem migowym. Uznawane są zarówno przez siebie, jak i przez spore grono osób  
 z uszkodzonym słuchem za mniejszość językową czy też kulturową. Można nawet mówić o społeczności/ kulturze Głuchych (pisane wielką literą, ze względu na to, że ludzie identyfikują się z mniejszością posługującą się językiem migowym)   
(U. Bartnikowska, 2010, s. 22).

## Dziecko z niepełnosprawnością ruchową

Zdaniem Kazimiery Milanowskiej (1997, s. 889) „upośledzenie związane   
z uszkodzeniem narządu ruchu to ograniczenie lub zmniejszenie sprawności fizycznej na skutek zmian wzrodzonych lub nabytych układu kostno – stawowego i mięśniowo – nerwowego”.

Do zmian wrodzonych narządu ruchu zalicza się: wrodzone niedorozwoje lub ubytki kończyn dolnych i górnych, wrodzone zniekształcenia stóp, wrodzone zwichnięcia biodra, wrodzone ograniczenia funkcji stawów, wrodzone zniekształcenia kręgosłupa  
 i tułowia, przepuklinę oponowo- rdzeniową z niedowładami i porażeniami kończyn   
i inne.

Zmiany nabyte powodować mogą urazy, powikłania po złamaniach kości kończyn, kręgosłupa z porażeniami i niedowładami układu nerwowego, amputacje   
w obrębie kończyn dolnych i górnych. Uszkodzenia narządu ruchu spowodowane są również stanami zapalnymi toczącymi się w kościach, stawach, mięśniach i układzie nerwowym, które mogą doprowadzić do zniekształceń w kościach i stawach, ograniczenia ruchów w stawach, niedowłady i porażenia mięśni. Wpływ na uszkodzenia narządu ruchu mają także stany niedotlenienia i zaburzeń przemiany materii i czynności hormonów, takie jak mózgowe porażenie dziecięce, aseptyczne martwice kości, złuszczenie główki kości udowej oraz wiele innych. Osobną grupą nabytych uszkodzeń narządu ruchu są: gruźlica kostno – stawowa oraz zmiany reumatoidalne. Ograniczają one i utrudniają lub nawet uniemożliwiają poruszanie się, chodzenie, siadanie, wykonywanie czynności dnia codziennego, często też uzależniają od osób drugich (K. Milanowska, 1997, s. 889).

Wśród dzieci z niepełnosprawnością ruchową wymienić można przypadki zniekształceń kończyn dolnych, do których zalicza się kolana koślawe i szpotawe, różne zniekształcenia i wady anatomiczne stóp. Powstają na skutek niedożywienia, awitaminoz, otyłości, noszenia ciężkich przedmiotów, porażenia i niedowładów (np. po chorobie Heinego – Medina, w wyniku porażenia mózgowego, różnych urazów). Zniekształcenia kończyn dolnych utrudniają dziecku poruszanie się, powodują nieprawidłową postawę, obniżają zdolność koordynacji ruchowej, wykonywanie różnych czynności, np. jazdy na rowerze, na nartach czy też pracy w pozycji stojącej (A. Maciarz, 1992, s. 92).

Do niepełnosprawności ruchowej należy zaliczyć również skrzywienia kręgosłupa. Mogą mieć one różne postaci: kifoza- wygięcie do tyłu części piersiowej kręgosłupa, lordoza- wygięcie do przodu części lędźwiowej kręgosłupa, skolioza- boczne skrzywienie kręgosłupa. Przyczynami skrzywień mogą być wady wrodzone, nabyte, różne choroby (np. Heinego – Medina), zaburzenia rozwoju kości i aparatu torebkowo- wiązadłowego, niedożywienie, nieprawidłowe siedzenie, zbyt duży wysiłek fizyczny, niedobór urozmaiconego ruchu i przebywania na świeżym powietrzu w okresie intensywnego wzrostu (A. Maciarz, 1992, s. 95).

Wrodzone zwichnięcie stawu biodrowego jest wadą, którą można wykryć kilka dni po urodzeniu się dziecka. Wczesnymi objawami są: asymetria fałdów udowych, ograniczenie odwodzenia w stawie biodrowym, uwypuklenie biodra i spłaszczenie pośladków. W późniejszym czasie objawiać się może przedłużeniem okresu raczkowania i opóźnieniem stania na własnych nogach, gdy zwichnięcie jest jednostronne lub chód kaczkowaty, gdy zwichnięcie jest obustronne. Ważna jest wcześnie rozpoczęta rehabilitacja, która daje dobre efekty i nie naraża dziecka na uciążliwe zabiegi   
(A. Maciarz, 1992, s. 96).

Przyczyną niepełnosprawności ruchowej jest także mózgowe porażenie dziecięce, powodujące uszkodzenie centralnego układu nerwowego, co może prowadzić do zaburzeń czynności ruchowych. Dominującym objawem są zaburzenia czynności ruchowych i napięcia mięśni. Do przyczyn uszkodzenia można zaliczyć niedotlenienie, zmiany krwotoczne, zakażenia, urazy okołoporodowe i zaburzenia metaboliczne. Występujące w tym zespole chorobowym zaburzenia mają najczęściej charakter spastycznych niedowładów. Mogą obejmować wszystkie kończyny, tylko dolne kończyny bądź też kończyny jednej połowy ciała. Rzadko występuje postać ataktyczna,   
w której głównym zaburzeniem są trudności w utrzymaniu równowagi ciała i zaburzenia koordynacji ruchów oraz postać dyskinetyczna, gdzie występują różnorodne ruchy mimowolne utrudniające dowolne czynności ruchowe. Może także wystąpić postać mieszana z różnorodnymi objawami (A. Maciarz, 1992, s. 97-98, por. D. Gorajewska, 2008, s. 86).

# 3. Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym

Jak pisze Maria Kielar - Turska (za: B. Kaja, 2010, s. 32) wspomaganie rozwoju „określa się jako proces intencjonalnych oddziaływań człowieka na człowieka (pomocą, pomocnym zachowaniem czy wsparciem); występuje ono w różnych formach i prowadzi do potęgowania dobrostanu (poprzez promowanie, stymulowanie), powstrzymywania czynników zagrażających dobrostanowi (drogą interwencji, wychowania, edukacji, prewencji, profilaktyki), poprawiania, usuwania nieprawidłowości (drogą korekcji  
 i terapii) lub przywracania utraconego dobrostanu jednostki (w postaci reedukacji, rehabilitacji, rewalidacji), co pozwala jednostce na samodzielne i adekwatne do jej możliwości rozwiązywanie problemów życiowych”.

Zgodnie z Dziennikiem Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 11 października 2013 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci „wczesne wspomaganie może być organizowane w przedszkolu i w szkole podstawowej, w tym w specjalnych, w innych formach wychowania przedszkolnego, w ośrodkach, o których mowa w art. 2 pkt 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, oraz   
w publicznej i niepublicznej poradni psychologiczno- pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, jeżeli mają one możliwość realizacji wskazań zawartych w opinii   
o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, w szczególności dysponują środkami dydaktycznymi i sprzętem, niezbędnymi do prowadzenia wczesnego wspomagania”.

Zespół wczesnego wspomagania rozwoju dziecka powołuje dyrektor przedszkola. W skład zespołu wchodzą osoby przygotowane do pracy z małymi dziećmi o zaburzonym rozwoju psychoruchowym: pedagog posiadający kwalifikacje do pracy   
z dzieckiem o określonym rodzaju niepełnosprawności (tyflopedagog, oligofrenopedagog lub surdopedagog), psycholog, logopeda, pozostali specjaliści- w zależności od potrzeb dziecka i jego rodziny (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia   
11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, Dz. U. , poz. 1257).

Zadaniem zespołu jest przede wszystkim:

1. Ustalenie na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, kierunków i harmonogramu działań w zakresie wczesnego wspomagania i wsparcia rodziny dziecka;
2. Nawiązanie współpracy z podmiotem leczniczym lub ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku rehabilitacji, terapii lub innych form pomocy, stosownie do jego potrzeb;
3. Opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomagania z uwzględnieniem działań wspomagających rodzinę dziecka w zakresie realizacji programu, koordynowania działań specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem oraz oceniania postępów dziecka;
4. Analizowanie skuteczności pomocy udzielanej dziecku i jego rodzinie, wprowadzanie zmian w indywidualnym programie wczesnego wspomagania, stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny oraz planowanie dalszych działań w zakresie wczesnego wspomagania (Dz. U., poz. 1257).

Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego: „przedszkola, inne formy wychowania przedszkolnego oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego dziecka, stosownie do jego potrzeb i możliwości, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych, w tym dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym - stosownie także do ich możliwości psychofizycznych i komunikacyjnych oraz tempa rozwoju psychofizycznego (Dz. U. 2012, poz. 977)”.

Zdaniem Roberta Porzaka (za: K. Barłóg, 2008, s. 14) „proces wychowania rozumiany jako tworzenie warunków wspomagających rozwój sprzyja realizowaniu potencjalnych możliwości człowieka, zmierza do nabycia umiejętności prowadzenia zgodnego z celami jednostki satysfakcjonującego i ciekawego życia. Świadome działania osób znaczących zmierzające do umożliwienia dziecku rozwoju w kierunku jaki ono samo wybiera będę nazywać (…) wspomaganiem rozwoju.”

Jak pisze Edyta Gruszczyk – Kolczyńska (2000, s.11) „wspomaganie dziecka   
w jego rozwoju to organizowanie procesu uczenia się i czuwanie nad jego przebiegiem”. Polega to na organizowaniu różnych kształcących sytuacji, między innymi zadań do wykonania, zabaw, ćwiczeń, dzięki którym dziecko może gromadzić wartościowe doświadczenia. Jest to potrzebne umysłowi dziecka do tworzenia i doskonalenia schematów poznawczych i emocjonalnych. Doświadczenia te muszą być dobrane do możliwości dziecka i jego rozwojowych potrzeb (E. Gruszczyk – Kolczyńska, 2000, s.11).

Beata Cytowska (2008, s. 136) opisuje wspomaganie rozwoju dzieci   
w placówkach, w których prowadziła badania naukowe.

Według niej wspomaganie rozwoju jest bardzo ważne dla dobra dzieci   
z niepełnosprawnością, gdyż ich rozwój zaburzony może być w różnych sferach.   
Z przeprowadzonych badań wynika, że organizowanie tam terapii i zajęć charakterze pedagogicznych, logopedycznym, a także fizjoterapeutycznym, przyniosło pozytywny skutek. Ważne, że były prowadzone przez kompetentne osoby: pedagoga specjalnego   
i psychologa.

# 4. Wychowanie przedszkolne dzieci z niepełnosprawnością w Polsce

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 sierpnia 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U., 2015, poz. 1113) „kształcenie, wychowanie   
i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się w: przedszkolach ogólnodostępnych, przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, przedszkolach integracyjnych, przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, przedszkolach specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego”. Kształcenie, wychowanie i opieka dziecka niepełnosprawnego w wieku przedszkolnym odbywać się powinna blisko miejsca zamieszkania w integracji z dziećmi pełnosprawnymi. Jeśli dziecko jest niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim, nie organizuje się przedszkoli i oddziałów specjalnych. Zgodnie z powyższym rozporządzeniem (Dz. U., 2015, poz. 1113) „przedszkola , inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły, oddziały i ośrodki zapewniają:

1. Realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
2. Warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci lub uczniów;
3. Zajęcia specjalistyczne;
4. Inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe  
    i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci lub uczniów,   
   w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne   
   i socjoterapeutyczne;
5. Integrację dzieci lub uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym   
   z dziećmi lub uczniami pełnosprawnymi;
6. Przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

W polskim systemie oświaty dziecko niepełnosprawne powinno posiadać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które wydaje zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno- pedagogicznej. O kształceniu specjalnym decyduje zespół orzekający, stwierdzając, że dziecko, ze względu na swoje problemy ze zdrowiem albo dysfunkcje intelektualne, wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Orzeczenie wydawane jest na wniosek rodziców bądź opiekunów prawnych, którzy do wniosku dołączają dodatkową, posiadaną dokumentację: wydane przez specjalistów opinie, zaświadczenia oraz wyniki obserwacji i badań psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich oraz zaświadczenie o stanie zdrowia dziecka. Orzeczenie jest wydawane   
w zależności od stanu zdrowia dziecka. Może zostać wydane na okres jednego roku szkolnego, etapu edukacyjnego lub okresu kształcenia w danej szkole. Opinia poradni psychologiczno- pedagogicznej lub orzeczenie o niepełnosprawności nie upoważniają do traktowania dziecka jako ucznia niepełnosprawnego. Wyłącznie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność nadaje dziecku status ucznia niepełnosprawnego, a co za tym idzie, obliguje placówkę do organizowania zajęć rewalidacyjnych i realizowania zaleceń poradni psychologiczno- pedagogicznej   
 (A. Grabowska, A. Janiszewska, 2015, s. 15).

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno – pedagogicznych (Dz. U. nr 173, poz. 1072) wyróżnia się orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, o potrzebie indywidualnego nauczania, o potrzebie zajęć rewalidacyjno – wychowawczych zespołowych/ indywidualnych, o braku potrzeby kształcenia specjalnego, o braku potrzeby indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, o braku potrzeby indywidualnego nauczania i itp.

Natomiast opinia zawiera informacje, że zachodzi potrzeba objęcia dziecka wczesnym wspomaganiem rozwoju i wskazuje formy pomocy jemu i jego rodzinie, szczególnie pomocy psychologiczno – pedagogicznej, logopedycznej, stosownie do potrzeb.

Przedszkole jest miejscem spotkania i wspólnego życia dzieci   
z niepełnosprawnością i sprawnych. Dzieci z niepełnosprawnością nie powinny żyć   
w izolacji, lecz ich obecność w codziennym życiu jest oczywista. Wspólne życie dzieci   
z niepełnosprawnością i dzieci sprawnych powinno zacząć się już we wczesnym dzieciństwie. Dzieci podchodzą do siebie bez uprzedzeń, otwarcie, nie muszą przezwyciężać dystansu i oporu (G. Hundertmarck, 1993, s. 9). Jak pisze Gisela Hundertmarck (1993, s. 9,10) „jako miejsce wspólnego życia proponujemy przedszkole. Przedszkole jest placówką uzupełniającą i wspierającą wychowanie w rodzinie. Ścisła współpraca z rodzicami jest istotnym elementem pracy przedszkola. Zajęcia   
w przedszkolu są prowadzone zgodnie z życzeniami i potrzebami dzieci i powinny sprawiać im radość. Wychowawca nie realizuje programu jednocześnie ze wszystkimi dziećmi i nie trzyma się sztywno planu dnia, lecz obserwuje dzieci, inicjuje zabawę  
 i pomaga w realizacji ich pomysłów, życzeń oraz rozwiązywaniu problemów”.

Jak pisze Aneta Jegier (2008, s. 115,116) rodzice dzieci z niepełnosprawnością, w obawie o ich bezpieczeństwo i dobre samopoczucie niechętnie posyłają dzieci do przedszkola. Jednak dom rodzinny nigdy nie zapewni dziecku tak bogatych doświadczeń jak przedszkole. Należy jednak pamiętać, że musi ono odpowiadać potrzebom dziecka. Powinno być ono przystosowane do prowadzenia zajęć z dzieckiem  
 z niepełnosprawnością. Warto zainteresować się placówkami w najbliższej okolicy, przeprowadzić rozmowę w nauczycielami i dyrekcją przedszkola, przyjść z dzieckiem na dni otwarte lub zajęcia adaptacyjne. Bardzo ważne jest, aby rodzice pozbyli się własnych lęków i nie przewidywali, że dziecko sobie nie poradzi, nie będzie umiało się bawić  
 z rówieśnikami, czy też nie będzie jadło. Rodzice powinni przekazać dziecku spokój, przekonanie, że jest na tyle duże, że może już bawić się z innymi dziećmi w przedszkolu. Przedszkole jest placówką wspierającą i uzupełniającą wychowanie w rodzinie. Toteż   
o wszelkich problemach dziecka rodzice powinni być niezwłocznie informowani.   
W przypadku dziecka z niepełnosprawnością wymagane jest poddanie go diagnozie   
i objęcie różnymi formami pracy rewalidacyjnej. „Wcześnie podjęta, odpowiednio dobrana i systematycznie prowadzona rewalidacja psychopedagogiczna może sprawić, że istniejące u dziecka opóźnienia lub deficyty mogą ulec zmniejszeniu lub wyrównaniu  
 (M. Loska, za: D. Gorajewska, 2008, s. 116)”.

# Rozdział II. Zabawki i ich znaczenie dla rozwoju dziecka z niepełnosprawnością

## Zabawa w wieku przedszkolnym

Zabawa jest najważniejszym atrybutem dzieciństwa. Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego należy „co najmniej jedną piątą czasu przeznaczyć na zabawę (w tym czasie dzieci bawią się swobodnie, przy niewielkim udziale nauczyciela) (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2016, poz. 895).” Podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U., poz. 356) zawiera następujące treści dotyczące zabawy: „Przedszkole jest miejscem, w którym poprzez zabawę dziecko poznaje alfabet liter drukowanych. Zabawa rozwija w dziecku oczekiwania poznawcze w tym zakresie  
 i jest najlepszym rozwiązaniem metodycznym, które sprzyja jego rozwojowi”. Rozporządzenie także podkreśla, że „bardzo ważna jest samodzielna zabawa”. Jak pisze Bożena Grzeszkiewicz (2015, s. 197) „zabawa jest światem dziecka, podstawową formą jego aktywności i rozwoju; stanowi spełnienie pragnień. Pomaga mu poznać świat przez: naśladowanie, eksplorowanie, próbowanie i konstruowanie”. Istotą zabawy jest to, że prowadzi ona do spełnienia pragnień dziecka, jednak nie pojedynczych pragnień,   
a uogólnionych afektów. Dziecko w okresie przedszkolnym uświadamia sobie swoje relacje z dorosłymi, respektuje autorytet dorosłego, reaguje na dorosłych emocjonalnie (L. S. Wygotski, 1995, s. 71). Papież Jan Paweł II (A. Kasprzak, 2013, s. 18) pisze   
o zabawie następująco: „[…] zabawa jest nie tylko przejawem potrzeby rozrywki czy dowodem lekkomyślności, lecz – nawet wtedy, gdy nie zdajecie sobie z tego sprawy – jest ona okazją do kształtowania charakteru i pielęgnowania wielu cnót[…].” Z kolei Lidia Marszałek (2008, s. 39) twierdzi, że „na temat tego, czym jest zabawa, bardzo trudno uzyskać jednoznaczną odpowiedź. Wynika to z wielu przyczyn:

* Zabawa jest zjawiskiem bardzo złożonym, zarówno w swej strukturze, jak i przebiegu.
* Trudno wyjaśnić jej genezę, cele, funkcje w rozwoju indywidualnym   
  i społecznym.
* Ustawicznie zmienia się w kolejnych stadiach wieku, stąd trudno wyróżnić wszystkie jej cechy, charakterystyczne dla wszystkich jej rodzajów.
* Trudno oddzielić czynności zabawowe od takich, które nimi nie są; ważne są bowiem nie tylko zewnętrzne, lecz i wewnętrzne motywy działania, często ukryte i dla obserwatora jedynie domniemane.”

Dziecko pragnie poznać zabawkę tak samo jak każdy inny przedmiot. Bierze ją do rąk, ogląda, potrząsa nią, stuka, przekłada z miejsca na miejsce, chce ją rozmontować (E. Gruszczyk – Kolczyńska, E. Zielińska, 2012, s. 114).

## Pojęcie zabawy

Zdaniem Gabrieli Kapicy (1997, s. 933) „zabawa to działanie wykorzystywane dla własnej przyjemności, oparte na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość. Choć rządzą nim reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości”.

Zabawa to forma działalności charakterystyczna dla wieku dziecięcego. Zaspokaja jego potrzeby ruchowe, poznawcze, emocjonalne i społeczne. Jest środkiem edukacyjnych oddziaływań, dzięki czemu przyczynia się do wielostronnego  
 i zharmonizowanego rozwoju dziecka (G. Kapica, 1997, s. 933).

Z kolei w Encyklopedii Popularnej PWN (1982, s. 879) znajdujemy następującą definicję zabawy: „działalność podejmowana dobrowolnie i wypływająca   
z bezpośrednich potrzeb i zainteresowań; u dzieci główny czynnik służący rozwojowi psychicznemu, pierwsza forma uczenia się i poznawania rzeczywistości”.

W ujęciu kulturotwórczym zabawa „jest dobrowolną czynnością lub zajęciem dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem samym w sobie towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości oraz świadomość odmienności od >>zwyczajnego<< życia” (J. Huizinga, za: M. Marcinkowska, 1998, s. 67).

W ujęciu socjologicznym „zabawa jest zachowaniem swobodnym, pozbawionym motywacji materialnych, powtarzanym społecznie w danym ku temu czasie – np. w trakcie święta, w czasie wolnym i w wydzielonej do tego celu przestrzeni” (B. Sułkowski, za: M. Marcinkowska, 1998, s. 67).

„[…] Zabawa jest działaniem dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości” – tak o zabawie w ujęciu pedagogicznym pisze Wincenty Okoń (za: M. Marcinkowska, 1998, s. 67).

Johan Huizinga (za: J. Cieślikowski, 1985, s. 214) stwierdza, że zabawa jest pierwotniejsza od kultury. Według niego zabawa jest obiektywniej spostrzegalna, określa konkretną czynność, podczas gdy kultura jest tylko formą zabawy, jej wyrazem. Podobnie o zabawie wypowiada się Leo Frobenius (za: J. Cieślikowski, 1985, s. 215): „kultura zaczyna się jako zabawa, nie z zabawy, ale w zabawie. Wiele najdawniejszych zajęć człowieka miało charakter zabawy, przykładowo: polowania, które eksponowały tak klasyczne elementy zabawowe, jak tropienie, pościg, ucieczka, walka […]”.

Lew Wygotski (za: E. Minczakiewicz, 2006, s. 90) stwierdza, że „zabawa nie jest dominującym, ale wiodącym dla dziecka typem działalności. Daje mu nową formę doznań – uczucie pragnienia. Uczy je odczuwania pragnień, stwarzając jednocześnie okazje do zdobywania coraz to wyższych stopni wtajemniczania w istotę zabawy   
i doznawania różnych odcieni przyjemności”.

Według Daniiła Elkonina (za: E. Minczakiewicz, 2006, s. 90) „zabawa nie dlatego ma wielkie znaczenie dla rozwoju osobowości dziecka przedszkolnego, że w niej >>ćwiczą się<< poszczególne funkcje, lecz poszczególne procesy psychiczne osiągają coraz wyższy stopień rozwoju dzięki temu, że w zabawie rozwija się cała osobowość dziecka i jego świadomość”.

Z kolei Jan Grad (za: B. Muchacka, 1999, s. 13) uważa, że „… z uczestnictwem w zabawie […] łączą się owe różnorakie przeżycia, doznania, stany psychiczne określane jako: beztroska, uciecha, wesołość, humor, przyjemność, poczucie swobody, wolność, żywiołowość…”.

Zdaniem Rity Kohnstamm (1983, s. 191) zabawa posiada cztery podstawowe cechy. Po pierwsze „zabawa jest celem samym w sobie”. Oznacza to, że zabawy nie powinno się zaliczać do sportu i zajęć artystycznych, gdyż cechują się one świadomym dążeniem do jakiegoś celu. Po drugie „bawiąc się dziecko musi być w pewnym stopniu aktywne”, toteż oglądanie telewizji, słuchanie bajek może być dla dziecka wspaniałym przeżyciem, jednak nie będzie zabawą, gdyż nie wyzwala aktywności. Po trzecie „dziecko musi znajdować przyjemność w zabawie”, dziecko bawi się dlatego, że ma na to ochotę i robi to tylko tak długo, jak długo wyraża na to chęć. Po czwarte zajęcie możemy nazwać zabawą, gdy dziecko „robi to dobrowolnie”. Rzeczą niemożliwą jest zmusić dziecko do zabawy. Dziecko musi chcieć samo z siebie się bawić.

Zdaniem Elizabeth Hurlock (za: I. Zgrychowska, M. Bukowski, 1982, s. 10) zabawa „uczy dawać, brać, dzielić się, współpracować i podporządkowywać swoją osobowość grupie”.

Edyta Gruszczyk Kolczyńska i Ewa Zielińska (2012, s. 117) ustaliły, że „dzieci podejmują zabawy z motywacji wewnętrznej, a bawiąc się – intensywnie się uczą. Nie ma tutaj mowy o czymś przypadkowym, dowolnym, gdyż dzieci podejmują zabawę po to, aby zgromadzić możliwie dużo doświadczeń przydatnych im do budowania schematów intelektualnych”.

## Rodzaje zabaw

Jak pisze Agnieszka Dąbrowska – Jedynak (2012, s.53) „wszystkie rodzaje zabaw wpływają na kształtowanie postaw, osobowości i kompetencji dziecka w wieku przedszkolnym. Będą one miały charakter wszechstronny tylko wówczas, gdy nauczyciele i rodzice nie tylko docenią wartość wychowawczą i edukacyjną każdego rodzaju zabawy, ale przede wszystkim uświadomią sobie, że zabawa to naturalny sposób funkcjonowania i aktywności dziecka”.

Zdaniem Hanny Nartowskiej (1986, s. 28) „rodzaj zabawy podejmowanej przez dziecko uzależniony jest przede wszystkim od wieku, a więc możliwości rozwojowych”.

Małgorzata Marcinkowska (1998, s. 69) przedstawia propozycje pedagogiki zabawy, do których zaliczyć można:

* Zabawy ułatwiające wejście w grupę – pomagają w lepszym poznaniu się członków grupy,
* Zabawy rozluźniające, likwidujące napięcie, odreagowujące,
* Zabawy wprowadzające do nowego tematu,
* Gry dydaktyczne – polegają na przedstawieniu danych treści w formie zagadkowego problemu i poszukiwaniu rozwiązań według proponowanych reguł,
* Metody wymiany myśli – gry symulacyjne,
* Metody dramowe
* Zabawy umożliwiające samoocenę – poznanie własnej hierarchii wartości, własnych reakcji,
* Zabawy integrujące duże grupy,
* Metody informacji zwrotnej.

Maria Klimowa (1986, s. 36) zabawy dzieli na cztery podstawowe grupy: tematyczne, ruchowe, konstrukcyjne i dydaktyczne.

W okresie przedszkolnym na pierwszy plan wysuwają się zabawy tematyczne, zwane inaczej zabawami w role lub zabawami odtwórczymi, iluzyjnymi, fikcyjnymi, symbolicznymi itp. Pojawiają się już na przełomie drugiego i trzeciego roku życia i wciąż udoskonalane przez dzieci królują do okresu szkolnego. Dziecko odtwarza w nich różne zachowania i sytuacje, które zaobserwowało u dorosłych. Najczęściej pojawiająca się zabawa tematyczna to zabawa „w dom”. W miarę nabywania doświadczeń, tematy zabaw stają się coraz bogatsze i urozmaicone, np. zabawa w sklep, kierowcę autobusu,   
w lekarza, w nauczyciela w przedszkolu. Podczas zabawy tematycznej dziecko stale mówi coś do zabawek, współtowarzyszy, nazywa czynności, które wykonuje. Do zabawy potrzebuje rozmaitych rekwizytów: szyszek, kasztanów, patyczków, kamyków, sznurków. Rekwizyty te wcale nie muszą przypominać przedmiotów, o których mówi dziecko. Wyobraźnia dziecka jest na tyle bogata, że dziecko odpowiednio nazywa przedmiot i prawidłowo go używa, np. telefon zastępuje bananem, strzykawkę patykiem (M. Klimowa, 1986, s. 36 – 40).

Zabawy ruchowe wpływają głównie na rozwój fizyczny dziecka oraz na koordynację wzrokowo – ruchową. Mają charakter wychowawczy, ponieważ dziecko uczy się w nich, poprzez uczestnictwo w zespole, przestrzegać zasad postępowania, wyrabiają one dyscyplinę oraz umiejętność współdziałania. Potrzeba ruchu jest u dzieci bardzo zróżnicowana, albowiem w różny sposób wykorzystują one swój potencjał ruchowy. Jedne dzieci uwielbiają zabawy ruchowe, inne trzeba do nich zachęcać, jednakże wszystkie powinny mieć okazję do tego typu zabaw (I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, s. 20). Jak pisze Urszula Kierczak (2002, s. 7) w poradniku metodycznym wychowania fizycznego, celem głównym zabaw ruchowych jest „stymulowanie   
i wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju, wyzwalanie aktywności ruchowej przez zabawy oparte na naturalnej potrzebie ruchu”.

Następną grupą zabaw są zabawy konstrukcyjne. Powstają one poprzez wykonywanie przez dziecko czynności, w wyniku których powstanie określony wytwór, np. budowla z klocków, koszyczek z plasteliny, wycinanka – nalepianka, model samolotu złożony z elementów. Dzięki takiej zabawie dziecko zdobywa wiarę we własne możliwości, przeżywa radość tworzenia, rozwija swoją wyobraźnię, ćwiczy spostrzegawczość i mobilizuje pamięć wzrokową, trenuje precyzję ruchów, wpływa na rozwój procesów myślowych. Kształtują się cechy osobowości: systematyczność, wytrwałość, umiejętność pokonywania trudności (I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, s. 22 – 23). Pojawiają się około 2,5 – 3 roku życia (I. Zgrychowska, M. Bukowski, 1982,   
s. 13).

Kolejną grupą są zabawy dydaktyczne, inaczej zwane zajęciami o charakterze zabawowym. Wpływają one na procesy poznawcze dziecka, rozszerzają zakres wiadomości oraz przyczyniają się do rozwoju mowy. Dzięki zabawom dydaktycznym, dziecko dokonuje takich operacji, jak: porównywanie, uogólnianie, wnioskowanie   
(I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, s. 25).

Anna Klim – Klimaszewska (2005, s. 40) wyróżnia także zabawy tropiące, polegające na szukaniu, tropieniu, łapaniu i zdobywaniu. Można do nich zaliczyć zabawy w łowy, np. zabawa w chowanego czy też gonitwa, podbieranie ptasich gniazd, chwytanie much, zrywanie owoców, szukanie skarbów, pantofelka królewny. „Zapewniają dzieciom bezpośredni kontakt z rzeczywistością przyrodniczą (teren) i społeczną (treść zabawy), przeżywanie dodatnich emocji, jakie towarzyszą w docieraniu do nieznanego celu oraz wykonywanie ciekawych zadań (A. Klim – Kimaszewska, 2005, s. 40).”

Ponadto wyróżnić można także zabawy badawcze, których celem jest rozwijanie sprawności umysłowych dziecka, wzbogacanie wiadomości poprzez samodzielną aktywność dziecka, poznawanie świata, nabywanie nowych doświadczeń. Pozwalają skupić się dziecku na określonym wycinku rzeczywistości i następnie ukierunkować ją na jej aspekty sensoryczne i estetyczne. Mają na celu postawienie i rozwiązanie jakiegoś problemu. Umożliwiają dziecku obserwowanie, porządkowanie, kwalifikowanie, dostrzeganie wzajemnych związków, wyobrażanie siebie, tworzenie, wysuwanie hipotez, eksperymentowanie. Dzieci samodzielnie, pod kierunkiem nauczyciela wykonują doświadczenia i eksperymenty poszukując rozwiązań i dochodząc do sedna problemu   
(A. Klim – Klimaszewska, 2005, s. 42).

## Funkcje zabawy

Elizabeth Hurlock (za: A. Brzezińska, 1985, s. 68, por. L. Marszałek,   
B. Moraczewska, 2008, s. 201 – 202) przypisuje zabawie następujące funkcje:

* Funkcja kształcąca – polegająca na tym, że dziecko poprzez zabawę kształci swoje zmysły, doskonali swoją sprawność motoryczną, wzbogaca wiedzę o świecie, sobie samym, poznaje swoje możliwości, rozwija swoją pamięć, myślenie i uwagę,
* Funkcja wychowawcza – dziecko poprzez zabawę grupową przyswaja różne normy i wartości, uczy się przestrzegania reguł i umów z innymi ludźmi, poznaje metody skutecznego porozumiewania się, doskonali swoją percepcję społeczną,
* Funkcja terapeutyczna – dziecko dzięki zabawie uwalnia swoje emocje, dręczące napięcia, lęki, uczy się wyrażać własne uczucia oraz rozwiązywać problemy, oczyszcza dziecko ze złych doznań,
* Funkcja projekcyjna – obserwując zabawę dziecka, można poznać jego problemy, dostrzec jego mocne i słabe strony, pozwala także na odkrycie możliwości dziecka. Poprzez zabawę pokazuje swoje cechy zarówno pozytywne, jak i negatywne.

Według Jean’a Piageta (za: G. L. Landreth, 2016, s. 32) „zabawa wypełnia lukę między konkretnym doświadczeniem a myśleniem abstrakcyjnym, i to właśnie symboliczna funkcja zabawy jest tak ważna”. Dziecko podczas zabawy zajmuje się różnymi przedmiotami, które są symbolem czegoś innego, tego, czego dziecko doświadczyło w sposób pośredni lub bezpośredni. Zabawa jest dla dziecka próbą uporządkowania jego własnych doświadczeń i może być momentem, w którym dziecko ma większe poczucie kontroli i bezpieczeństwa (G.L. Landreth, 2016, s. 32).

Zdaniem Jana Pięty (2004, s. 41) zabawa może także pełnić funkcję wypoczynkową. Według niego jest wypoczynkiem czynnym, w przeciwieństwie do odpoczynku, który jest wypoczynkiem biernym. Funkcję wypoczynkową w zabawie realizuje się poprzez aktywność umysłową i fizyczną, pod warunkiem, że jest inna niż w pracy zawodowej. Jeśli praca związana jest z wysiłkiem fizycznym to w ramach wypoczynku najlepiej jest grać w szachy, karty, kolekcjonerstwo, film. Jeżeli praca ma charakter umysłowy, lepiej wypoczywa się uprawiając sport, turystykę.

## Zabawka jako atrybut zabawy dziecka z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym

## Zabawka i jej rodzaje

„Przedmiot lub grupa przedmiotów wykonana w celu pobudzenia zabawowej aktywności dziecka, stwarzająca sposobność do poszerzania doświadczeń gry wyobraźni   
i stopniowego opanowywania rzeczywistości” – taką definicję zabawki znajdziemy   
w pracy Marii Dunin – Wąsowicz (za: I. Zgrychowska, M. Bukowski, 1982, s. 16).

Zabawka musi spełniać następujące warunki: rozbudzać aktywność dziecka, poszerzać doświadczenia, rozwijać wyobraźnię, wyrabiać umiejętności przystosowania się do otaczającej rzeczywistości (I. Zgrychowska, M. Bukowski, 1982, s. 16).

Zdaniem Marii Dunin – Wąsowicz (1975, s. 35) „podstawową cechą dydaktycznie wartościowej zabawki jest to, że sama zachęca do zabawy, przyciąga atrakcyjną formą i funkcjonalnością, interesuje i cieszy dziecko bez namowy i pomocy starszych. >>Dobra zabawka<< sama wydaje się mówić do dziecka i zapraszać do zabawy: Baw się ze mną…”.

Zabawkom przypisuje się funkcję kształcącą i wychowawczą. Zabawka musi być tak dobrana, aby spełniała te funkcje. Powinna być dostosowana do możliwości psychoruchowych dziecka, potrzeb rozwojowych oraz potrzeb zabawy (E. M. Minczakiewicz, 1996, s. 8).

Elżbieta Minczakiewicz (1996, s. 9) po wnikliwej obserwacji różnych dziecięcych zabaw, zwłaszcza zabaw dzieci z niepełnosprawnością, wyróżnia następujące rodzaje zabawek:

* „zabawki – przypadkowo napotkane przedmioty (patyki, kamyki, liście, kasztany, żołędzie, opakowania po kosmetykach oraz produktach spożywczych itp.),
* zabawki – przedmioty codziennego użytku (kubeczki, łyżki, talerzyki, miski, butelki plastykowe, suszarka do włosów, rondle, garnki, wiaderka, patelnie, wałek do ciasta, łyżki drewniane, wkładki do zlewozmywaka, gąbki, szczotki i szczoteczki, wanienka z wodą itp.),
* zabawki grające, poruszające się, dzwoniące, mrugające (instrumenty muzyczne: trąbka, gwizdek, bębenek, tamburyn, kastaniety, kantele, flecik, marakasy, grzechotka dziecięca, lala Klin – klang, Wańka – wstańka, dzwonki, trójkąty itp.),
* zabawki miękkie, lekkie, puszyste, Przytulanki (miękkie laleczki, misie, pieski, kotki, liski, wiewiórki, poduszki, kłody, piankowe klocki itp.),
* zabawki do dmuchania, poruszane siłą strumienia wydychanego powietrza (dmuchawce, balony, żyrandole, wiatraczki, pływaczki, łódki, stateczki, kulki na statywie, latawce, samoloty papierowe itp.),
* zabawki – najprostsze składanki i łamanki z papieru („piekło – niebo”, ślimak „zwijak”, konik polny, żuraw, jaskółka i inne cudeńka origami),
* zabawki zręcznościowe (kółka, pchełki, bierki, serso, ringo, układanki, nakładanki, wkładanki, piramidy i piramidki, przybijani, itp.),
* zabawki mechaniczne: nakręcane na kluczyk i poruszane sprężyną (nakręcane zwierzątka takie jak: kotek, piesek, misio z beczką miodu, pojazdy różnego rodzaju, miniaturki urządzeń gospodarczych, np. pralka, odkurzacz itp.),
* zabawki; kukiełki, kostiumy przebierańców, rekwizyty teatralne,
* zabawki – zestawy do zabaw tematycznych (mała krawcowa, gospodyni, fryzjer, lekarz, stolarz, majsterkowicz itp.),
* zabawki aktywizujące ruchowo – sprzęt sportowy (rower trójkołowy, rower normalny, rower do suchej zaprawy, hulajnoga, sanki, łyżwy, narty, wrotki, deskorolki, gokart „łazik”/ dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową/, suchy basen, kręgle, piłki różnego rodzaju itp.),
* zabawki pozostałe (plastykowe krążki, piktograficzny system komunikacyjny, albumy i książeczki do oglądania, czytania i malowania, piramidy – parawaniki, przeźrocza – bajeczki, pędzle, kredki, ołówki, węgiel rysunkowy, loteryjki tematyczne, rozsypanki, mozaiki itp.)” (E. M. Minczakiewicz, 1996, ss. 9-10).

Do zabaw ruchowych należy kupować zabawki, które będą angażowały ogólną sprawność ruchową, np. piłka, skakanka, serso, lotki, koło do pływania, czy będą ćwiczyć równowagę – rower, hulajnoga, wrotki; lub usprawniać ruchy rąk i koordynację wzrokowo – ruchową, np. pchełki, bierki, koszyczki zręczności, badminton, tenis stołowy (I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, s. 21).

Przy zabawie konstrukcyjnej potrzebne będą zabawki umożliwiające tworzenie. Należy zaliczyć do nich różnego rodzaju klocki. Innym tworzywem do zabaw konstrukcyjnych będą także: piasek, glina, śnieg, kamyczki, korale, kolorowy papier. Niezbędne są także narzędzia do tworzenia: łopatki, grabki, kubełki, kredki, pędzelki, foremki itp. (I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, s. 23).

Podczas zabaw tematycznych przydatne są lalki, mebelki, naczynia kuchenne, wózki, samochody, samoloty, okręty oraz zwierzątka, zestaw „małego doktora”, akcesoria potrzebne do zabawy w tramwajarza, kolejarza, górnika lub fryzjera   
(I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, 24, por. E. Gruszczyk – Kolczyńska, E. Zielińska, 2012, s. 125).

Do zabaw dydaktycznych przydatne będą książeczki z obrazkami, wierszykami lub bajeczkami, układanki – rozsypanki, gry plaszowe, układanki – dobieranki, domina obrazkowe lub słowno – pojęciowe (I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, s. 26).

Jedną z najbardziej lubianych przez dzieci, a zwłaszcza dziewczynki, zabawek jest lalka. Dziewczynki mogą ją pielęgnować, stroić, ubierać, rozbierać, uczyć, kołysać, pieścić, usypiać, wyobrażać sobie, że jest istotą żyjącą. Lalka wywołuje w dziecku piękne i mocne przeżycia o pozytywnym zabarwieniu, takie jak opiekuńczość, tkliwość, chęć przyjścia z pomocą, poczucie bycia starszym. Ta słynna zabawka może stać się powiernikiem sekretów dziecka, uczy je samodzielności, pielęgnowania młodszych   
i słabszych od siebie, zachęca do szycia, prasowania, prania. Im starsze dziecko, tym bogatsza staje się jego zabawa lalkami. Bawi się także z innymi dziećmi w szpital,   
w szkołę, w lekarza. Lalka skupia dzieci wokół siebie i je zespala (I. Merżan, 1967, s. 34, por. E. Gruszczyk – Kolczyńska, E. Zielińska, 2012, s. 124). Od kilku lat panuje moda na lalki Barbie, które są o wiele trwalsze niż lalki porcelanowe. Dorośli, zapatrzeni w różne wzorce telewizyjne i kanon piękna pożądany obecnie przez media, twierdzą, że jest to najlepsza zabawka dla dziecka. Dzieci, zauważając zachwyt dorosłych, pragną mieć takie drogie zabawki. Niestety, lalki typu Barbie lansują styl życia prosto z Hollywood. Zastrzeżenia budzi kształt ciała lalki i kolorystyka, co sprawia, że dziecko, głównie dziewczynka zaczyna zauważać, że najpiękniejsze przedmioty to te, które mają cukierkowe kolory, a ładne są tylko panie o kształtach takich jak Barbie i potem mogą chcieć być takie same. Zamiast prezentować dziecku drogie zabawki, warto otoczyć je zabawkami znacznie tańszymi (E. Gruszczyk – Kolczyńska, E. Zielińska, 2003, s. 273)

Drugą, bardzo lubianą przez dzieci zabawką są klocki – zarówno duże, jak   
i małe, o różnych kształtach, różnej wielkości, drewniane, plastikowe. Dziecko układa   
z nich budowle, ogrody, w zależności od tego, co chce w danej chwili ułożyć. Dzięki klockom dziecko wdraża się do budowania coraz to nowszych, bardziej skomplikowanych budowli, poznaje prawidła konstrukcji i majsterkowania, uczy się pracować. Dzięki klockom rozwija się umysł dziecka, pojęcia matematyczne, gdyż dziecko bawiąc się poznaje różne figury geometryczne i ich nazwy. Dziecko dobierając klocki według długości poznaje pojęcie miary, jeśli złoży dwa trójkąty to powstanie prostokąt itp. Im starsze dziecko, tym ciekawsze tym ciekawsze i bardziej pomysłowe zabawy klockami (I. Merżan, 1967, s. 36, por. E. Gruszczyk – Kolczyńska, E. Zielińska, 2012, s. 127).

Według Edyty Gruszczyk - Kolczyńskiej (2003, s. 270) klocki znakomicie nadają się do tworzenia intelektualnego schematu część – całość, bo dzieci mogą z nich budować wieże, garaże, bramy, burzyć je i od początku budować.

## Zabawki dla dzieci z wybranymi rodzajami niepełnosprawności

W przypadku zabawki dla dziecka z niepełnosprawnością należy zadbać o to, aby była ona bezpieczna, maksymalnie aktywizująca je, sprawiająca mu radość, wyzwalająca chęć zabawy, dotykania, kierowania wzroku, budząca zaciekawienie dziecka. Ma na celu ułatwić dziecku z niepełnosprawnością kontakt z otoczeniem, ułatwić zrozumienie świata, wszelkie relacje w nim zachodzące. Zabawka powinna pomóc mu w przezwyciężeniu trudności panowania nad własnym ciałem, nad emocjami, nauczyć społecznego bytowania, odgrywania ról społecznych, współpracy   
(E. M. Minczakiewicz, 1996, s. 8).

U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zabawki spełniają funkcję pomocy dydaktycznych. Odpowiednio wykorzystane przyczyniają się do pobudzania aktywności dzieci, rozwijają ich zainteresowania, wyzwalają pozytywne nastawienie emocjonalne do działania, co sprzyja osiąganiu postępów w rozwoju. Dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wykorzystać można niektóre zabawki ogólnodostępne, między innymi lalki, które w pewnym sensie są zastępnikami ludzkich postaci. „Dziecko bawiąc się lalką zdobywa i utrwala wiadomości dotyczące budowy ciała człowieka, części garderoby, której on używa, sprzętów, którymi się posługuje itp. Z powodzeniem mogą one służyć do demonstrowania ubioru odpowiedniego do pory roku, a przede wszystkim do wielu bezpośrednich działa z tym związanych, jak: ubieranie, rozbieranie, zapinanie, odpinanie, wkładanie bucików. Lalki często wykorzystuje się łącznie z innymi zabawkami, jak: wózek, kołyska, łóżeczko lub z całym zestawem tematycznym, np. mały fryzjer, mały lekarz, pokój lalek, kuchnia lalek. Podczas zabawy lalkami dzieci mogą też posługiwać się naturalnymi przedmiotami, jak: kubki, łyżeczki, serwetki, taborety, krzesła”. Zabawy z lalkami skłaniają dzieci do spontanicznych wypowiedzi, naśladowania czynności, zachowań dorosłych. Usypianie lalki jest pomocne przy wprowadzaniu głoski   
„a” u dziecka nie mówiącego (I. Polkowska, 1986, s. 63, 64).

Jak pisze Ole Ivar Lovaas (1993, s. 132) bardzo pożyteczną i jednocześnie najłatwiejszą z czynności jest także zabawa klockami. Przy pracy z dzieckiem   
z niepełnosprawnością intelektualną warto, aby nauczyciel/ terapeuta zaopatrzył się   
w swój zestaw klocków i nauczył je układać budowle, w taki sposób, aby dziecko wzorowało się na jego modelach. Następnie dziecko samo zacznie tworzyć budowle, wykaże się własną inicjatywą. W ten sposób nauczy się samodzielnej zabawy, nauczy się konstruktywnie bawić i używać materiałów ze swojego otoczenia.

Jak pisze Ewa Kurczak – Wawrowska (2007, s. 16) „dla dzieci niepełnosprawnych wzrokowo i dzieci ze złożoną niepełnosprawnością bardzo ważną umiejętnością jest produkowanie dźwięków. Poznawanie i rozróżnianie dźwięków to bardzo przydatne umiejętności rozwojowe, które mogą być ćwiczone na różne sposoby. Ćwiczenia można przeprowadzać przy pomocy tradycyjnych instrumentów, a także innych zabawek, dzięki którym dziecko może wytwarzać dźwięki samodzielnie lub   
z pomocą dorosłego. Dziecko uczy się wytwarzać dźwięki i porównywać je ze sobą; poznaje różnice między dźwiękami głośnymi i cichymi, wysokimi i niskimi, tempem szybkim i wolnym; uczy się wystukiwać rytmy.” Ponadto w ofercie dostępnych obecnie pomocy edukacyjnych są także zabawki dostosowane do dzieci z niepełnosprawnością wzrokową. Poszukując tego typu pomocy, warto zwrócić uwagę na:

* zabawki mówiące i wydające dźwięki, np. grzechotki przyczepiane na nadgarstki, pozytywki włączające się po naciśnięciu włącznika lub wrzuceniu klocka do właściwego otworu, podkładki na stół, które emitują odgłosy po naciśnięciu właściwego obrazka, nagrania odgłosów zwierząt, pojazdów, zjawisk przyrody i otoczenia, instrumenty muzyczne;
* zabawki posiadające wyraźne, kontrastowe kolory i emitujące światło, np. piłeczki kauczukowe, które po odbiciu emitują intensywne, kolorowe światło, lampki nocne emitujące na ścianę obrazki, różnego rodzaju kolorowe światła, lampki;
* zabawki posiadające interesującą strukturę i zróżnicowane faktury, np. tarcza telefonu, tablice manipulacyjne, piłeczki, pompony z gumek, jeżyki, piłeczki gąbczaste, mata z fakturami, skrzyneczki dotykowe, chodniczek faktur;
* zabawki rozwijające myślenie, np. puzzle, figury w podstawie, przewlekanki, miniatury owoców, warzyw, przedmioty do pogrupowania, klocki;
* zabawki rozwijające sprawność dotykową, np. klocki z oznaczeniem brajlowskim lub z oznaczeniem dotykowym, dobieranki dotykowe, układanka geometryczna, krążki fakturowe, cylindry;
* zabawki zachęcające do poruszania się i przemieszczania, np. piłki   
  o różnych fakturach, wydające dźwięki, zabawki przemieszczające się po uruchomieniu, do ciągnięcia na sznurku, chodniczek fakturowy, trampolina, tandem, deskorolka;
* zabawki zachęcające do współpracy, np. domino dotykowe – fakturowe  
   i z punktami wklęsłymi, szachy i warcaby brajlowskie, gry PINTOY   
  z dotykowo oznaczoną kostką (E. Kurczak – Wawrowska, 2007, ss. 16 -20).

Irena Janowska i Jadwiga Smoleńska (1982, s. 61) piszą o tym, że   
w niepełnosprawności wzrokowej, podobnie jak w pozostałych rodzajach niepełnosprawności, ważną rolę odgrywa odpowiednia, wczesna stymulacja rozwoju dziecka. W związku z tym, odpowiednimi zabawkami dla dziecka z niepełnosprawnością wzrokową będą grzechotki, dzwoneczki z możliwością przesuwania źródła dźwięku. Ważne jest także podawanie z rączki do rączki grzechotek, gumowych zabawek, które dziecko może trzymać, przekładać, obracać, dotykać. W przypadku zabaw ruchowych zabawkami, w które można zaopatrzyć dziecko będą: piłka, drabinki, saneczki, adapter, instrumenty perkusyjne. Pomagają w kształceniu się orientacji przestrzennej, a także są podstawą dla kształtowania się przystosowania społecznego. Pomocną zabawką   
w chodzeniu dla dziecka z niepełnosprawnością będzie także wózek dla lalek. Makiety  
 z meblami kuchennymi lub pokojowymi pomogą dziecku utrwalić w pamięci rozkład pomieszczeń. Dzięki zabawkom do zabaw tematycznych łatwiej jest dziecku   
z niepełnosprawnością wzrokową zrozumieć i poznać czynności, które jego mama wykonuje w kuchni lub poznaje akcesoria, które znajdują się u lekarza, co zmniejsza jego lęk przed wizytami (I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, s. 63).

Dzięki zabawom konstrukcyjnym dziecko poznaje kształty, faktury, wielkość, ciężar. Poznaje także potrzebne materiały budowlane oraz czynności, które należy wykonać, aby powstała budowla lub jakiś inny wytwór. Zabawy konstrukcyjne mogą także obejmować takie czynności, jak sadzenie i pielęgnacja kwiatów. W przypadku tego typu zabaw niezbędne są następujące atrybuty: piasek, glina, kasztany, żołędzie, papier  
 i różnej grubości i fakturze, szufelka, kubełki, grabki, zestaw „małego majsterka”, pędzle, farby kredki. Zabawki dla dzieci z wadą wzroku powinny zostać wykonane   
w barwach podstawowych i mieć mocną konstrukcję (I. Janowska, J. Smoleńska, 1982,  
 s. 64).

Miriam Stoppard (1992, s. 172) pisze, że „dziecko mające słaby wzrok potrzebuje stymulacji dotykowej, dźwiękowej i zapachowej. Dlatego dla tej należy wybierać zabawki o ciekawej fakturze, grzechotki wydające różne dźwięki i zabawki pachnące […]. Kolor odgrywa istotną rolę, gdy dziecko niedowidzi.” Dla nich wybieramy zabawki o żywych barwach, np. żółte, niebieskie, zielone, czerwone, gdyż widzi się je łatwiej niż szare, smutne kolory. Z układankami poradzi sobie tylko dziecko częściowo widzące, jednak są one bardzo ważne dla rozwoju zdolności myślenia i wyobraźni przestrzennej. Układanki powinny być duże, bardzo widoczne i mieć jaskrawe kolory. Równie wartościowe są zabawki edukacyjne, np. plansze z figurami, pacynki i pudełka do sortowania klocków o różnych kształtach.

Zabawa i jej atrybut, czyli zabawka odgrywają ważną rolę w rehabilitacji dzieci  
z niepełnosprawnością słuchową. Poprzez zabawę przygotowujemy je do kontaktowania się ze środowiskiem dzieci słyszących. Podczas zabawy z dzieckiem   
z niepełnosprawnością słuchową należy być zwróconym do niego twarzą tak, aby mogło obserwować gesty, ruchy, mimikę twarzy oraz inne czynności wykonywane przez drugą osobę. W zabawie z dzieckiem z uszkodzonym słuchem wykorzystać należy zainteresowania dziecka oraz chęć do współpracy dziecka do ćwiczeń, np. bawienie się lalką, karmienie jej, kąpanie, usypianie. Podczas zabawy wypowiadamy proste zdania, które dziecko może powtarzać, np. lala śpi, lala pije mleko, lala śpi. Zabawki dla dzieci  
 z niepełnosprawnością słuchową nie powinny różnić się od zabawek dla dzieci słyszących. Do zabawy wykorzystujemy między innymi balony, różnego rodzaju piłeczki, gumowe albo plastikowe zwierzęta, grzechotki, dzwoneczki. Grzechotki   
i dzwoneczki pełnią ważną rolę w treningu słuchowym, gdyż drgania dźwięków odbiera się nie tylko za pomocą zmysłu słuchu, ale także za pomocą wibracji. Im wcześniej dziecko zrozumie, że istnieją dźwięki na tyle, na ile jest to możliwe bez ich różnicowania, tym szybciej będzie świadome dźwięków mowy. Toteż bardzo przydatnymi zabawkami dla dziecka z niepełnosprawnością słuchową są zabawki wydające dźwięk,   
np. grzechotki, bębenki, piszczałki itp. Ponadto zgodnie z zainteresowaniami dzieci można wykorzystywać zabawki do zabaw ruchowych takie jak piłki, huśtawki, sanki, skakanki, rowerki, hulajnogi, zjeżdżalnie, labirynty. Przy zabawach konstrukcyjnych świetnie sprawdzają się klocki, z których układa się nie tylko budowle, ale także dokonuje się ich segregacji według kształtu, wielkości, koloru, pamiętając o poprawnej nominacji (I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, ss. 66, 67). Dla dziecka z uszkodzonym słuchem ważne są także zabawki wykorzystywane do zabaw tematycznych. Przykładowo podczas zabawy w dom umożliwiają mu poznawanie czynności wykonywanych przez mamę, czyli przygotowywanie posiłków, sprzątanie, pielęgnacja dzieci. W przypadku zabaw dydaktycznych, bardzo ważnych w procesie rehabilitacji oprócz zabawek zakupionych w sklepie, ważną rolę pełnią zabawki i pomoce własnoręcznie wykonane lub znalezione. Mogą to być między innymi listki, kawałki materiału, wycinanka   
z kolorowego papieru, karteczki z namalowanymi zwierzątkami lub nazwami dźwięków, jakie wydają (I. Janowska, J. Smoleńska, 1982, s. 68, 69).

Zdaniem Ireny Zgrychowskiej i Michała Bukowskiego (1982, s. 83) dziecko   
z niepełnosprawnością ruchową może bawić się piłką lub balonikiem, zawieszonym   
np. nad łóżkiem. Inną zabawkę wykonuje się z metalowego pudełka po herbacie, które umieszcza się w siatce i wrzuca się do niego kilka drobnych przedmiotów, które podczas poruszania się wydają dźwięk. Do zabawy wykorzystuje się także woreczek, który rzuca się i dziecko próbuje złapać prawą/lewą ręką lub oburącz.

Dla dziecka z niepełnosprawnością ruchową częstym miejscem zabaw jest wyścielona kocem lub materacem podłoga. Zabawki zaś powinny być umieszczane   
w pojemnikach lub na elastycznej taśmie na suficie, tak, by dziecko zmusić do ruchu. Innym rozwiązaniem jest umocowanie zabawki na specjalnych rurkach na wysokości twarzy dziecka (E. Kurczak – Wawrowska, 2007, s. 22).

## Rehabilitacyjny wymiar zabawek dla dzieci

## z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym

Zgodnie z ustawą z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej   
i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. 1997, Nr 123, poz. 776,   
z późn. zm. za: T. Gardziński, 2004, s. 23) można przyjąć, że „rehabilitacja oznacza wszelkie działania, szczególnie lecznicze, psychologiczne, społeczne, edukacyjne, techniczne i organizacyjne, mające na celu osiągnięcie możliwie maksymalnego poziomu funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością, jakości życia oraz integracji społecznej przy aktywnym udziale tych osób.”

Jak pisze Lidia Marszałek (2008, s. 205) „zabawę w życiu dziecka   
z niepełnosprawnością można potraktować jako ważny i niezastąpiony element rehabilitacji.” Zabawa daje okazję do usprawniania funkcji wzrokowych, słuchowych, dotykowych, ruchowych, w tym sprawności lokomocyjnych i manualnych. Rozbudza   
u dziecka zainteresowanie dźwiękiem, kolorem, kształtem. Pomaga w rozbudzaniu   
u dziecka z niepełnosprawnością zainteresowań, kształtowaniu osobowości, wspiera postępy w rozwoju. Jest źródłem radości, odpoczynkiem, sposobem na miło spędzony czas, sprawia, że dziecko zapomina o przykrościach, pomaga mu przygotować się do życia, pobudza je do aktywności (2008, s. 205).

Jak pisze Garry L. Landreth (2016, s. 26) „terapeutyczną relację roboczą   
z dziećmi najlepiej ustanowić poprzez zabawę i relacja ta jest niezbędna dla działalności, którą określamy mianem terapii. Zabawa stanowi środek, za pomocą którego można rozwiązywać konflikty i komunikować uczucia.” Zdaniem Virginii Axline   
(za: G. L. Landreth, 2016, s. 26) „zabawki urzeczywistniają ten proces, ponieważ   
z pewnością są one środkiem ekspresji dziecka […] Jego swobodna zabawa jest wyrazem tego, co ono chce zrobić […] Kiedy bawi się ono swobodnie i bez instrukcji, wyraża swoją niezależną myśl działanie. Uwalnia uczucia i postawy, które usilnie chciały wydostać się na zewnątrz.” Terapia zabawą jest niezbędna dla zdrowego rozwoju dzieci. „Główną funkcją zabawy w terapii zabawą jest zmienianie tego, co może być nie do opanowania w rzeczywistości, w dające się opanować sytuacje za pomocą reprezentacji symbolicznej, co daje dzieciom okazję do nauki radzenia sobie przez podejmowanie samodzielnej eksploracji.” Dzięki manipulacji zabawkami skuteczniej przekazuje informacje o tym, co myśli o sobie, o ważnych osobach i sytuacjach mających miejsce   
w jego życiu (G.L. Landreth, 2016, s. 32).

Garry L. Landreth (2016, s. 155 – 160) przedstawia następujące kategorie zabawek terapeutycznych:

* Zabawki symbolizujące obiekty z prawdziwego życia – lalkowa rodzina, domki dla lalek, różnego rodzaju pacynki, nieokreślone postacie. Zabawki te umożliwiają dziecko wyrażanie emocji, uczuć. Dla dzieci opornych, lękliwych, wycofanych ważne są szczególnie samochody osobowe, ciężarówki, kasy sklepowe. Kasa sklepowa, dzięki manipulowaniu przyciskami i wywoływaniu numerów, daje dziecku poczucie kontroli.
* Zabawki pozwalające na rozładowanie agresji – Bobo (dmuchany worek do bicia), żołnierzyki, pacynka – aligator, nierealistycznie wyglądające pistolety oraz gumowe noże, używane są do wyrażenia gniewu, frustracji i wrogości u dzieci.
* Zabawki do twórczej ekspresji i uwalniania emocji – piasek i woda, nie są zbyt często wykorzystywane przez terapeutów z uwagi na niską tolerancję terapeutów na bałagan. Ciekawym materiałem jest także ciastolina, którą można rozcierać, rozbijać, rozwałkowywać palcami, można z niej tworzyć figurki do zabawy.

Według Elżbiety Marii Minczakiewicz (2012, s. 10) dzięki temu, że na rynku dostępne są zabawki dla dzieci z niepełnosprawnością, odciążeni zostali zarówno rodzice i nauczyciele takich dzieci, ponieważ nie muszą ich już wykonywać własnoręcznie. Aby zabawki te spełniały swoje funkcje, muszą być zabawkami rehabilitacyjnymi. Ich konstrukcja powinna powodować u dziecka radość z posiadania i przyjemność. Ważne, aby była kojarzona przez dziecko z czymś nadzwyczajnym, o czym będzie pamiętać   
i podarowana w odpowiednich okolicznościach, tak, aby była przez dziecko kojarzona ze wzmocnieniem pozytywnym. Wtedy dziecko będzie zmotywowane do efektywnej zabawy, będzie prawdziwie się cieszyć.

Zabawka, w przypadku dziecka z niepełnosprawnością, pełni funkcję rewalidacyjną. Dlatego powinna być dostosowana do możliwości ruchowo – lokomocyjnych dziecka, ale także do potrzeb rozwojowych, rodzaju niepełnosprawności oraz przede wszystkim do charakteru zabawy (E. M. Minczakiewicz, 2012, s. 11).

## Przedszkole jako miejsce wspomagania rozwoju dziecka przez zabawę i jej atrybuty, czyli zabawki

### Kącik zabaw – funkcje i wyposażenie

Dziecku do zabawy, realizacji swoich pomysłów, wykonywania prac plastycznych, potrzebne jest własny kącik. To w nim dziecko będzie czuło się gospodarzem, samo będzie utrzymywać w nim ład. Wówczas dziecko wdraża się także do utrzymywania porządku, poczucia odpowiedzialności, systematyczności, zorganizowania. Kącik do zabawy nie musi być wyposażony w drogie meble, których nie wolno zniszczyć. Wystarczy jedynie półka na zabawki, szuflady do przechowywania prac, skrzynia skarbów, drobiazgi potrzebne do ważenia podczas zabawy w sklep, pióra, kolorowe guziki, czapka dla „małej pielęgniarki” (H. Prus – Wiśniewska, 1995, s. 20-22).

Jak pisze Anna Klim – Klimaszewska (2005, s. 57) „w przedszkolu niezbędne są kąciki zabaw. Rozmieszczone są one zazwyczaj na obrzeżu sali. Mają do spełnienia następujące zadania: zaspokajają różnorodne potrzeby dzieci, ułatwiają socjalizację  
 i kontakty między dziećmi oraz między dziećmi a dorosłymi, rozwijają zdolności manualne i sprawność fizyczną, rozwijają umiejętności językowe dziecka dzięki wymianom werbalnym z pozostałymi dziećmi lub osobą dorosłą. Kąciki zabaw mające swoje stałe miejsce w sali to najczęściej kącik kuchenny, pokoik, sklep, kącik samochodowy i biblioteczny. Pozostałe umieszczane są w sali przejściowo, np. kącik naukowy, kącik wodny, piaskowy, kącik – muzeum, przebieralnia, kącik kukiełek, kącik hodowlany, kącik muzyczny, kącik konstrukcyjny. Nie wszystkie kąciki muszą istnieć jednocześnie. Niektóre z nich mogą być tworzone w miarę potrzeb wynikających   
z realizacji programu wychowawczo – dydaktycznego, np. kącik naukowy można utworzyć po wycieczce do lasu, kącik wodny przy praniu ubranek dla lalek. W miarę możliwości kąciki powinny być wyposażone w prawdziwe urządzenia lub ich miniatury – zabawki (A. Klim – Klimaszewska, 2005, s. 57).”

### Nauczyciel jako kreator zabaw i zabawek

Jak pisze David Fontana (1998, s. 60) „nauczyciele w przedszkolach (i żłobkach) są świadomi przyjemnościowego aspektu zabawy, ich celem jest dostarczenie dzieciom takiego rodzaju doświadczeń, który doprowadzi dodatkowo do pożądanych form uczenia się (zarówno społecznego, jak i poznawczego). […] w żłobkach i przedszkolach zadaniem nauczyciela jest zaoferować wybór zabaw i pomoc dzieciom w pełnej ich eksploracji. Czasami wymaga to inicjujących, konkretnych działań z konkretnymi dziećmi, podczas, gdy w innych wypadkach wystarczy obserwacja działań już wybranych przez dzieci i nakłanianie ich do modyfikacji i rozwinięcia tych doświadczeń, tak by mogły sobie uświadomić swoje możliwości uczenia się”.

W przypadku dzieci z niepełnosprawnością kreatorami zabaw i zabawek mogą być rodzice, nauczyciele terapeuci, wychowawcy. Mają oni za zadanie stworzenie odpowiedniej atmosfery i zaoferowanie dziecku z niepełnosprawnością takich zabaw, które będą miały dla nich pozytywne znaczenie. To dorosły – nauczyciel, terapeuta, wychowawca – powinni być dla dziecka przewodnikiem po zabawie, ale także powinni dawać dziecku poczucie bezpieczeństwa i bliskiej więzi emocjonalnej. Świat zabawy powinien być dla dziecka przyjazny, znoszący wszelkie bariery, trudności i przeciwności losu. Nauczyciel pracujący z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinien aktywizować działalność zabawową dzieci, proponować, wskazywać drogę, uczyć je sposobów bawienia się, angażując różne funkcje percepcyjno – motoryczne. Jeśli nauczyciel umiejętnie zasugeruje różne formy zabawy, ich miejsce i organizację, pozwoli to dzieciom niepełnosprawnym na stworzenie własnych, niepowtarzalnych pomysłów, pomoże w rozbudzeniu ufności dla świata i ludzi, wybranie odpowiednich zabawowych ról i pomoże się dziecku dowartościować (L. Marszałek, B. Moraczewska, 2008, s. 205).

Zofia Topińska (1985, s. 170) pisze, że nauczyciel w przedszkolu może dostarczać dzieciom różnego rodzaju środków i pomysłów, by mogły one realizować swoje pomysły i zamiary. Za przykład podaje szałas, przy którym nauczyciel powinien pomóc w zrobieniu rusztowania. Starsze przedszkolaki lubią bawić się w podchody harcerskie lub inne tego typu zabawy. Jednak wcześniej taką zabawę musi pomóc im zorganizować nauczyciel, który umówi z nimi znaki, rozdzieli funkcje. Innym przykładem są dziecięce zabawy w budowanie ze śniegu, wylewanie lodowych dróżek, lepienie bałwana, jednak przy takimi przedsięwzięciami powinni kierować dorośli. Zadaniem nauczyciela jest wspierać i stymulować inicjatywę dzieci, pomagać im wcielać w życie i nigdy nie odbierać jej na rzecz choćby najsłuszniejszych celów dydaktycznych.

Sam wychowawca w przedszkolu powinien być ciekawy, interesujący, zdolny pobudzić dzieci, wzbogacać ich doświadczenia o dzielenie się z nimi swoimi pasjami, zainteresowaniami. Powinien być osobą energiczną, żywą postacią, przekonującym dzieci, że świat jest po to żeby go chwytać i chcący aby wychowankowie taki świat przyswoili. Ważne jest, aby pokazywał, nadawał sens, wyjaśniał, nawiązywał dobre  
 i ciepłe stosunki z dziećmi (D. Chauval, A.M. Casanova, 1998, s. 15).

# Rozdział III. Założenia metodologiczne badań własnych

## Cel i przedmiot badań

Badanie naukowe jest procesem złożonym, przechodzącym przez wiele istotnych etapów do opracowania zebranych materiałów i sformułowania ostatecznych wniosków.

Aby rozpocząć badania, ważne jest określenie przedmiotu badań, a także ich celu. Krzysztof Rubacha (2008, s. 15) pisze, że „celem poznania naukowego, a więc   
i badań naukowych jest wyjaśnienie, przez które rozumie się szacowanie związków między badanymi zjawiskami.” Zdaniem Józefa Pietera (1967, s. 67) badanie naukowe to „ogół czynności do powzięcia i ustalenia problemu, aż do opracowania materiałów badawczych.” Podobnie definiuje badanie naukowe Zbigniew Skorny (za: W. Okoń, 1984, s. 48) jako „ogół czynności i środków umożliwiających wzbogacenie wiedzy   
o danej dziedzinie rzeczywistości (badania podstawowe), bądź znalezienie sposobów osiągnięcia jakiegoś celu praktycznego (badania stosowane).” Władysław Zaczyński (1995, s. 9) pisze, że „badanie naukowe jest wieloetapowym procesem zróżnicowanych wewnętrznie działań mających zapewnić nam obiektywne, dokładne i wyczerpujące poznanie wybranego wycinka rzeczywistości przyrodniczej, technicznej, społecznej lub kulturowej. Jest więc postępowaniem regulowanym normami typu prakseologicznego.”

Tadeusz Pilch (1995, s. 19, 20) pisze, że „celem badań jest poznanie umożliwiające działanie skuteczne.” Toteż, biorąc pod uwagę cel badań, wyróżnić można w pedagogice badania teoretyczne, weryfikacyjne bądź diagnostyczne. Najpowszechniejsze z nich są badania diagnostyczne, które mają na celu diagnozę danego stanu rzeczy lub zdarzenia – pomagają poszukać przyczyn, źródeł, okoliczności   
i uwarunkowań.

Jak pisze Teresa Bauman (1995, s. 56) „cel badań zarówno w ilościowych   
i jakościowych jest taki sam: poznanie bądź lepsze poznanie interesującego nas zagadnienia.”

Władysław Zaczyński (1995, s. 52) pisze, że cel jest bliższym określeniem tego, do czego zmierza badacz, co chciałby osiągnąć w swoim działaniu. Praca badawcza należy do działań ściśle ukierunkowanych na cel. Cel musi być konkretny, jasny i realny.

Celem podjętych badań jest poznanie sposobu zastosowania zabawki w pracy edukacyjno – terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością przez nauczycieli przedszkoli.

Według Stanisława Nowaka (1970, s. 64) przedmiotem badań są przedmioty albo zjawiska o jakich w odpowiedzi na stawiane pytania formułuje się stwierdzenia.

Przedmiotem poznania w podjętych badaniach jest zastosowanie zabawek we wspomaganiu rozwoju dziecka z niepełnosprawnością.

## Problemy badawcze i hipotezy

Stefan Nowak (za: M. Łobocki, 1984, s. 55) definiuje problem badawczy jako „pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie.”

Józef Pieter (za: M. Łobocki, 1984, s. 55) traktuje problem badawczy jako „swoiste pytanie, określające jakość i rozmiar pewnej niewiedzy (pewnego braku dotychczasowej wiedzy) oraz cel i granicę pracy naukowej.” Problemy badawcze są pytaniami, na które badacz szuka odpowiedzi na drodze badań naukowych, czyli przede wszystkim poprzez własny wysiłek, nie poprzez oczekiwanie   
gotowej odpowiedzi od innych ludzi (Z. Cackowski,   
za: M. Łobocki, 2007, s. 110).

Stanisław Palka (2006, s. 12) definiuje problem badawczy jako „pytanie, na które odpowiedź uzyskiwana jest na drodze badań naukowych.”

Zdaniem Mieczysława Łobockiego (2007, s. 111) problem badawczy powinien być sformułowany w sposób w miarę prosty, wyczerpujący i jasny.

Według Stanisława Palki (2006, s. 13) „istotne dla badacza – pedagoga formułującego problemy są wyróżnione w logice rodzaje pytań ze względu na sposób odpowiadania i liczbę odpowiedzi. Wyróżnia się według tego kryterium:

1. Pytania do rozstrzygnięcia (pytania rozstrzygnięcia),
2. Pytania do uzupełnienia (pytania dopełnienia).”

Poprawne problemy badawcze są pytaniami, które zaczynają się od partykuły „czy”(pytania rozstrzygnięcia), ale także od słów „jak”, „co”, „ile”, „jakie” (pytania dopełnienia) (M. Łobocki, 2007, s. 112).

Na podstawie analizy literatury zagadnienia sformułowano główny problem badawczy:

***W JAKI SPOSÓB WYKORZYSTYWANE SĄ ZABAWKI W PROCESIE WSPOMAGANIA ROZWOJU DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM   
 Z OKREŚLONĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ?***

Aby znaleźć odpowiedź na problem główny, posłużono się następującymi problemami szczegółowymi:

1. Jaki rodzaj zabawek preferują dzieci z określoną niepełnosprawnością uczęszczające do przedszkoli?
2. Jaki rodzaj zabawek w procesie wspomagania rozwoju dzieci z określoną niepełnosprawnością wykorzystują nauczyciele przedszkoli?
3. Jaki rodzaj zabawek preferują dzieci z określoną niepełnosprawnością   
   w różnych formach zabaw w przedszkolu?
4. Jakie czynniki determinują wybór rodzaju zabawek przez nauczycieli   
   w procesie wspomagania rozwoju dzieci z określoną niepełnosprawnością?
5. Jaka jest opinia nauczycieli przedszkoli dotycząca możliwości wykorzystania zabawek z atrybutem niepełnosprawności?

Jak pisze Mieczysław Łobocki (2007, s. 132) „skuteczne przeprowadzenie badań naukowych (…) wymaga – oprócz sformułowania problemów badawczych – także wysunięcia hipotez roboczych”.

Władysław Zaczyński (1995, s. 33) uważa, że „hipoteza robocza, będąc założeniem przypuszczalnych zależności, jakie zachodzą między wybranymi zmiennymi, jest w istocie propozycją odpowiedzi na pytanie zawarte w przyjętym problemie.”

Zdaniem Krzysztofa Rubachy (2008, s. 99) hipoteza to zdanie wyprowadzone z teorii, odnoszące się do warunków empirycznych, pozwalające na zweryfikowanie teorii.

„Hipotezy stanowią stwierdzenia, co do których istnieje prawdopodobieństwo, że są trafną odpowiedzią na sformułowany uprzednio problem badawczy. Mówi się też wręcz, że są odpowiedzią na pytanie uosabiające problem badawczy (J. Brzeziński, za: M. Łobocki, 2007, s. 132).” Są one tylko świadomie przyjętymi przypuszczeniami lub założeniami. Wymagają potwierdzenia albo odrzucenia w wyniku badań naukowych. Są założeniami odnoszącymi się do przewidywanego końcowego rezultatu badań nad interesującym badacza problemem, lecz nie decydują o ostatecznych wynikach lub płynących z nich wnioskach (M. Łobocki, 2007: s. 133).

Nie wszystkie problemy badawcze wymagają konstruowania hipotez roboczych.   
W przypadku badania opinii osób badanych lub w badaniach, których celem jest jedynie opis i analiza faktów, formułowanie hipotez jest niecelowe (M. Łobocki, 2007, s. 135).

W związku z powyższym twierdzeniem w niniejszej pracy nie zostały skonstruowane hipotezy.

## Metody, techniki i narzędzia badawcze

Zdaniem Aleksandra Kamińskiego (za: T. Pilch, 1995, s. 42) „przez metodę badań rozumieć będziemy zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych  
 i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego. Techniką zaś nazywać będziemy czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów.”

Mieczysław Łobocki (2007, s. 231) uważa, że „technika badań […] jest tożsama z bliżej skonkretyzowanymi wskazaniami, określającymi możliwie dokładnie   
i szczegółowo przebieg organizowanego za jej pomocą procesu badawczego.”

Natomiast „metoda badań […] odnosi się do ogólnych dyrektyw czy norm (reguł) postępowania badawczego, tj. obowiązujących bez względu na cel, jakiemu ma ona służyć, i warunki, w jakich się ją stosuje.”

Mieczysław Łobocki (2000, s. 29) zaproponował następujący podział metod   
i technik badań pedagogicznych:

1. „Metoda obserwacji:
   * Techniki obserwacji standaryzowanej, czyli techniki obserwacji skategoryzowanej i technika obserwacji próbek czasowych,
   * Techniki obserwacji niestandaryzowanej, tj. technika obserwacji dorywczej, technika dzienniczków obserwacyjnych technika obserwacji fotograficznej i technika próbek zdarzeń;
2. Metoda szacowania (skale ocen): skale numeryczne i graficzne, skale przymiotnikowe i opisowe, skale dyskretne i ciągłe, skale z wymuszonym wyborem i inne;
3. Eksperyment pedagogiczny: technika grup równoległych, technika rotacji (podziału krzyżowego), technika czterech grup (Solomona), technika jednej grupy i badania quasi – eksperymentalne;
4. Testy osiągnięć szkolnych: testy według mierzonej cechy osiągnięć badanego, testy według układu odniesienia wyników testowania, testy według stopnia ich zaawansowania konstrukcyjnego, testy według zasięgu ich stosowania i inne, np. testy pisemne, ustne i praktyczne;
5. Metoda socjometryczna: klasyczna technika socjometryczna, plebiscyt życzliwości i niechęci, technika „Zgadnij kto?” i technika szeregowania rangowego;
6. Analiza dokumentów:
   * Klasyczne techniki analizy dokumentów – analiza wewnętrzna   
     i zewnętrzna dokumentów,
   * Nowoczesne techniki analizy dokumentów,
   * Analiza jakościowa, ilościowa i formalna dokumentów,
   * Analiza wypracowań, dzienników, rysunków i inne techniki analizy dokumentów;
7. Metoda sondażu:
   * Techniki sondażu z zastosowaniem ankiety – technika ankiety audytoryjnej, pocztowej i prasowej, w tym ankieta anonimowa   
     i jawna,
   * Techniki sondażu z zastosowaniem wywiadu, tj. częściowo lub całkowicie swobodnego wywiadu i wywiadu strukturalizowanego czy skategoryzowanego oraz wywiadu jawnego i ukrytego, a także wywiadu indywidualnego i zbiorowego;
8. Metoda dialogowa: rozmowa indywidualna i grupowa, rozmowa bezpośrednia i pośrednia, rozmowa oparta na słuchaniu biernym lub czynnym;
9. Metoda biograficzna wraz z dwiema jej odmianami, tj. metodą monograficzną i metodą indywidualnych przypadków (M. Łobocki, 2000,   
   s. 30).”

Stanisław Palka (2006, s. 49) stwierdza, że do metod badań empirycznych ilościowych w pedagogice należy zaliczyć: obserwację, skalowanie, wywiad skategoryzowany, ankietę, socjometrię, test, analizę dokumentów a także eksperyment.

Tadeusz Pilch i Teresa Bauman, idąc w ślad za Aleksandrem Kamińskim  
 (za: S. Palka, 2006, s. 50) wyróżniają następujące metody badań: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków, metodę sondażu diagnostycznego. Do technik zaliczają między innymi obserwację, wywiad, ankietę, badanie dokumentów.

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Podstawową jej funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach. Cechą charakterystyczną metody jest „wypytywanie” czy też sondowanie opinii. Głównym elementem zaś jest zadawanie pytań respondentom. Odpowiedzi na nie mogą być zarówno ustne, jak i pisemne. W przypadku odpowiedzi pisemnych, mamy do czynienia z ankietą (badaniami ankietowymi), a w przypadku odpowiedzi ustnych z wywiadem. Pomiędzy ankietą a wywiadem nie ma ostrych granic, dzieli je jedynie sposób odpowiedzi na pytanie. Dzięki metodzie sondażu można dowiedzieć się o opiniach oraz przekonaniach respondentów na określony temat, o tym jak oceniają interesujące nas sprawy, co wiedzą na ich temat (M. Łobocki, 2000, s. 259).

Wykorzystaną techniką jest badanie ankietowe. Jest ono „sposobem zbierania informacji za pomocą zestawu pytań, dotyczących bezpośrednio lub pośrednio ściśle określonych problemów badawczych (M. Łobocki, 2007, s. 252)”.

Narzędzie badawcze Tadeusz Pilch (1995, s. 42) definiuje jako „przedmiot do realizacji wybranej techniki badań.”

Wykorzystanym narzędziem badawczym jest kwestionariusz ankiety. Przybiera on postać drukowanego formularza z podanymi na nim pytaniami i wolnymi miejscami do wpisywania odpowiedzi lub też z gotowymi odpowiedziami, z których respondenci wybierają te, które uważają za prawdziwe. W kwestionariuszu ankiety znajdują się zarówno pytania otwarte, półotwarte jak i zamknięte. Pytania otwarte dają badanemu całkowitą swobodę odpowiedzi, półotwarte przewidują poza wyborem spośród sugerowanych odpowiedzi także uwzględnienie „innych” (M. Łobocki, 2007, s. 252).

Kwestionariusz ankiety, opracowany na potrzeby badania, miał na celu zbadanie problematyki związanej z wykorzystaniem zabawek w pracy edukacyjno – terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością. Złożony jest z metryczki, wzbogacony o pytania socjodemograficzne oraz z 26 pytań dotyczących wykorzystania zabawek w pracy edukacyjno – terapeutycznej w przedszkolu.

W części socjodemograficznej znajdują się dane na temat wieku respondentów, ich płci, stażu pracy na stanowisku nauczyciela, stopień awansu zawodowego, tytuł zawodowy/ stopień naukowy, środowisko zatrudnienia, dodatkowe kwalifikacje nauczycieli oraz rodzaj przedszkola, w którym pracują nauczyciele.

W drugiej części, zawarte zostały pytania zamknięte, w których do wyboru jest jedna lub więcej odpowiedzi. Przy pytaniach wielokrotnego wyboru podana została rozbudowana kafeteria.

Ankieta zawiera także pytania otwarte, w których badani nauczyciele mogą dopisać swoje własne propozycje zabawek, podać przykładowe zabawki, które preferują dzieci z określonym rodzajem niepełnosprawności, szczegółowy sposób własnoręcznego wykonania zabawek, a także mają możliwość wyrazić swoją opinię na temat zabawek   
z atrybutem niepełnosprawności.

## Charakterystyka terenu badań

Badania przeprowadzone zostały w przedszkolach ogólnodostępnych, specjalnych i integracyjnych w miastach: Przemyśl i Jarosław oraz w mniejszych miejscowościach: Orły, Reczpol, Dubiecko, Krzywcza, Babice, Bachów.

Przemyśl jest miastem o powierzchni 46,17 km2 . Liczba ludności wynosi około 62,5 tysiąca mieszkańców. Miasto zyskało popularność dzięki funkcjonującym na jego terenie przedsiębiorstwom znanym na całym świecie, między innymi firma Inglot, Kazar, a także mniejszym, mniej znanym: Elbud, Fanina oraz wiele innych. W ciągu ostatnich lat powstało dużo supermarketów, w których zatrudnienie znalazło wiele osób, co też wpłynęło na rozbudowę nowych osiedli mieszkalnych. W związku z dużą liczbą mieszkańców istnieje bogata sieć szkół publicznych i prywatnych oraz placówek przedszkolnych i żłobków. Istotny jest fakt, iż powstało przedszkole specjalne, do którego uczęszczają dzieci z miasta Przemyśl oraz z okolicznych miejscowości.

Babice, Reczpol, Krzywcza, Bachów to miejscowości usytuowane w Gminie Krzywcza. Oddalone są od siebie o kilka kilometrów. Na obszarze gminy mieszkańcy zajmują się rolnictwem, pracują w miejscowych sklepach, piekarni oraz w małych firmach. Dużo mieszkańców dojeżdża do pracy do Przemyśla bądź Rzeszowa. W każdej gminnej miejscowości znajduje się szkoła podstawowa, w Krzywczy zaś Zespół Szkół – gimnazjum i szkoła podstawowa. Osobno funkcjonuje Samorządowe Przedszkole oraz Przedszkole Prywatne „Akademia Przedszkolaka.”

Dubiecko jest miejscowością gminną, w której znajduje się wiele sklepów, instytucji, a także szkół: Zespół Szkolno – Przedszkolny, Niepubliczne „Tęczowe” Przedszkole, Liceum Ogólnokształcące. Znaczna część mieszkańców utrzymuje się   
z rolnictwa, handlu, a także dojeżdża do pracy do Dynowa lub Rzeszowa.

Blisko Przemyśla położona jest miejscowość Orły. Mieszkańcy zajmują się rolnictwem, hodowlą zwierząt. W miejscowości tej funkcjonują większe firmy: Kaw- Met – odlewnia żeliwa, jak również Centrum Budowlane KOŁCZ.

W powiecie przemyskim badania zostały przeprowadzone wśród nauczycieli, pracujących w następujących placówkach:

* Specjalny Ośrodek Szkolno – Wychowawczy nr 1, im. Marii Grzegorzewskiej w Przemyślu
* Przedszkole i Żłobek „Omnibusek” w Przemyślu,
* „Tęczowe” Przedszkole w Dubiecku,
* Zespół Szkolno – Przedszkolny w Dubiecku,
* Przedszkole Samorządowe w Krzywczy,
* Oddział przedszkolny w Publicznej Szkole Podstawowej w Reczpolu,
* Oddział przedszkolny w Publicznej Szkole Podstawowej im. Juliusza Słowackiego w Babicach,
* Zespół Szkolno – Przedszkolny z oddziałami integracyjnymi w Orłach,
* Przedszkole Integracyjne nr 11 w Przemyślu,
* Oddział przedszkolny w Publicznej Szkole Podstawowej w Bachowie,

Jarosław to miasto o powierzchni 34,61 km2. Liczba mieszkańców wynosi blisko 38,3 tys. Ludność znajduje zatrudnienie w wielu okolicznych przedsiębiorstwach, z których nieliczne znane są także na świecie, między innymi: Lear Corporation Poland, Fabryka Ciast i Cukrów Dr Stanisława Gurgul, Jarosławskie Przedsiębiorstwo Budowlane, Jarosławskie Zakłady Mięsne – oddział Sokołów.

Na terenie miasta Jarosław badania ankietowe zostały przeprowadzone   
w następujących placówkach:

* Niepubliczne Profilowane Przedszkole dla Dzieci z Autyzmem „Dobry Początek”,
* Specjalny Ośrodek Szkolno – Wychowawczy, Przedszkole nr 14   
  w Jarosławiu,
* Oddział przedszkolny przy Publicznej Szkole Podstawowej nr 6   
  w Jarosławiu,
* Oddział integracyjny przy Publicznej Szkole Podstawowej nr 11   
  w Jarosławiu.

Łącznie badaniami objęto 31 nauczycielek pracujących z dziećmi z różnymi rodzajami niepełnosprawności w wyżej wymienionych placówkach.

## Organizacja i przebieg badań

Badania naukowe są procesem wieloetapowym. Poniżej zaprezentowane zostały poszczególne etapy badań:

* Etap I – poszukiwanie literatury, studia nad literaturą (październik).
* Etap II – stworzenie planu pracy (listopad).
* Etap III – opracowanie teoretyczne rozdziału I i II (grudzień, styczeń).
* Etap IV - opracowanie koncepcji metodologicznej pracy, stworzenie narzędzia do badań (luty, marzec).
* Etap V – przeprowadzenie badań w poszczególnych przedszkolach (kwiecień, maj):
  + Uzyskanie zgody od dyrektorów placówek na przeprowadzenie badań,
  + Doręczenie nauczycielom narzędzi badawczych,
  + Poinformowanie o sposobie wypełnienia kwestionariuszy oraz   
    o fakcie, iż ankieta ma charakter anonimowy,
  + Pozostawienie czasu (2 – 3 tygodnie) na uzupełnienie ankiety.
* Etap VI – opracowanie ilościowe, jakościowe oraz statystyczne wyników badań oraz ich interpretacja (maj).
* Etap VII – sporządzenie bibliografii (maj).

# Rozdział IV. Analiza badań własnych

Tematem badań własnych było zbadanie zastosowania zabawek w pracy edukacyjno – terapeutycznej z dziećmi niepełnosprawnością. W grupie badawczej znalazło się 31 nauczycielek pracujących w przedszkolach bądź oddziałach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Poniżej prezentowane są dane socjodemograficzne respondentów.

**Tabela 4.** Wiek życia badanych nauczycielek.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Wiek życia** | **Liczba respondentów** | **%** |
| **do 25 lat** | 0 | 0 |
| **26 – 30 lat** | 8 | 25,8% |
| **31 – 35 lat** | 3 | 9,7% |
| **36 – 40 lat** | 6 | 19,3% |
| **41 – 50 lat** | 9 | 29% |
| **powyżej 50 lat** | 5 | 16,1% |

Źródło: badania własne

Z powyższych danych, zaprezentowanych w tabeli 4. wynika, że wśród badanych nauczycielek najwięcej znajduje się w przedziale wiekowym 41 – 50 lat, a także 26 – 30 lat. Przypuszczać można, że osoby w wieku od 26 do 30 lat to młode nauczycielki, które tuż po studiach podjęły prace w przedszkolu. Wśród badanych nie znalazły się kobiety poniżej 25. roku życia.

**Tabela 5.** Staż pracy zawodowej badanych nauczycielek.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Staż pracy zawodowej** | **Liczba respondentów** | **%** |
| **Do 5 lat** | 6 | 19,3% |
| **6 – 10 lat** | 7 | 22,6% |
| **11 – 15 lat** | 7 | 22,6% |
| **16 – 20 lat** | 2 | 6,5% |
| **21 – 30 lat** | 4 | 12,9% |
| **Powyżej 30 lat** | 5 | 16,1% |

Źródło: badania własne

Wśród badanych nauczycielek 22,6% pracuje w zawodzie od 6 do 10 lat oraz od 11 do 15 lat. Przypuszczać można, że nauczyciele z dłuższym stażem pracy posiadają bogatsze doświadczenie w pracy z dziećmi zarówno zdrowymi, jak i z dziećmi   
z niepełnosprawnością. Natomiast 19,3 % badanych pracuje w zawodzie nauczyciela nie dłużej niż 5 lat.

**Tabela 6.** Stopień awansu zawodowego badanych nauczycielek.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Stopień awansu zawodowego** | **Liczba respondentów** | **%** |
| **Nauczyciel stażysta** | 5 | 16,1% |
| **Nauczyciel kontraktowy** | 6 | 19,4% |
| **Nauczyciel mianowany** | 10 | 32,3% |
| **Nauczyciel dyplomowany** | 10 | 32,3% |

Źródło: badania własne

Spośród badanych 32,3% to nauczyciele mianowani oraz dyplomowani. Można twierdzić, iż posiadają oni bogaty dorobek zawodowy, wieloletnie doświadczenie w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością, ale także z dziećmi zdrowymi. W grupie badawczej znalazło się także 16,1% nauczycieli stażystów. Z pewnością są to młodzi ludzie, którzy tuż po ukończeniu studiów rozpoczęli pracę pedagogiczną.

**Tabela 7.** Tytuł zawodowy / stopień naukowy badanych nauczycieli.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tytuł zawodowy** | **Liczba nauczycieli** | **%** |
| **Licencjat** | 3 | 9,7% |
| **Magister** | 28 | 90,3% |
| **Doktor** | 0 | 0 |

Źródło: badania własne

Ponad 90% ankietowanych nauczycielek posiada tytuł zawodowy magistra. Tylko 9,7% z nich ma tytuł licencjata. Przypuszczać można, że osoby te są dopiero   
w trakcie studiów II stopnia. Wśród badanych nie było osób z tytułem doktora.

**Tabela 8**. Środowisko zatrudnienia badanych nauczycieli.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Środowisko zatrudnienia** | **Liczba nauczycieli** | **%** |
| **Wieś** | 16 | 51,6% |
| **Miasto do 20.000 mieszkańców** | 2 | 6,5% |
| **Miasto do 40.000 mieszkańców** | 7 | 22,6% |
| **Miasto do 65.000 mieszkańców** | 7 | 22,6% |

Źródło: badania własne

Ponad połowa ankietowanych nauczycielek pracuje w przedszkolach bądź też oddziałach przedszkolnych na wsi, co wynika z faktu, że badania przeprowadzone zostały głównie w przedszkolach usytuowanych na wsiach. Równo 22,6% badanych pracuje   
w przedszkolach w mieście do 40.000 mieszkańców oraz w mieście do 65.000 mieszkańców.

**Tabela 9.** Dodatkowe kwalifikacje badanych nauczycielek.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Dodatkowe kwalifikacje** | **Liczba nauczycieli** | **%** |
| **Kurs kwalifikacyjny** | 10 | 32,3% |
| **Studia podyplomowe** | 23 | 74,2% |
| **Dodatkowe studia I stopnia** | 2 | 6,5% |
| **Dodatkowe studia II stopnia** | 1 | 3,2% |

Źródło: badania własne

Z badań wynika, że aż 74,2% nauczycielek ukończyło studia podyplomowe. Przypuszczać można, że badani próbują w ten sposób wzbogacić swoją wiedzę na temat pracy z dziećmi z niepełnosprawnością oraz ich rehabilitacji. Ponadto nauczycielki poszerzają swoje kompetencje przez uczestnictwo w różnego rodzaju kursach kwalifikacyjnych, co w badaniach stwierdziło 32,3% osób.

**Tabela 10.** Rodzaj przedszkola, w którym pracują badani nauczyciele.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Rodzaj przedszkola** | **Liczba nauczycieli** | **%** |
| **Przedszkole/oddział specjalny** | 10 | 32,3% |
| **Przedszkole/oddział integracyjny** | 7 | 22,6% |
| **Przedszkole ogólnodostępne** | 13 | 41,9% |
| **Brak odpowiedzi** | 1 | 3,2% |

Źródło: badania własne

Jak wskazują badania, 41,9% ankietowanych nauczycieli pracuje   
w przedszkolach bądź oddziałach ogólnodostępnych, do których uczęszczają dzieci   
z niepełnosprawnością. W przedszkolach specjalnych pracuje 32,3%, natomiast   
w placówkach integracyjnych 22,6% badanych nauczycieli. Informacji na temat miejsca pracy nie udzieliło 3,2% ankietowanych.

Poprzez kwestionariusz ankiety zbadane zostało zastosowanie zabawek w pracy edukacyjno – terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością uczęszczającymi do różnych typów przedszkoli (ogólnodostępne, integracyjne, specjalne) na terenie powiatu przemyskiego i miasta Jarosław. Poniżej zaprezentowano wyniki badań.

**Tabela 11.** Zastosowanie zabawki jako środka ułatwiającego kształtowanie zachowań wszystkich dzieci w grupie.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Odpowiedź** | **Liczba odpowiedzi** | **%** |
| **Tak** | 24 | 77,4% |
| **Nie** | 5 | 16,1% |
| **Brak odpowiedzi** | 2 | 6,5% |

Źródło: badania własne

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że 77% badanych nauczycieli stosuje zabawki jako środek ułatwiający kształtowanie zachowań wszystkich dzieci w grupie. Wśród wykorzystywanych w tym celu zabawek nauczyciele wymieniają następujące:

* Chusta animacyjna, służąca do integracji grupy podczas wspólnej zabawy, utrwala także zasadę „fair play”,
* Maskotka Hungry Hippoś, wykorzystywana w pracy z dziećmi   
  z ograniczonymi umiejętnościami ruchowymi; ma na celu rozwijanie interakcji społecznych: w zabawie bierze udział para graczy, proste zasady i struktura,
* Mówiąca rączka – pluszowa dłoń – po przybiciu „piątki” wydobywa się głos „brawo” – stymulowanie do czynnego udziału w zajęciach, skupiania uwagi, wzmacniania pozytywnych zachowań w różnych sytuacjach i na różnych płaszczyznach oddziaływań pedagogicznych,
* Zabawka smok, kolorowa stonoga, kolorowy wąż, sznur do trzymania podczas spacerów, przechodzenia przez jezdnię,
* Pacynki zakładane na rękę, przy pomocy których witamy się z dziećmi,
* Biedronki i osy (pluszaki – nalepki, niewielkie rozmiarowo), które dzieci otrzymują w formie pozytywnego wzmacniania lub zwrócenia uwagi, np. biedronka za zjedzenie posiłku, osa za nieodpowiednie zachowanie),
* Kukiełki wykonane z tworzywa przyrodniczego, tkanin itd., zachęcają między innymi do rozpoczęcia właściwej pracy przy stoliku,
* Pacynka z rękawiczki, „wesoły paluszek” i „smutny paluszek” do wzmacniania pozytywnych zachowań i eliminacji zachowań niepożądanych,
* „Mały lekarz” – kształtowanie nawyków prozdrowotnych,
* Kukiełki, pluszowe zabawki, sylwetki zwierząt i postaci, figurki, wykorzystywane podczas czytania bajek, opowiadań, wierszy w celu lepszego wyobrażenia sytuacji przedstawionych w utworach, zrozumienie reguł prawidłowego postępowania,
* Piłka – rozwijanie umiejętności czekania na swoją kolej, nauka cierpliwości,
* Pluszowy miś – dzieci szepcą misiowi do ucha to czego się wstydzą powiedzieć na głos nauczycielowi, miś „powtarza” i tłumaczy zachowanie dzieci,
* Miś prezentujący właściwe zachowanie przy stole, podczas posiłku,
* Sroka, która uczyła się matematyki,
* „Miś Krzyś” – maskotka mająca na celu kształtowanie pozytywnych i bezpiecznych zachowań w sytuacjach trudnych (pożar, bezpieczeństwo na drodze, zła pogoda),
* Jeżyk Tuptuś – jeżyk jest smutny, gdy dzieci źle się zachowują, np. gdy głośno krzyczą,
* Miś – jest smutny, płacze – pociera łapkę, oczy, gdy dziecko źle się zachowuje, np. bije inne dziecko,
* Świecący samolot – priorytetyzacje w obrębie uwagi.

Wśród wymienionych zabawek największą popularnością cieszy się kolorowy wąż, co też niejednokrotnie można zauważyć spotykając grupę przedszkolną podczas spaceru. Dzieci łapią się za uchwyty przyszyte do węża i dzięki temu bezpiecznie mogą poruszać się podczas wyjścia poza teren przedszkola.

Ponad 16% ankietowanych nauczycieli przyznaje, iż nie używa zabawki jako środka ułatwiającego kształtowanie zachowań wszystkich dzieci w grupie. Natomiast 6,5% respondentów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

**Tabela 12.** Zastosowanie zabawki jako środka ułatwiającego kształtowanie zachowania konkretnego dziecka z niepełnosprawnością

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Odpowiedź** | **Liczba odpowiedzi** | **%** |
| **Tak** | 17 | 54,8% |
| **Nie** | 11 | 35,5% |
| **Brak odpowiedzi** | 3 | 9,7% |

Źródło: badania własne

Z przeprowadzonych badań wynika, że 53% nauczycieli stosuje zabawkę jako środek ułatwiający kształtowanie zachowania dzieci z niepełnosprawnością. Wśród nich wymienione zostały:

* Kolorowe woreczki wypełnione kaszą przydatne do ćwiczeń w orientacji przestrzennej oraz orientacji w schemacie własnego ciała,
* Środki dydaktyczne zapewniające różne doznania sensoryczne – pióra, wata, miś pluszowy, gniotki rozładowujące napięcie emocjonalne,
* Puzzle – kształtują właściwe relacje społeczne,
* Piłeczki, woreczki pomocne przy rzucaniu do celu,
* Kolorowe piłeczki i przezroczysty kosz ze zdjęciem danego dziecka – uczy załatwiania potrzeb fizjologicznych w ubikacji do sedesu. Piłeczka wrzucana jest do kosza po wystąpieniu pożądanego zachowania   
  u dziecka (wzmacnianie pozytywne),
* Opowiadania ilustrowane za pomocą zabawek pluszowych lub obrazków,
* Pacynka na rękę – wspomaga naukę podstawowych rzeczowników. Pacynka losuje kartoniki ze zdjęciem, nazywa, prosi o powtórzenie, podanie, dopasowanie.
* „Ja w przedszkolu” – tablica wykonana ze styropianu z podziałem na dni tygodnia, zdjęcia dzieci. Pacynka sprawdza obecność, losuje zdjęcia dzieci. Prosi o przyklejenie do tablicy na rzepie. Nauka dni tygodnia; dziecko wymienia dni tygodnia, podaje jak się nazywa, poznaje rówieśników.
* Miś lub lalka siedzący na nocniku obok dziecka wdrażającego się do nauki załatwiania potrzeb fizjologicznych na nocniku,
* Kolorowe łyżeczki – nauka jedzenia oraz rozpoznawanie kolorów,

Poza tym dzieci mogą same przynosić swoje zabawki z domu i bawić się nimi w ramach nagrody.

Wśród badanych nauczycieli, 37% nie stosuje zabawek do tego typu celów, natomiast 10% ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi.

**Tabela 13.** Zastosowanie zabawki jako środka ułatwiającego realizację celów edukacyjnych (dydaktycznych i wychowawczych) i terapeutycznych wszystkich dzieci   
w grupie.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Odpowiedź** | **Liczba odpowiedzi** | **%** |
| **Tak** | 28 | 90,3% |
| **Nie** | 2 | 6,5% |
| **Brak odpowiedzi** | 1 | 3,2% |

Źródło: badania własne

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzić można, że 90,3% badanych nauczycieli stosuje zabawkę w celach zarówno dydaktycznych, wychowawczych jak   
i terapeutycznych. Spośród ogromnych zasobów tego typu zabawek badani wymienili między innymi:

* Klocki różnej wielkości, koloru, kształtu – stymulują i uczą kategoryzacji oraz myślenia sekwencyjnego (dopasowywanie, szeregowanie) jak również percepcji wzrokowej, dokładności   
  i celowości ruchów,
* Zabawy tematyczne przy okazji realizacji tematów: „W sklepie”,   
  „U lekarza”, „Na poczcie”,
* Piłki, szarfy, misie,
* Maskotki stosowane podczas porannych zabaw integrujących grupę,
* Klocki, koraliki, koła do szeregowania według danych cech, pomagają kształtować pojęcia matematyczne, układanie rytmu według wzoru tak, by dzieci go powtórzyły,
* Maskotka wykorzystywana do ćwiczeń orientacji przestrzennej.
* Kąciki tematyczne: „Kuchnia małej gospodyni”, „Mały majsterkowicz”, „Gospodarstwo domowe”, „Poeta”, „Mała kosmetyczka”, „Fryzjer”, „Teatrzyk”,
* Garaże samochodowe,
* Zestaw pierwszej pomocy – apteczka
* Lalka z wózkiem – stymulowanie komunikacji werbalnej podczas zabaw tematycznych,
* Kapelusz – zabawa w króla ciszy, ma na celu wyciszenie dzieci,
* Balony, Ringa, hula – hop, szarfy skakanki – rozwijanie umiejętności matematycznych,
* Drewniane klocki o różnych kształtach – nauka tworzenia zbiorów według kształtów, kolorów,
* Klocki różnego koloru wykorzystywane w zabawie „Zgadnij, co schowałam”, ich celem jest rozbudzenie ciekawości, doskonalenie koordynacji wzrokowo – ruchowej, bogacenie słownictwa, stworzenie możliwości manipulowania przedmiotami,
* Cylindry M. Montessori do różnicowania grubości i wysokości,
* Piłka trampolina – poprawia kondycję fizyczną i uczy utrzymywania równowagi,
* Magiczny rowerek – polisensoryczne rozpoznawanie dotykiem przedmiotów, odgadywanie, dopasowanie do wcześniej wydrukowanych obrazków. Stymulacja zmysłu dotyku, budzenie ciekawości, rozwijanie wrażliwości dotykowej, wzmacnianie zdolności spostrzegania, wzmacnianie palców;
* „Wobec rozmaitości” – dziecko uczy się rozpoznawać przedmioty za pomocą dotyku oraz pośrednio wyobrażania ich sobie, rozwija umiejętność zwracania uwagi na istotne cechy pozwalające rozpoznać przedmiot (kształt, wagę, fakturę);
* Kolorowa sprężynka – priorytetyzacje w obrębie uwagi,
* Krasnoludek – instrument muzyczny (dzwoneczki). Krasnoludek śpiewa piosenkę na przywitanie – przedstawia się i chwali dzieci za próbę samodzielnego śpiewania piosenki,
* Magiczne pudełko – dziecko za pomocą dotyku wyjmuje z pudełka przestawiany na rysunku przedmiot: piłkę, szyszkę, szczotkę, autko,
* Puzzle – rozwijanie logicznego myślenia.
* Kolorowe patyczki - segregowanie patyczków według koloru, stymulowanie komunikacji i kategoryzacji,

W podanych przez respondentów propozycjach zabawek najczęściej wymieniane były zestawy do zabaw tematycznych oraz różnego rodzaju klocki, piłki różnej wielkości i koloru. Wyżej wymienione zabawki spełniają wiele funkcji, między innymi stymulują komunikację werbalną podczas zabawy, kształtują pojęcia matematyczne, rozwijają wyobraźnię przestrzenną, orientację w schemacie własnego ciała.

Wśród badanych 7% nie zadeklarowało stosowania zabawki jako środka realizacji powyższych celów, natomiast 3% osób nie udzieliło odpowiedzi.

**Tabela 14.** Zastosowanie zabawki jako środka ułatwiającego realizację celów edukacyjnych (dydaktycznych, wychowawczych) i terapeutycznych.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Odpowiedź** | **Liczba badanych** | **%** |
| **Tak** | 26 | 83,9% |
| **Nie** | 2 | 6,4% |
| **Brak odpowiedzi** | 3 | 9,7% |

Źródło: badania własne

Jak wynika z uzyskanych badań 83,9% nauczycieli stosuje zabawkę jako środek ułatwiający realizację powyższych celów u dzieci z niepełnosprawnością. Wśród zabawek badani wymieniają między innymi:

* Piłeczki z wypustkami – stymulacja czynności grafomotorycznych, sprawności dłoni,
* Kolorowe piłki – kształtowanie prawidłowej postawy, poprzez zabawę   
  z przyrządem, doskonalenie koordynacji wzrokowo – ruchowej,
* Krzesełko Misia – przedszkolne krzesło, pluszowy miś. Służy do kształtowania orientacji przestrzennej,
* Album ze zdjęciami rzeczowników, które dziecko uczy się artykułować,
* Miś interaktywny – nauka rymowanek, części ciała,
* Klocki konstrukcyjne,
* Symbole MAKATON – wdrażanie dziecka do kontaktu z książką,
* Gry edukacyjne, kostki do gry, puzzle,
* Książeczki – wzbogacanie słownictwa,
* Kolorowe patyczki, szarfy, skakanki, wielkie liczydło – przeliczanie, porównywanie, rozwijanie umiejętności matematycznych.

Spośród badanych 6,4% nauczycieli nie zadeklarowało używania zabawki jako środka do realizacji celów edukacyjnych i terapeutycznych w pracy z dziećmi   
z niepełnosprawnością. Natomiast 9,7% badanych nie udzieliło odpowiedzi.

**Tabela 15.** Opinia nauczycieli na temat konieczności konstruowania i wykonywania zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Opinia** | **Liczba badanych** | **%** |
| **Zdecydowanie tak, gdyż potrzeby dziecka z niepełnosprawnością są bardzo zróżnicowane** | 14 | 45,2% |
| **Tak, gdyż zabawki dostępne na rynku nie są dostosowane do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością** | 3 | 9,7% |
| **Tak, gdyż cena takich zabawek jest zbyt wysoka** | 7 | 22,6% |
| **Raczej tak, to zależy głównie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności dziecka** | 5 | 16,1% |
| **Trudno powiedzieć, wszystko zależy od stopnia niepełnosprawności dziecka** | 4 | 12,9% |
| **Raczej nie, ponieważ istnieje duża oferta gotowych zabawek edukacyjno – terapeutycznych dla dzieci z niepełnosprawnością** | 2 | 6,4% |
| **Nie, gdyż nie ma sensu różnicowanie zabawek ze względu na posiadanie lub nie danej niepełnosprawności** | 1 | 3,2% |
| **Nie wiem, nie mam doświadczeń w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością** | 2 | 6,4% |
| **Brak odpowiedzi** | 2 | 6,4% |

Źródło: badania własne

Blisko połowa ankietowanych nauczycielek uważa, że konieczne jest konstruowanie i wykonywanie zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością, ponieważ potrzeby tych dzieci są bardzo zróżnicowane. Wśród badanych 22,6% twierdzi, że warto samodzielnie wykonywać takie zabawki, gdyż ich cena jest zbyt wysoka. Natomiast 6,4% badanych nie wyraziło opinii na ten temat oraz 6,4% nauczycieli nie odpowiedziało na to pytanie. Przypuszczać można, iż nie mają jeszcze doświadczeń w pracy z dziećmi   
z niepełnosprawnością bądź pracują z nimi zbyt krótko.

**Tabela 16.** Źródła pomysłów czerpanych przez nauczycieli do konstruowania nowej zabawki dla dzieci z niepełnosprawnością.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Źródło** | **Liczba badanych** | **%** |
| **Czasopisma** | 4 | 12,9% |
| **Książki** | 6 | 19,3% |
| **Internet** | 22 | 71% |
| **Programy telewizyjne** | 3 | 9,7% |
| **Własne pomysły** | 17 | 54,8% |
| **Konsultacje z innym nauczycielem** | 9 | 29% |
| **Sugestie rodziców** | 3 | 9,7% |
| **Konsultacje ze specjalistą** | 10 | 32,2% |
| **Inne źródło** | 1 | 3,2% |
| **Brak potrzeby wykonywania dodatkowych zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością** | 3 | 9,7% |
| **Brak odpowiedzi** | 3 | 9,7% |

Źródło: badania własne

Jak wskazują przeprowadzone badania, nauczyciele czerpią pomysły na konstruowanie zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością z różnych źródeł. Najpopularniejszym z nich jest Internet, na co wskazuje 71% odpowiedzi badanych. Przypuszczać można, że są to młodzi nauczyciele wykorzystujący w pracy technologie informacyjne. Ponad połowa ankietowanych do tworzenia zabawek wykorzystuje własne pomysły. Natomiast 32,2% ankietowanych w sprawie konstruowania nowych zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością korzysta z konsultacji ze specjalistami. Wśród specjalistów wymienili oni: oligofrenopedagoga, tyflopedagoga, psychologa, logopedę, fizjoterapeutę, terapeutę integracji sensorycznej, arteterapeutę, muzykoterapeutę oraz nauczyciela wspomagającego. Dla 3% badanych innym źródłem inspiracji do wykonywania zabawek są kursy i szkolenia, na których wzbogacają swoją wiedzę   
i umiejętności. Tylko 12,9% nauczycieli korzysta z czasopism o tematyce pedagogicznej, co może świadczyć o tym, że coraz rzadziej badani sięgają po fachową literaturę.

**Tabela 17.** Wykonawcy zabawek proponowanych przez nauczycieli, które są dostosowane do indywidualnych potrzeb dziecka z niepełnosprawnością.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Wykonawca zabawek** | **Liczba badanych** | **%** |
| **Własnoręcznie wykonane przez nauczyciela** | 17 | 54,8% |
| **Wykonywanie wspólnie z innym nauczycielem** | 7 | 22,6% |
| **Pomoc nauczyciela** | 0 | 0 |
| **Pomoc zawodowca lub innego profesjonalisty** | 3 | 9,7% |
| **Korzystanie tylko z zabawek dostępnych w przedszkolu** | 9 | 29% |

Źródło: badania własne

Spośród badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego ponad połowa własnoręcznie wykonuje zabawki. Świadczy to o tym, że nauczyciele starają się rozszerzać wyposażenie sali przedszkolnej w zabawki, które sami, bądź z pomocą innych nauczycieli wykonują po to, aby były one dostosowane do potrzeb dzieci   
z niepełnosprawnością. Tylko 10% nauczycieli korzysta z pomocy zawodowców, np. stolarzy, którzy pomagają im w realizacji pomysłów na tego typu zabawki.

**Tabela 18.** Charakterystyka samodzielnie wykonywanych przez nauczycieli zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Odpowiedź** | **Liczba badanych** | **%** |
| **To nowe, autorskie pomysły** | 3 | 9,7% |
| **Modyfikacje istniejących pomocy dydaktycznych i zabawek** | 12 | 38,7% |
| **Proste pomysły na wykorzystanie pomocy codziennego użytku** | 17 | 54,8% |
| **Inne** | 0 | 0% |
| **Brak zastosowania takich zabawek** | 6 | 19,3% |

Źródło: badania własne

Tylko 9,7% nauczycieli stwierdziło, że zabawki przez nich wykonane są ich nowymi, autorskimi pomysłami. Natomiast 38,7% dokonuje modyfikacji istniejących już pomocy dydaktycznych i zabawek. Ponad połowa, ponieważ aż 54,8% badanych stosuje proste pomysły na wykorzystanie pomocy codziennego użytku. Brak zastosowania tego typu zabawek deklaruje 19,3% respondentów.

**Tabela 19**. Ilość zabawek wykonanych samodzielnie przez nauczycieli na potrzeby pracy edukacyjno – terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością w ciągu ostatnich 12 miesięcy.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ilość zabawek** | **Liczba badanych** | **%** |
| **1** | 2 | 6,5% |
| **2** | 2 | 6,5% |
| **3** | 9 | 29% |
| **4 lub więcej** | 7 | 22,6% |
| **Brak potrzeby wykonywania zabawek, korzystanie z gotowego asortymentu** | 5 | 16,1% |
| **Brak odpowiedzi** | 6 | 19,3% |

Źródło: badania własne

Jak wynika z uzyskanych badań 29% nauczycieli w ciągu ostatnich 12 miesięcy wykonało samodzielnie trzy zabawki na potrzeby pracy edukacyjno – terapeutycznej. Cztery lub więcej zabawek stworzyło 22,6% ankietowanych. Niektórzy nauczyciele stwierdzili w badaniu, że wykonali bardzo dużo zabawek i trudno im podać dokładną ilość.

**Tabela 20.** Krótki opis przykładowych zabawek według autorskiego pomysłu powstałych z myślą o wychowanku z niepełnosprawnością (według schematu: przeznaczenie – sposób wykonania – funkcje).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Lp.** | **Przeznaczenie/zabawka** | **Sposób wykonania** | **Funkcje** |
| **1.** | Domino dotykowe | Wykonane z różnych faktur | Trening zmysłu dotyku |
| **2.** | Książeczki edukacyjne | Wykonane z materiału z różnymi wpięciami | Uatrakcyjnia naukę wstępną do samodzielnego ubierania i rozbierania się |
| **3.** | Pachnąca masa | Wykonana z produktów spożywczych | Ćwiczenia motoryki małej |
| **4.** | Tablica z odkręcanymi butelkami | Wykonana z butelek, wywiercane otwory w tablicy | Usprawnianie motoryki dużej i małej oraz koordynacji wzrokowo – ruchowej |
| **5.** | Pociąg samogłosek | Mocna tektura, trzy wagony po 2 okna z kieszonkami na włożenie potrzebnych rzeczy | Nauka samogłosek, sekwencje głoskowe, sekwencje kolorów, przeliczanie w zakresie 6. |
| **6.** | Domowy śpiewnik | Segregator z gładkimi stronami z prostymi rysunkami lub ilustracją, np. „Jedzie pociąg z daleka”, pod obrazkiem znajdować się może tytuł lub cały tekst, płyty z piosenkami, jeśli dziecku łatwiej jest śpiewać z podkładem | Uczy odczytywać symbole oraz dokonywać wyboru. Wspólne śpiewanie jest okazją do ćwiczenia słuchu i wymowy |
| **7.** | Świecący słoń | Brak informacji na temat wykonania | Brak informacji na temat funkcji |
| **8.** | Tabliczki do gospodarki żetonowej | Małe maskotki przyklejone na rzepach na tabliczkę | Odraczanie wzmocnień przy motywowaniu do działania |
| **9.** | Instrumenty | Pojemniki plastikowe po suplementach oklejone kolorowym papierem i wypełnione różnymi kaszami | Brak informacji na temat funkcji |
| **10.** | Piesek, który połyka kości z sylabami | Brak informacji na temat wykonania | Brak informacji na temat funkcji |
| **11.** | Zwierzaki logopedyczne | Pudełko po obuwiu, obklejone kolorowymi materiałami oraz podobizny 4 zwierząt: psa, kota, smoka i królika. Do tego wykonane ją 4 elementy, którymi należy nakarmić stworka: marchewka, kość, listek, ryba. | Kształtowanie słuchu, szczególnie fonematycznego. Dziecko po usłyszeniu słowa ma za zadanie nakarmić odpowiedniego zwierzaka |
| **12.** | Grzechotka z nasion | Plastykowe opakowanie, nasiona | Stymulacja słuchowa |
| **13.** | Woreczki lub plastykowe pojemniki wypełnione różnymi nasionami | Woreczki materiałowe, plastykowe pojemniki, nasiona | Usprawnianie narządu słuchu i koordynacji wzrokowo – ruchowej, stymulacja dotykowa np. dla dzieci z niedosłuchem |
| **14.** | Zabawka z puszki po kawie i patyczków po lodach | Puszka po kawie kolorowo oklejona, w wieczku otwory płaskie na około 3 cm. Patyczki po lodach oklejone różnymi materiałami z obydwu stron: sztruks, dżins, aksamit, jedwab, koronka. | Wtykanie patyczków w otwory na wierzchu. Pełni funkcje poznawcze, integracja sensoryczna (zmysł dotyku) |
| **15.** | Butelka sensoryczna | Butelka plastykowa, woda zabarwiona barwnikiem spożywczym, brokat, kolorowe koraliki | Dziecko podczas zabawy stymuluje się wzrokowo oraz słuchowo, zabawka posiada funkcję relaksacyjną |
| **16.** | Różnego rodzaju słoiki i pojemniki | Przymocowane są do deseczki | Nauka odkręcania i zakręcania, dopasowywanie zakrętek do słoiczków, usprawnianie motoryki małej i koordynacji wzrokowo – ruchowej |
| **17.** | Praca z dzieckiem autystycznym | Wykorzystanie niskiego pudełka, ping – ponga, kubeczków po serku, rurek do napoju | Ćwiczenia oddechowe, umiejętność współpracy |
| **18.** | Ubrania (części garderoby) | Powycinane z materiału spodnie, koszulka, sukienka itp., ludzik z tektury | Nauka rozróżniania części garderoby |
| **19.** | Domek z pudełek | Pudełka | Przeliczanie pięter, stosowanie liczebników porządkowych |
| **20.** | Ludziki z kasztanów | Kasztany | Rozwijanie sprawności manualnej |
| **21.** | Pacynki z plastykowych butelek | Butelki plastykowe | Zabawy teatralne z podziałem na role |
| **22.** | Ludziki z warzyw | Warzywa | Ilustrowanie opowiadania |
| **23.** | Zabawy dramowe, kukiełki z różnych materiałów | Różne materiały | Przepracowanie trudnych zachowań |
| **24.** | Kostki emocji | Kostki emocji z naszytymi zdjęciami wyrażającymi emocje | Wykorzystanie do zabaw rozwijających inteligencję emocji, kształtowanie umiejętności nazywania emocji, segregowanie ich na pozytywne i negatywne, ćwiczenia są przygotowaniem dziecka do prawidłowego zachowania się dziecka oraz integracji i emocji. |

Źródło: badania własne

W powyższej tabeli opisane zostały przykładowe zabawki, które stworzyli badani nauczyciele na potrzeby pracy edukacyjno – terapeutycznej z dziećmi   
z niepełnosprawnością. Analizując wyniki badań można stwierdzić, że pomysłów na wykonanie zabawek jest bardzo dużo i biorąc pod uwagę funkcje które spełniają, są one bardzo wartościowe. Uatrakcyjniają naukę, usprawniają motorykę małą, rozwijają koordynacje wzrokowo – ruchową, stymulują słuch, służą do zabaw teatralnych itp.

**Czynności z zabawkami podejmowane przez dzieci z określoną niepełnosprawnością podczas różnych zabaw (np. konstrukcyjnych, tematycznych) w grupie przedszkolnej**

**Tabela 21.** Czynności związane z zabawkami podejmowane przez dzieci   
z niepełnosprawnością intelektualną podczas różnych zabaw w grupie przedszkolnej.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Manipulacja niespecyficzna** | **Czynności nieadekwatne** | **Czynności orientacyjno– poznawcze** | **Czynności niespecyficzne** | **Czynności specyficzne** | **Czynności utrwalone kulturowo** |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **1** | Tylko zdejmuje i nakłada krążki na patyk (lat 4), wysypuje  i wkłada klocki do pudełka, wcześniej macha nimi, stawia klocek na klocek | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Wysypuje i wkłada klocki do pudełka | Nakłada kółka na palik i zdejmuje | Nie dotyczy |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **2** | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Chłopiec, lat 6, konstruuje z klocków (wafli) samochody, domy, itp. | Jazda samocho­dem po torze |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **3** | Nie dotyczy | Obcinanie lalce włosów | Kręcenie pal­cem w otworach | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Przytulanie lalek |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **4** | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Chłopiec, 6 lat, układa  i konstruuje z różnych rodzajów klocków | Zabawy typowe dla chłopców, np. jazda samocho­dem |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **5** | Chłopiec, lat 5, używa zabawek niezgodnie z przeznaczeniem, zamiast wyko­nywać polecenia nauczyciela, rzucał przed­miotami w dzieci | Rzucanie przed­miotami w dzieci | Zabawa pojaz­dami zgodnie z kierunkiem ich ruchu | Niszczenie bu­dowli innym dzie­ciom | Dziecko nie wykonywało specyficz­nych czynno­ści | Dziecko nie wyko­nywało |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **6** | Nie dotyczy | 6 lat - przydu­szanie masko­tek, zwierzaków pluszowych | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Układanie puzzli, dopa­sowywanie cieni, za­bawa w gotowanie | Kołysanie do snu, śpiewanie na swój własny sposób kołysanek, zrobienie posiłku, kawy w zabawie |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **7** | Występują | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie doty­czy |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **8** | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Układanie puzzli, ukła­danie kloc­ków kon­strukcyjnych (6 lat) | przygoto­wanie herbaty na kuchence |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **9** | 6 lat, układanie wieży i rozrzuca­nie jej | Zgniatanie po­mocy dydaktycz­nych, | Wkładanie przedmiotów do ust | podrzucanie do góry zabawek | Wkładanie kształtów do odpowied­nich otwo­rów | Kołysanie lalki |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **10** | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | 5 lat, przesypywa­nie klocków | Nie dotyczy | Nie doty­czy |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **11** | Zabieranie zaba­wek dzieciom, szarpanie | Szarpanie, roz­rzucanie, depta­nie | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Nie doty­czy |

Źródło: badania własne

Jak wynika z przeprowadzonych badań, wśród dzieci z niepełnosprawnością intelektualną występują manipulacje niespecyficzne, czego przykładem są czynności przez nich wykonywane, między innymi zdejmowanie i nakładanie krążka na patyk, wysypywanie i wkładanie klocków do pudełka, stawianie klocka na klocek, używanie zabawek niezgodnie z ich przeznaczeniem, np. rozrzucanie, zabieranie zabawek innym dzieciom. Spośród czynności nieadekwatnych wyróżnić można na podstawie badań rzucanie przedmiotami w dzieci, przyduszanie maskotek, zgniatanie pomocy dydaktycznych, szarpanie, rozrzucanie, deptanie. Czynności orientacyjno – poznawcze, wymienione przez nauczycieli w badaniach to: kręcenie palcem w otworach, zabawa samochodami zgodnie z kierunkiem ich ruchu, wkładanie przedmiotów do ust. Wśród czynności niespecyficznych zawarte zostały: wysypywanie i wkładanie klocków do pudełka, niszczenie budowli innym dzieciom, podrzucanie zabawek. Natomiast czynności specyficzne, występujące u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną to między innymi: nakładanie kółka na palik i zdejmowanie, konstruowanie z różnego rodzaju klocków domów, samochodów, układanie puzzli, dopasowywanie cieni, zabawa w gotowanie, wkładanie kształtów do odpowiednich otworów. Do czynności utrwalonych kulturowo nauczyciele zaliczyli: jazdę samochodem po torze, przytulanie lalek, kołysanie do snu, śpiewanie kołysanek, przygotowywanie posiłku w zabawie. W przypadku zawartej adnotacji „nie dotyczy” można przypuszczać, iż u danego dziecka określone czynności nie występują.

**Tabela 22.** Czynności związane z zabawkami podejmowane przez dziecko   
z uszkodzonym słuchem w grupie przedszkolnej.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Manipulacja niespecyficzna** | **Czynności nieadekwatne** | **Czynności orientacyjno – poznawcze** | **Czynności niespecyficznie** | **Czynności specyficzne** | **Czynności utrwalone kulturowo** |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **1** | 4 lata, rzucanie zabawkami | Nie dotyczy | Zestaw kuchenny  do zabawy, wykorzystywany według przeznaczenia | Nie dotyczy | Nie dotyczy | Zabawa w kąciku |

Źródło: badania własne

W przeprowadzonych badaniach uzyskano informację na temat jednego dziecka z uszkodzonym słuchem. U dziecka nie występują czynności nieadekwatne, niespecyficzne oraz specyficzne. Natomiast nauczyciel wyróżnił wśród czynności   
z zabawkami, podejmowanymi przez dziecko z uszkodzonym słuchem manipulację niespecyficzną, która przejawia się poprzez rozrzucanie zabawek oraz czynności orientacyjno – poznawcze zauważone podczas zabawy zestawem kuchennym. Dziecko wykorzystywało go zgodnie z przeznaczeniem.

**Tabela 23.** Czynności związane z zabawkami podejmowane przez dzieci   
z niepełnosprawnością ruchową w grupie przedszkolnej.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Manipulacja niespecy­ficzna** | **Czynności nieade­kwatne** | **Czynności orientacyjno – poznawcze** | **Czynności niespecy­ficzne** | **Czynności specy­ficzne** | **Czynności utrwalone kulturowo** |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **1** | Nie dotyczy | Nie doty­czy | Kręcenie kół w zabaw­kach, do przodu i w tył (na zasa­dzie „Co się stanie, gdy odwrócę, zmienię ich kierunek”) | Nie doty­czy | Układanie elementów, nawlekanie koralików, nakładanie kolorowych kółek na palik (np. od naj­mniejszego do najwięk­szego) | Wkładanie lalek lub misiów do wózków lub usypia­nie ich podczas leżakowa­nia |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **2** | 5 lat, gryzie­nie klocków | Nie doty­czy | Zabawa zestawem majsterkowi­cza (przykrę­canie śrubek) | Nieustanne porządko­wanie swo­jego ko­szyka z pomocami dydaktycz­nymi | przewleka­nie korali­ków, ukła­danie puz­zli, budo­wanie z klocków według wzoru, zabawa tematyczna w kucha­rza, wyko­rzystanie naczyń zgodnie z przeznacze­niem | Kołysanie lalki, budo­wanie wieży z klocków, zabawa tematyczna w dom |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **3** | Nie dotyczy | Nie doty­czy | Występują | Nie doty­czy | Występują, dziecko 3 lata | Nie doty­czy |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **4** | Nie dotyczy | Nie doty­czy | Nie dotyczy | Nie doty­czy | Zabawy tematyczne w kąciku lalek, za­bawy w dom, ukła­danie lalek do snu, kołysanie (6 lat) | Nie doty­czy |
| **D**  **Z**  **I**  **E**  **C**  **K**  **O**  **5** | Nieporadnie trzyma się zabawki | Nie doty­czy | Nie dotyczy | Nie doty­czy | Nie doty­czy | Nie doty­czy |

Źródło: badania własne

U dzieci z niepełnosprawnością ruchową, o których mowa w badaniach manipulacja niespecyficzna polega na gryzieniu klocków lub nieporadnym trzymaniu zabawki, choć w większości przypadków podanych przez ankietowanych nauczycieli nie występują tego typu czynności. Podczas zabawy dzieci nie wykonują czynności nieadekwatnych. Wśród czynności orientacyjno – poznawczych, które nauczyciele wymienili w przypadku dwójki dzieci wyróżnić można kręcenie kół w zabawkach do przodu i do tyłu, zabawę zestawem majsterkowicza (przykręcanie śrubek). U pozostałych dzieci takie czynności prawdopodobnie nie występują. Czynności niespecyficzne występują tylko u jednego dziecka i dotyczą nieustannego porządkowania koszyka   
z pomocami dydaktycznymi. W większości przypadków występują czynności specyficzne, polegające na układaniu elementów, nawlekaniu koralików, nakładaniu kolorowych kółek na palik, układanie puzzli, budowanie z klocków według wzoru, zabawa tematyczna w kucharza, podczas której dziecko wykorzystuje naczynia zgodnie   
z przeznaczeniem, zabawy tematyczne w kąciku lalek, zabawy w dom, układanie lalek do snu. Nauczyciele wymienili także czynności utrwalone kulturowo,  
 a wśród nich: wkładanie lalek i misiów do wózków, usypianie ich podczas leżakowania, kołysanie lalek, budowanie wieży z klocków, zabawa tematyczna w dom.

**Dziecko z autyzmem oraz innymi rodzajami niepełnosprawności**

Wśród dzieci z innymi rodzajami niepełnosprawności nauczyciele opisali czynności z zabawkami podejmowane przez dwanaście dzieci z autyzmem oraz jedno   
z sanfilippo. Wśród dzieci z autyzmem występuje manipulacja niespecyficzna i dotyczy następujących czynności: szeregowanie aut i klocków według koloru, wkładanie różnych kształtów do otworów, odpinanie i zapinanie różnych zapięć, obracanie kółek, talerzy, machanie woreczkami, reagowanie na zabawki, których elementami są koła, zabieranie zabawek innym dzieciom. Zabawki nie zawsze używane są zgodnie z ich przeznaczeniem, np. samochody służą do rzucania o podłogę lub kręcenia kółkami. Atrakcyjne także stają się elementy z wodnym wypełnieniem.

W przypadku czynności nieadekwatnych, niektórzy nauczyciele stwierdzili, że dzieci z autyzmem nie podejmują spontanicznie zabaw tematycznych. Zabawy te często odbywają się pod kierunkiem nauczyciela, gdyż dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności mają problemy z wchodzeniem w role. Ponadto podczas zabawy tykającymi zegarkami, usuwają, łamią wskazówki lub rzucają przedmiotami, dopóki nie ulegną one zniszczeniu. Przy pierwszym kontakcie z przedmiotem dziecko bierze go do ust, co z uwagi na ewentualną wielkość może okazać się niebezpieczne.

Wśród czynności orientacyjno – poznawczych nauczyciele wymienili kręcenie kołami samochodu, szeregowanie zabawek, samodzielne konstruowanie różnych form, wkładanie palców w otwory. U większości dzieci opisywanych przez ankietowanych nauczycieli czynności orientacyjno – poznawcze prawdopodobnie nie występują, o czym świadczyć może brak informacji na ten temat.

Czynności niespecyficzne pojawiające się u dzieci z autyzmem to wyrzucanie klocków, podrzucanie ich, uderzanie się w głowę drewnianymi klockami (w przypadku ciężkiej postaci autyzmu), układanie przedmiotów według określonego schematu, pedantyczne układanie zabawek po skończonej zabawie.

Spośród czynności specyficznych wyróżnione zostały przez nauczycieli następujące z nich: zdejmowanie i nakładanie kółek na palik, samodzielne wkładanie płyt i włączanie magnetofonu lub odtwarzacza DVD, jeżdżenie samochodami, gotowanie obiadu w garnku w kąciku kuchennym. Większość czynności wykonywana jest pod nadzorem nauczyciela lub w przypadku, gdy zostało to już wyćwiczone, dziecko samo podejmuje aktywność.

Do czynności utrwalonych kulturowo wśród dzieci z autyzmem można zauważyć naśladowanie kierowania łyżką do buzi lalki, zabawa „w piec”, układanie talerzyków i łyżek, wrzucanie klocków do budowli wykonanych z klocków, chęć karmienia innej osoby, kołysanie lalki, misia. Czynności te dotyczą tylko pięciorga dzieci spośród dwunastu wymienionych przez nauczycieli. U pozostałych prawdopodobnie nie występują bądź nie są jeszcze wyuczone.

W przypadku dziecka z sanfilippo (mukopolisacharydozą) wymienione zostały tylko manipulacje niespecyficzne przejawiające się rozrzucaniem klocków, gryzieniem zabawek, wkładaniem ich do ust. Czynności nieadekwatne, orientacyjno – poznawcze, niespecyficzne, specyficzne oraz utrwalone kulturowo prawdopodobnie nie występują. Można tak przypuszczać, ponieważ nauczyciel opisujący czynności wykonywanie przez dziecko nie zawarł informacji na ten temat.

**Tabela 24.** Nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek u dzieci   
z niepełnosprawnością intelektualną (u 18 dzieci).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Bardzo duże** | | **Duże** | | **Średnie** | | **Małe** | | **Bardzo małe** | | |
|  | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | |
| **Samodzielność w wyborze za­bawki/rekwizytu** | 2 | 11,1% | 3 | 16,7% | 8 | 44,4% | 4 | 22,2% | 3 | 16,7% | |
| **Samodzielność w wyborze ro­dzaju zabawy** | 3 | 16,7% | 2 | 11,1% | 5 | 27,8% | 4 | 22,2% | 5 | 27,8% | |
| **Branie do rąk tylko tych zaba­wek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka** | 1 | 5,5% | 3 | 16,7% | 9 | 50% | 2 | 11,1% | 3 | 16,7% | |
| **Szybka utrata zainteresowania wybraną za­bawką / przed­miotem** | 4 | 22,2% | 5 | 27,7% | 6 | 33,3% | 3 | 16,7% | 0 | | 0 |
| **Niespecyficzna manipulacja** | 0 | 0 | 7 | 38,9% | 7 | 38,9% | 1 | 5,5% | 3 | | 16,7% |
| **Brak wiedzy jak bawić się zabaw­kami** | 1 | 5,5% | 3 | 16,7% | 8 | 44,4% | 2 | 11,1% | 4 | | 22,2% |
| **Logiczne łącze­nie zdarzeń w zabawie tema­tycznej** | 0 | 0 | 1 | 5,5% | 6 | 33,3% | 6 | 33,3% | 5 | | 27,8% |
| **W zabawie tema­tycznej rozwijanie jej tematu do 5 zdarzeń logicz­nie ze sobą po­wiązanych** | 0 | 0 | 2 | 11,1% | 3 | 16,7% | 2 | 11,1% | 10 | | 55,5% |

Źródło: badania własne

**N –** liczba odpowiedzi badanych nauczycieli

Na podstawie uzyskanych wyników badań stwierdzić można, że u blisko połowy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną samodzielność w wyborze zabawki bądź rekwizytu charakteryzuje się średnim nasileniem. Podobnie jest w sytuacji brania do rąk tylko tych zabawek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka. Samodzielność w wyborze rodzaju zabawki w większości dotyczy nasilenia średniego i bardzo małego. Przypuszczać można, że zależy to od stopnia niepełnosprawności intelektualnej.   
W dużym bądź średnim stopniu dziecko szybko traci zainteresowanie wybraną zabawką. Ponadto nasileniem średnim charakteryzuje się u większości dzieci manipulacja niespecyficzna, brak wiedzy na temat sposobu zabawy zabawkami, a także logiczne łączenie zdarzeń w zabawie tematycznej. Na bardzo małym poziomie występuje nasilenie zachowań w zabawie tematycznej, podczas gdy trzeba rozwinąć jej temat do 5 zdarzeń logicznych. Manipulacja niespecyficzna charakteryzuje się dużym nasileniem, podobnie jak i nasileniem średnim u 38,9% dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

**Tabela 25.** Nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek u dzieci   
z niepełnosprawnością słuchową (5 dzieci).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Bardzo duże** | | **Duże** | | **Średnie** | | **Małe** | | **Bardzo małe** | | |
|  | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | |
| **Samodzielność w wyborze za­bawki/rekwizytu** | 0 | 0 | 2 | 40% | 2 | 40% | 1 | 20% | 0 | 0 | |
| **Samodzielność w wyborze ro­dzaju zabawy** | 0 | 0 | 1 | 20% | 3 | 60% | 1 | 20% | 0 | 0 | |
| **ranie do rąk tylko tych zaba­wek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka** | 0 | 0 | 1 | 20% | 4 | 80% | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| **Szybka utrata zainteresowania wybraną za­bawką / przed­miotem** | 0 | 0 | 2 | 40% | 2 | 40% | 1 | 20% | 0 | | 0 |
| **Niespecyficzna manipulacja** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 100% | 0 | | 0 |
| **Brak wiedzy jak bawić się zabaw­kami** | 0 | 0 | 1 | 20% | 1 | 20% | 3 | 60% | 0 | | 0 |
| **Logiczne łącze­nie zdarzeń w zabawie tema­tycznej** | 0 | 0 | 1 | 20% | 3 | 60% | 1 | 20% | 0 | | 0 |
| **W zabawie tema­tycznej rozwijanie jej tematu do 5 zdarzeń logicz­nie ze sobą po­wiązanych** | 0 | 0 | 1 | 20% | 1 | 20% | 2 | 40% | 1 | | 20% |

Źródło: badania własne

**N – liczba odpowiedzi badanych**

W przypadku dzieci z uszkodzonym słuchem nie występuje nasilenie bardzo duże przy żadnym wymienionym w tabeli 25. zachowaniu. Nasileniem średnim charakteryzuje się samodzielność w wyborze rodzaju zabawy, branie do rąk tylko tych zabawek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka, a także logiczne łączenie zdarzeń   
w zabawie tematycznej. Samodzielność w wyborze zabawki lub rekwizytu, szybka utrata zainteresowania wybraną zabawką bądź przedmiotem stwierdzona została u 40% dzieci   
i występuje na poziomie dużym i średnim. Małym nasileniem wyróżnia się u 100% dzieci niespecyficzna manipulacja. Jak wskazali badani nauczyciele u 60% dzieci brak wiedzy jak bawić się zabawkami występuje na poziomie małym, podobnie jak u 40% dzieci rozwijanie tematu zabawy tematycznej do 5 logicznie połączonych ze sobą zdarzeń.

**Tabela 26.** Nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek u dzieci   
z niepełnosprawnością ruchową (10 dzieci).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Bardzo duże** | | **Duże** | | **Średnie** | | **Małe** | | **Bardzo małe** | | |
|  | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | |
| **Samodzielność w wyborze za­bawki/rekwizytu** | 3 | 30,0% | 0 | 0 | 6 | 60,0% | 1 | 10% | 0 | 0 | |
| **Samodzielność w wyborze ro­dzaju zabawy** | 0 | 0 | 1 | 10,0% | 7 | 70,0% | 2 | 20,0% | 0 | 0 | |
| **Branie do rąk tylko tych zaba­wek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka** | 3 | 30,0% | 2 | 20,0% | 5 | 50,0% | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| **Szybka utrata zainteresowania wybraną za­bawką / przed­miotem** | 1 | 10,0% | 0 | 0 | 4 | 40,0% | 3 | 30,0% | 2 | | 20,0% |
| **Niespecyficzna manipulacja** | 0 | 0 | 1 | 10,0% | 5 | 50,0% | 3 | 30,0% | 1 | | 10,0% |
| **Brak wiedzy jak bawić się zabaw­kami** | 0 | 0 | 1 | 10,0% | 6 | 60,0% | 0 | 0 | 3 | | 30,0% |
| **Logiczne łącze­nie zdarzeń w zabawie tema­tycznej** | 2 | 20,0% | 1 | 10,0% | 6 | 60,0% | 0 | 0 | 1 | | 10,0% |
| **W zabawie tema­tycznej rozwijanie jej tematu do 5 zdarzeń logicz­nie ze sobą po­wiązanych** | 2 | 20,0% | 0 | 0 | 3 | 30,0% | 2 | 20,0% | 3 | | 30,0% |

Źródło: badania własne

**N** – liczba odpowiedzi badanych

U większości dzieci z niepełnosprawnością ruchową poszczególne zachowania charakteryzują się średnim nasileniem, zwłaszcza w przypadku samodzielności   
w wyborze rodzaju zabawy (aż 70% dzieci), a także przy logicznym łączeniu zdarzeń   
w zabawie tematycznej (60% dzieci), braku wiedzy na temat zabawy zabawkami, niespecyficznej manipulacji. Rozwijanie tematu do 5 logicznie powiązanych ze sobą zdarzeń dotyczy u tej samej liczby dzieci (30%) nasilenia średniego i bardzo małego.

**Tabela 27.** Nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek u dzieci z innym rodzajem niepełnosprawności (14 dzieci: autyzm, sanfilippo).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Bardzo duże** | | **Duże** | | **Średnie** | | **Małe** | | **Bardzo małe** | | |
|  | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | **N** | **%** | |
| **Samodzielność w wyborze za­bawki/rekwizytu** | 4 | 28,6% | 4 | 28,6% | 2 | 14,3% | 2 | 14,3% | 2 | 14,3% | |
| **Samodzielność w wyborze ro­dzaju zabawy** | 1 | 7,1% | 2 | 14,3% | 5 | 35,7% | 5 | 35,7% | 2 | 14,3% | |
| **Branie do rąk tylko tych zaba­wek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka** | 3 | 21,4% | 5 | 35,7% | 4 | 28,6% | 0 | 0 | 2 | 14,3% | |
| **Szybka utrata zainteresowania wybraną za­bawką / przed­miotem** | 3 | 21,4% | 4 | 28,6% | 5 | 35,7% | 1 | 7,1% | 1 | | 7,1% |
| **Niespecyficzna manipulacja** | 9 | 64,3% | 1 | 7,1% | 2 | 14,3% | 2 | 14,3% | 0 | | 0 |
| **Brak wiedzy jak bawić się zabaw­kami** | 4 | 28,6% | 3 | 21,4% | 5 | 35,7% | 2 | 14,3% | 0 | | 0 |
| **Logiczne łącze­nie zdarzeń w zabawie tema­tycznej** | 0 | 0 | 3 | 21,4% | 2 | 14,3% | 4 | 28,6% | 5 | | 35,7% |
| **W zabawie tema­tycznej rozwijanie jej tematu do 5 zdarzeń logicz­nie ze sobą po­wiązanych** | 0 | 0 | 2 | 14,3% | 3 | 21,4% | 3 | 21,4% | 6 | | 42,8% |

**N – liczba odpowiedzi badanych**

Jak wynika z badań, u większości dzieci z autyzmem nasilenie w przypadku samodzielności w wyborze zabawki lub rekwizytu jest duże lub bardzo duże. Samodzielność w wyborze rodzaju zabawy charakteryzuje nasilenie średnie lub małe. Branie do rąk tylko zabawek , które są w zasięgu pola widzenia dotyczy nasilenia głównie dużego, ale także średniego i bardzo dużego. Ponadto u dzieci z autyzmem, jak wskazują w badaniach nauczyciele, szybka utrata zainteresowania zabawką, przedmiotem może mieć w dużym stopniu nasilenie średnie (u 35,7% dzieci), a także duże (28,6%) oraz bardzo duże (21,4%). Niespecyficzna manipulacja występuje na poziomie bardzo dużym (u 64,3% dzieci). Brak wiedzy na temat zabawy konkretnymi zabawkami dotyczy w 35,7% poziomu średniego, a także w 28,6% bardzo dużego. U 35,7% dzieci   
z autyzmem bądź innym rodzajem niepełnosprawności logiczne łączenie zdarzeń   
w zabawie tematycznej charakteryzuje się bardzo małym nasileniem zachowań. Blisko połowę dzieci charakteryzuje bardzo małe nasileniem zachowań dotyczących rozwijania tematu zabawy tematycznej do 5 zdarzeń logicznie ze sobą powiązanych. Jak wskazują przeprowadzone badania nasilenie poszczególnych zachowań w przypadku dzieci   
z autyzmem jest bardzo zróżnicowane.

**Tabela 28.** Sposób podnoszenia przez nauczycieli kompetencji rodziców   
w organizowaniu zabawy z wykorzystaniem zabawek dziecku z niepełnosprawnością.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Sposób** | **Liczba badanych** | **%** |
| **Obserwowanie sposobu zabawy rodziców z ich dziec­kiem i ich omawianie podczas wizyty domowej** | 1 | 3,2% |
| **Pomoc w zaadaptowaniu miejsca do zabawy podczas wizyty domowej** | 1 | 3,2% |
| **Zabawa demonstrująca rodzicom różne sposoby zabawy i wykorzystanie zabawek** | 1 | 3,2% |
| **Rodzice przynoszą ulubione zabawki dzieci do przed­szkola i omawiany jest spo­sób ich wykorzystania** | 7 | 22,6% |
| **Opracowanie prostych har­monogramów dla rodziców na temat zabawek i sposobu ich dostosowania** | 6 | 19,4% |
| **Kierowanie rodziców do specjalistów (psycholog, pedagog, logopeda, rehabili­tant)** | 4 | 12,9% |
| **Udostępnianie rodzicom katalogów ze specjalistycz­nymi zabawkami** | 8 | 25,8% |
| **Nauczyciele pokazują za­bawki wykorzystywane przez nich w przedszkolu** | 13 | 41,9% |
| **Dzielenie się swoimi pomy­słami własnoręcznie wykona­nych zabawek** | 8 | 25,8% |
| **Pokazywanie sposobu dosto­sowania gotowych zabawek do potrzeb dzieci z niepełnosprawnością** | 11 | 35,5% |
| **Nie podejmuje się tego typu działań, gdyż rodzice nie wykazują zainteresowania w tym zakresie** | 1 | 3,2% |
| **Nie podejmuje się tego typu działań, gdyż tak naprawdę brakuje na to czasu** | 1 | 3,2% |
| **Inne, np. zabawa z dziećmi, podczas której nauczyciel pokazuje, co można robić z daną zabawką** | 1 | 3,2% |

Źródło: badania własne

W przypadku dzieci z niepełnosprawnością ważnym elementem pracy eduka­cyjno – terapeutycznej podnoszenie przez nauczycieli kompetencji rodziców   
w organizowaniu zabawy z wykorzystaniem zabawek. Jest to bardzo istotne, ponieważ dzieci, po skończonych zajęciach w przedszkolu, mogą bawić się z rodzicami w domu, co z pewnością korzystnie wpływa na ich rozwój i rehabilitację. Jak wynika z badań, 41,9% nauczycieli pokazuje rodzicom zabawki wykorzystywane przez nich w przedszkolu. Ponadto 25,8% badanych dzieli się swoimi pomysłami i tyle samo procent udostępnia rodzicom różnego rodzaju katalogi z zabawkami. Wśród ankietowanych nauczycieli 22,6% stwierdza, że rodzice przynoszą do przedszkola ulubione zabawki swoich dzieci   
i wspólnie omawiany jest sposób ich wykorzystania.

**Tabela 29.** Najczęściej podejmowane działania wspierające dzieci z niepełnosprawnością w nauce zabawy z wykorzystaniem zabawek.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Podejmowanie działanie** | **Liczba badanych** | **%** |
| **Umieszczanie dziecka w odpowiedniej pozycji, np. gdy nie może siedzieć i trzymać głowy prosto kładę dziecko na boku** | 7 | 22,6% |
| **Od czasu do czasu zmiana zabawki** | 10 | 33,3% |
| **Wykorzystanie tych zaba­wek, co do których dziecko wykazało już jakieś zaintere­sowanie** | 18 | 58% |
| **Rozmieszczanie w sali zaba­wek w taki sposób by dziecko miało do nich łatwy dostęp (np. w zasięgu ruchu swoich kończyn)** | 14 | 45,2% |
| **Wykorzystywanie zaba­wek, które przy minimal­nym wysiłku dają maksy­malny efekt (np. jaskrawo - czerwona plastykowa sprę­żynka)** | 1 | 3,2% |
| **Zakładanie materiałów stymulujących na dziecko (np. zabawka umieszczona na nadgarstku wydaje dźwięk gdy dziecko poru­szy ręką)** | 4 | 12,9% |
| **Chwalenie dziecka za wszel­kie próby zbadania zabawki lub zabawy nią** | 13 | 41,9% |
| **Wymyślanie sposobu trzy­mania zabawki, gdy dziecko ma z tym trudności (np. przymocowanie za­bawki do dłoni gdy ma trudności z jej trzymaniem )** | 4 | 12,9% |
| **Dbanie o właściwe oświetle­nie prezentowanych zaba­wek (w przypadku dzieci z uszkodzonym wzrokiem)** | 2 | 6,5% |
| **Mówienie o tym, co robimy z daną zabawką (np. wkła­damy lalce buty)** | 11 | 35,5% |

Źródło: badania własne

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że 58 % nauczycieli wykorzystuje te zabawki, co do których dziecko wcześniej wykazy­wało zainteresowanie. Trochę mniej, bo 45,2% badanych rozmieszcza w sali zabawki w taki sposób, aby dzieci miały do nich łatwy dostęp, np. w zasięgu ruchu swoich kończyn. W nauce zabawy   
z wykorzystaniem zabawek 33,3% ankietowanych od czasu do czasu zmienia zabawki. Wśród badanych nauczycieli 41,9% stwierdza, iż chwali dziecko za wszelkie próby zbadania zabawki lub zabawy nią. Przypuszczać można, że ma to wpływ na budowanie motywacji do zabawy i wprowadza przyjemną atmosferę podczas niej.

**Tabela 30.** Czynności, wykorzystywane w nauce dziecka z niepełnosprawnością posługiwania się zabawkami stosowane przez nauczycieli.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Czynności** | **Liczba badanych** | **%** |
| **Wykorzystanie wielu sytuacji wspólnej zabawy zabawkami** | 13 | 41,9% |
| **Wybieranie niewielkiej liczby przedmiotów** | 8 | 25,8% |
| **Wybieranie kilku ulubionych pozycji dziecka, w których będzie się bawiło zabawkami** | 7 | 22,6% |
| **Używanie wskazówki, gestu wraz ze słowem w celu po­mocy dziecku w identyfika­cji zabawki** | 12 | 38,7% |
| **Obserwacja dziecka w trak­cie manipulacji zabawką** | 19 | 61,3% |
| **Chwytanie dłoni dziecka w trakcie manipulacji za­bawką** | 7 | 22,6% |
| **Chwalenie dziecka za próby zabawy zabawką** | 14 | 34,1% |
| **Chwytanie dłoni dziecka i pomoc w przytrzymywaniu zabawki** | 8 | 25,8% |
| **Pomoc w dotykaniu za­bawki, powąchaniu, posłu­chaniu jej dźwięku, itp.** | 11 | 35,5% |
| **Pauzowanie, czyli po demon­stracji zabawki przez nauczyciela i wspólnej jej eksploracji pozwalanie dziecku „robić z zabawką co chce” i naśladowanie je** | 5 | 16,1% |
| **Pokazywanie dziecku no­wych, innych sposobów zabawy danym przedmio­tem** | 12 | 38,7% |
| **Wprowadzenie nowych, stanowiących większe wy­zwanie zabawek** | 10 | 32,5% |
| **Niestosowanie powyższych czynności, gdyż dzieci z niepełnosprawnością w danej grupie dobrze sobie radzą w posługiwaniu się większością zabawek** | 2 | 6,5% |
| **Inne** | 0 | 0 |
| **Brak odpowiedzi** | 2 | 6,5% |

Źródło: badania własne

Wśród czynności najczęściej wykonywanych przez nauczycieli, dotyczących nauki posługiwania się zabawkami przez dzieci z niepełnosprawnością, znalazły się mię­dzy innymi:

* Obserwacja dziecka podczas manipulacji zabawką,
* Pomoc w dotykaniu, wąchaniu, słuchaniu dźwięku zabawki,
* Wykorzystanie wielu sytuacji do wspólnej zabawy zabawkami,
* Chwalenie dziecka za próby zabawy zabawką,
* Pokazywanie dziecku nowych, innych sposobów zabawy danym przedmiotem.

Nauczyciel jest kreatorem zabaw i zabawek w przedszkolu. Nie każde dziecko, zwłaszcza dziecko z niepełnosprawnością, jest w stanie wykorzystywać zabawkę zgodnie z jej przeznaczeniem, czasami nie wie, jak się nią bawić. Zadanie może ułatwić nauczyciel, który pokaże, jak się bawić, pozwoli mu dokładnie poznać zabawkę, sposób jej użytkowania. Pochwała za próby zabawy daną zabawką prawdopodobnie zmotywuje dziecko do dalszego działania, co korzystnie wpłynie na jego rozwój.

**Tabela 31.** Ulubione cechy zabawek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (15 respondentów).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Cecha** | **Ilość odpowiedzi bada­nych** | **%** |
| **Dźwięk (np. cichy, dźwięk kołysanki, dźwięk dzwon­ków, dźwięki naprzemienne)** | 15 | 100% |
| **Faktura (powierzchnia gładka, chropowata, miękka, twarda, kosmata, ciepła)** | 13 | 86,7% |
| **Efekt wizualny (każdy do­stępny przy użyciu wzroku – kolor, deseń lub częściowo po dotyku wielkość)** | 9 | 60% |
| **Materiał (drewno, plastyk, itp.)** | 7 | 46,7% |
| **Inna cecha, właściwość** | 2 | 13,3% |

Źródło: badania własne

Spośród powyżej przedstawionych danych wywnioskować można, iż   
u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jedną z ulubionych cech zabawek jest ich dźwięk, który może wydobywać się z różnych zabawek, między innymi z poniżej wymienionych, które wskazali badani nauczyciele:

* Dźwięki naprzemienne, dźwięki dzwonków, lania wody, dźwięki ciche,
* Dźwięki, które wydobywają się z samochodzików, np. karetka
* Kołysanki, rymowanki Marty Bogdanowicz,
* Bajki
* Dźwięki, jakie wydaje słoń.

Ważna dla dzieci jest także faktura materiału, który dotykają. Ulubionymi są faktury miękkie, ciepłe, puszyste, chropowate, gładkie. Przykładami zabawek wymienionymi w badaniu są: domino sensoryczne, sprężynka, gąbki. Warto także zaznaczyć, iż dzieci lubią także zabawki wykonane z konkretnego materiału, między innymi: zabawki pluszowe, drewniane i plastykowe klocki, folia bąbelkowa, magiczny piasek, różnego rodzaju kasze, masa solna.

**Tabela 32.** Ulubione cechy zabawek dzieci z uszkodzonym wzrokiem.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Cecha** | **Liczba odpowiedzi** | **%** |
| **Dźwięk (np. cichy, dźwięk koły­sanki, dźwięk dzwonków, dźwięki naprzemienne)** | 3 | 100% |
| **Faktura (powierzchnia gładka, chropowata, miękka, twarda, ko­smata, ciepła)** | 2 | 66,7% |
| **Efekt wizualny (każdy dostępny przy użyciu wzroku – kolor, deseń lub częściowo po dotyku wielkość)** | 2 | 66,7% |
| **Materiał (drewno, plastyk, itp.)** | 0 | 0 |
| **Inna cecha, właściwość** | 0 | 0 |

Źródło: badania własne

Dzieci z uszkodzonym wzrokiem preferują różnego rodzaju dźwięki. Przypuszczać można, że dzieje się tak dlatego, że mając uszkodzony wzrok, poznają świat za pomocą innych zmysłów, między innymi słuchu. Działanie zmysłu dotyku odnosi się do różnego rodzaju faktur: gładka, chropowata, miękka, twarda, itp. Prawdopodobnie dzieci z uszkodzonym wzrokiem poznają niektóre przedmioty właśnie po jej fakturze.

**Tabela 33.** Ulubione cechy zabawek dzieci z uszkodzonym słuchem

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Cecha** | **Liczba odpowiedzi** | **%** |
| **Dźwięk (np. cichy, dźwięk kołysanki, dźwięk dzwonków, dźwięki naprzemienne)** | 1 | 33,3% |
| **Faktura (powierzchnia gładka, chropowata, miękka, twarda, kosmata, ciepła)** | 2 | 66,7% |
| **Efekt wizualny (każdy do­stępny przy użyciu wzroku – kolor, deseń lub częściowo po dotyku wielkość)** | 2 | 66,7% |
| **Materiał (drewno, plastyk, itp.)** | 0 | 0 |
| **Inna cecha, właściwość** | 0 | 0 |

Źródło: badania własne

Analizując dane na temat dzieci z uszkodzonym słuchem można zauważyć, że dźwięk nie jest już tak preferowany, jak różnego rodzaju faktury, czy też efekty wizualne. Dziecko niedosłyszące, bądź głuche, w przeciwieństwie do dziecka z uszkodzonym wzrokiem, świat poznaje między innymi za pomocą wzroku, dotyku.

**Tabela 34.** Ulubione cechy zabawek dzieci z niepełnosprawnością ruchową (8 dzieci).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Cecha** | **Liczba odpowiedzi** | **%** |
| **Dźwięk (np. cichy, dźwięk kołysanki, dźwięk dzwonków, dźwięki naprzemienne)** | 6 | 75% |
| **Faktura (powierzchnia gładka, chropowata, miękka, twarda, kosmata, ciepła)** | 6 | 75% |
| **Efekt wizualny (każdy do­stępny przy użyciu wzroku – kolor, deseń lub częściowo po dotyku wielkość)** | 7 | 87,5% |
| **Materiał (drewno, plastyk, itp.)** | 5 | 62,5% |
| **Inna cecha, właściwość** |  | 25% |

Źródło: badania własne

Zdaniem badanych nauczycieli dzieci z niepełnosprawnością ruchową wśród dźwięków preferują piosenki, dźwięki naprzemienne, dźwięk kołysanki, dzwonków, ciche dźwięki. Ich ulubioną fakturą jest plusz, plastyk, powierzchnie gładkie, miękkie, chropowate, niektóre preferowane cechy uzależnione są od napięcia mięśniowego. Lubią dotykać zabawek oraz być dotykane zabawkami, zwłaszcza wykonanymi z miękkich materia­łów.

**Tabela 35**. Ulubione cechy zabawek dzieci z innym rodzajem niepełnosprawności (autyzm, sanfilippo, zaburzenia SI) (15 dzieci).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Cecha** | | **Liczba odpowiedzi** | **%** |
| **Dźwięk (np. cichy, dźwięk kołysanki, dźwięk dzwonków, dźwięki naprzemienne)** | 8 | | 53,3% |
| **Faktura (powierzchnia gładka, chropowata, miękka, twarda, kosmata, ciepła)** | 10 | | 66,6% |
| **Efekt wizualny (każdy do­stępny przy użyciu wzroku – kolor, deseń lub częściowo po dotyku wielkość)** | 6 | | 24% |
| **Materiał (drewno, plastyk, itp.)** | 8 | | 53,3% |
| **Inna cecha, właściwość** |  | | 13,3% |

Źródło: badania własne

Dzieci z autyzmem, zaburzeniami integracji sensorycznej oraz z sanfilippo, preferują różne rodzaje dźwięków, zabawy muzyczne z użyciem instrumentów, grające bajki i zabawki.

Lubią tabliczki o różnej powierzchni, np. ciepłe, mokre, lepiące się, tabliczki   
z fragmentami różnych powierzchni, plastykowe figurki. Ponadto interesują je efekty wizualne, takie jak: ogień, ciepło świeczki, mocne kolory. Chętnie bawią się zabawkami   
z drewna i plastyku, między innymi klockami, folią bąbelkową, magicznym piaskiem, różnego rodzaju kaszami, przedmiotami, którymi można kręcić oraz związanymi   
z płynami, wodą.

**Rodzaje zabawek preferowane przez dzieci z określoną niepełnosprawnością**

**Zabawki preferowane przez dziecko z niepełnosprawnością intelektualną**

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do zabaw konstrukcyjnych chętnie preferują wszelkiego rodzaju klocki: Lego, Lego Duplo, plastykowe i drewniane, a także puzzle drewniane, kubeczki, kręgle.

Wśród zabawek mobilnych preferują następujące zabawki: kosiarka, taczki, wózek, rowerek, chodząca sowa, samochody, pociągi, motory, zabawki z możliwością nakręcania. Wśród ankietowanych nauczycieli, najwięcej wskazało samochody, pociągi. Przypuszczać można, iż dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, których nauczyciele brali udział w badaniu, są w większości płci męskiej.

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lubią bawić się również zabawkami naturalnymi, a w szczególności preferują do zabawy kasze, fasolę, kasztany, szyszki, muszelki, woreczki wypełnione kaszą, ryż, magiczny piasek, mąka, mak, woda, liście, ciastolina. przypuszczać można, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lubią tego typu zabawki (produkty), ponieważ można je przesypywać, szeregować, układać, przyklejać, lepić z nich, co może im sprawiać wiele radości i dostarczać wielu doznań sensorycznych.

Wśród zabawek manipulacyjnych preferowanych przez dzieci   
z niepełnosprawnością intelektualną, nauczyciele wymienili następujące: różnego rodzaju korale, przekładanki, przeplatanki, zabawki do nakręcania, przyciskania cuda na kiju, zestaw „Mały majsterkowicz”.

Zabawki rozwijające myślenie, lubiane i wybierane przez dzieci   
z niepełnosprawnością intelektualną to między innymi: układanki, historyjki obrazkowe, domino, gry planszowe.

Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową, wymienione przez nauczycieli to: piasek kinetyczny, ciastolina, masa solna, plastelina, modelina, zabawki dotykowe, zabawki zróżnicowane pod względem faktury, piłeczki wklęsłe z wypustkami, patyczki, licie, różnorodne opakowania, zabawki grające, zabawki do dmuchania, puszczanie baniek mydlanych szablony do kolorowania.

Ponadto dzieci z niepełnosprawnością intelektualną korzystają chętnie   
z zabawek zachęcających do współpracy, np. warcaby, domino, memory, karty Piotruś, instrumenty muzyczne, kuchenka, zestaw małego lekarza, kręgle, pacynki, memo obrazkowe.

**Zabawki preferowane przez dziecko z uszkodzonym wzrokiem**

Na podstawie analizy pytania ankietowego, na które odpowiedzi udzielił tylko jeden nauczyciel można przypuszczać, że dzieci z uszkodzonym wzrokiem preferują zabawki mobilne, zabawki naturalne (kasza, groch i inne), zabawki manipulacyjne, zabawki rozwijające myślenie oraz zabawki rozwijające sprawność percepcyjną  
 i dotykową. Nie zostały podane konkretne przykłady zabawek.

**Tabela 36.** Zabawki preferowane przez dziecko z uszkodzonym słuchem

|  |  |
| --- | --- |
| **Rodzaj zabawek** | **Przykłady** |
| **Zabawki konstrukcyjne** | Klocki |
| **Zabawki mobilne** | Zjeżdżalnie |
| **Zabawki naturalne (groch, kasza)** | Kasza, liście, pióra |
| **Zabawki manipulacyjne** | Kredki |
| **Zabawki rozwijające myślenie** | Brak danych |
| **Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową** | Brak danych |
| **Zabawki zachęcające do współpracy (np. warcaby, karty, domino)** | Brak danych |
| **Inne rodzaje zabawek** | Kąciki tematyczne: warsztat samochodowy, kuchenny |

Źródło: badania własne

W badaniu uzyskano tylko jedną odpowiedź na temat zabawek preferowanych przez dziecko z uszkodzonym słuchem. Dziecko to lubi bawić się klockami, a także korzysta z kącików tematycznych, takich jak warsztat samochodowy, czy też kącik kuchenny. Z zabawek mobilnych preferuje zjeżdżalnie. Podobnie jak dzieci z innymi rodzajami niepełnosprawności chętnie sięga również po zabawki naturalne: kasze, liście, pióra. Nauczyciel opisujący preferencje dziecka dotyczącą zabawek nie zawarł informacji na temat innych rodzajów zabawek.

**Tabela 37.** Zabawki preferowane przez dzieci z niepełnosprawnością ruchową.

|  |  |
| --- | --- |
| **Rodzaj zabawek** | **Przykłady** |
| **Zabawki konstrukcyjne** | Klocki, |
| **Zabawki mobilne** | Samochody, zjeżdżalnie, wózek dla lalek, |
| **Zabawki naturalne (groch, kasza)** | Grzechotki wypełnione kaszami, ryż, kasza, liście, kamienie, kasztany, |
| **Zabawki manipulacyjne** | Kredki, klej papier, zestaw majsterkowicza, apteczka, piłka, |
| **Zabawki rozwijające myślenie** | Nakładanie kółek według wielkości, historyjki obrazkowe, gry planszowe, dopasowywanie napisu do obrazka, skojarzenia, |
| **Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową** | Gry planszowe, puzzle, karty, piłka, kręgle, instrumenty muzyczne |
| **Zabawki zachęcające do współpracy (np. warcaby, karty, domino)** | Zabawki tematyczne ,np. ranczo, hotel, |
| **Inne rodzaje zabawek** | Muzyczne, piosenki, |

Źródło: badania własne

Na podstawie uzyskanych w badaniach informacji można stwierdzić, że dzieci  
 z niepełnosprawnością ruchową chętnie sięgają po klocki, niezbędne do zabaw konstrukcyjnych. Wśród zabawek mobilnych dużą popularnością cieszą się samochody, zjeżdżalnie, wózki dla lalek. Preferowane są także zabawki naturalne, w których skład wchodzą różne artykuły spożywcze oraz liście, kamienie, kasztany. Do zabaw manipulacyjnych wykorzystują przybory szkolne, a także apteczkę, zestaw majsterkowicz, piłki. Spośród zabawek rozwijających myślenie wykorzystują kółka różnej wielkości, historyjki obrazkowe, gry planszowe. W zabawach rozwijających sprawność percepcyjną i dotykową sprawdzają się gry planszowe, puzzle, karty, piłka, kręgle i instrumenty muzyczne. Ponadto wśród zabawek zachęcających do współpracy znalazły się zabawki tematyczne, między innymi ranczo, hotel. Innymi, preferowanymi przez dzieci zabawkami są zabawki muzyczne.

**Tabela 38.** Zabawki preferowane przez dzieci z autyzmem i sanfilippo.

|  |  |
| --- | --- |
| **Rodzaj zabawek** | **Przykłady** |
| **Zabawki konstrukcyjne** | Klocki, układanki, układanie piramid z klocków, |
| **Zabawki mobilne** | Samochody, zjeżdżalnie, samolot napędzany przez pociągnięcie sznurka, kręcenie bączkiem, |
| **Zabawki naturalne (groch, kasza)** | Ryż przesypywany do kubeczków, dotykowe, woreczki z ziarnami, kasza, magiczny piasek, mąka, mak, woda, liście, ciastolina, |
| **Zabawki manipulacyjne** | Labirynty, koraliki, plastelina, |
| **Zabawki rozwijające myślenie** | Puzzle, układanki, drewniane puzzle, gry słowne, bingo, logiczne układanki, układanie według wzoru i sekwencji |
| **Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową** | Piasek kinetyczny, patyczki, liście, różnorodne opakowania, zabawki grające, zabawki do dmuchania, puszczanie baniek, |
| **Zabawki zachęcające do współpracy (np. warcaby, karty, domino)** | Gry planszowe, alfabet obrazkowy, karty pracy z alfabetem, cyframi, instrumenty muzyczne, kuchenka, zestaw lekarza, mały majsterkowicz, kręgle, pacynki |
| **Inne rodzaje zabawek** | Kąciki tematyczne, bujak, zabawki muzyczne, roboty, pistolety |

Źródło: badania własne

Wśród preferowanych przez dzieci z autyzmem i innymi rodzajami niepełnosprawności znalazły się zabawki konstrukcyjne, takie jak: klocki, układanki. Samochody, zjeżdżalnie, samolot napędzany przez pociągnięcie sznurka, kręcący się bączek to najbardziej pożądane zabawki mobilne. Podobnie jak u dzieci z różnymi innymi rodzajami niepełnosprawności, dzieci z autyzmem lubią bawić się zabawkami naturalnymi. Spośród zabawek manipulacyjnych chętnie wybierają labirynty, koraliki, plastelinę. Chętnie sięgają także po zabawki rozwijające myślenie: puzzle, układanki, gry słowne, bingo, układanki logiczne. Wśród zabawek rozwijających sprawność percepcyjną i dotykową znalazły się patyczki, liście, różne opakowania, zabawki grające, piasek kinetyczny, zabawki do dmuchania, zestaw do puszczania baniek mydlanych. Dzieci   
z autyzmem także wybierają zabawki zachęcające do współpracy: gry planszowe, alfabet obrazkowy, instrumenty muzyczne, zestawy do zabaw tematycznych, kręgle oraz pacynki. Innymi rodzajami zabawek są także kąciki tematyczne, bujak, roboty, pistolety.

**Zabawki wykorzystywane przez badanych nauczycieli w pracy edukacyjno - terapeutycznej z dziećmi z określoną niepełnosprawnością**

**Tabela 39.** Zabawki wykorzystywane przez badanych nauczycieli w pracy edukacyjno - terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną.

|  |  |
| --- | --- |
| **Rodzaj zabawek** | **Przykłady** |
| **Zabawki konstrukcyjne** | Pomoce Montessori, poduszki, miękkie klocki, patyczki, kubeczki, pudełka, chodząca sowa, |
| **Zabawki mobilne** | Chusta animacyjna, wózek, rowerek, samochody, taczki, kosiarka, różnego rodzaju zabawki interakcyjne, |
| **Zabawki naturalne (groch, kasza)** | Kasza, ryż, magiczny piasek, mąka, mak, woda, liście, ciastolina, |
| **Zabawki manipulacyjne** | Nakładanie kółek na drążek, nawlekanie koralików, |
| **Zabawki rozwijające myślenie** | Oglądanie bajek, logiczne puzzle, nawlekanki |
| **Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową** | Instrumenty muzyczne, kuchenka, zestaw lekarza, mały majsterkowicz, kręgle, pacynki, świecący samolot |
| **Zabawki zachęcające do współpracy (np. warcaby, karty, domino)** | Domino, puzzle, |
| **Inne rodzaje zabawek** | Praca z programami komputerowymi |

Źródło: badania własne

**Tabela 40.** Zabawki wykorzystywane przez nauczycieli w pracy edukacyjno - terapeutycznej z dziećmi z uszkodzonym słuchem.

|  |  |
| --- | --- |
| **Rodzaj zabawek** | **Przykłady** |
| **Zabawki konstrukcyjne** | Klocki, |
| **Zabawki mobilne** | Samochody, |
| **Zabawki naturalne (groch, kasza)** | Stosowane w zależności od tematyki, |
| **Zabawki manipulacyjne** | Piłka, prace plastyczne, |
| **Zabawki rozwijające myślenie** | Skojarzenia, |
| **Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową** | Instrumenty muzyczne, |
| **Zabawki zachęcające do współpracy (np. warcaby, karty, domino)** | Gry edukacyjne, |
| **Inne rodzaje zabawek** | Nie dotyczy |

Źródło: badania własne

**Tabela 41**. Zabawki wykorzystywane przez badanych nauczycieli w pracy edukacyjno - terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością ruchową.

|  |  |
| --- | --- |
| **Rodzaj zabawek** | **Liczba odpowiedzi** |
| **Zabawki konstrukcyjne** | Klocki, patyczki, |
| **Zabawki mobilne** | Samochody, |
| **Zabawki naturalne (groch, kasza)** | Pióra, kwiaty, liście, kasztany, |
| **Zabawki manipulacyjne** | Piłka, prace plastyczne, |
| **Zabawki rozwijające myślenie** | Skojarzenia, |
| **Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową** | Instrumenty muzyczne, nawlekanie koralików, przechodzenie przez ścieżki sensoryczne (boso, w skarpetach), |
| **Zabawki zachęcające do współpracy (np. warcaby, karty, domino)** | Karty, gry planszowe, warcaby, domino, |
| **Inne rodzaje zabawek** | Brak danych |

Źródło: badania własne

**Tabela 42**. Zabawki wykorzystywane przez badanych nauczycieli w pracy edukacyjno - terapeutycznej z dziećmi z autyzmem i sanfilippo.

|  |  |
| --- | --- |
| **Rodzaj zabawek** | **Liczba odpowiedzi** |
| **Zabawki konstrukcyjne** | Klocki, klocki do utrwalania kolorów, kształtów, zabawy, piramidy z klocków, |
| **Zabawki mobilne** | Samochody, bączek |
| **Zabawki naturalne (groch, kasza)** | Pióra, kwiaty, liście, kasztany, |
| **Zabawki manipulacyjne** | Piłka, prace plastyczne, |
| **Zabawki rozwijające myślenie** | Gry planszowe, puzzle, układanki, skojarzenia, karty, historyjki obrazkowe, |
| **Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową** | Instrumenty muzyczne, nawlekanie koralików, przechodzenie przez ścieżki sensoryczne, |
| **Zabawki zachęcające do współpracy (np. warcaby, karty, domino)** | Gry planszowe, gry edukacyjne, karty, |
| **Inne rodzaje zabawek** | Brak danych |

Źródło: badania własne

Analizując tabele 39. – 42. można stwierdzić, że pomimo tego, iż nie wszyscy nauczyciele przedstawili przykłady zabawek i pomocy, z których korzystają, to używają różnych zabawek w tego typu celach, co zaznaczyli w uzupełnianych przez siebie ankietach. Zabawki i pomoce wykorzystywane przez nauczycieli niejednokrotnie pokrywają się w pracy z dziećmi z różnymi rodzajami niepełnosprawności, czego przykładem są zabawy konstrukcyjne, w których dzieci najczęściej bawią się różnego rodzaju klockami. Podobnie jest także z zabawkami naturalnymi, które wykorzystywane są także do oddziaływań o charakterze edukacyjno – terapeutycznym. Ponadto zabawki, wykorzystywane przez nauczycieli jako pomoce dydaktyczne pokrywają się z zabawkami preferowanymi przez dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Przypuszczać można, że wiąże się to z faktem, iż przedmioty te są im bliskie i dzięki temu praca edukacyjno – terapeutyczna przebiega łatwiej i przyjemniej dla dziecka.

Często dobór właściwych zabawek do indywidualnych potrzeb dziecka   
z niepełnosprawnością może budzić wątpliwości wśród nauczycieli. Dla niektórych jest to zadanie bardzo łatwe, inni zaś uważają, że jest to trudne.

**Wykres 1.** Skala trudności zadania związanego z doborem lub dostosowaniem zabawek do indywidualnych potrzeb dzieci z niepełnosprawnością.

Źródło: badania własne

Zdaniem 32% ankietowanych nauczycieli dobór lub dostosowanie zabawek do indywidualnych potrzeb dzieci z niepełnosprawnością nie jest ani łatwy, ani trudny. Natomiast 29% badanych stwierdza, że jest to trudne zadanie. Z kolei 20% uważa, że dobór i dostosowanie zabawek to zadanie raczej łatwe lub jak twierdzi 19% nauczycielek bardzo łatwe. Przypuszcza się, że skala trudności zadania związanego z doborem lub dostosowaniem zabawek do indywidualnych potrzeb dzieci z niepełnosprawnością może zależeć od stażu pracy nauczyciela, jego doświadczenia bądź ogólnego stanu wiedzy na ten temat.

Na trafny dobór zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością wpływa mogą mieć różne czynniki. Najważniejsze z nich zostały przedstawione na wykresie 2.

**Wykres 2.** Czynniki decydujące o wyborze zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością.

Źródło: badania własne

Duży wpływ na wybór zabawek, jak wskazują badania ma kreatywność nauczyciela oraz rodzaj i stopień niepełnosprawności dziecka. Istotne są także fundusze przedszkola, ponieważ to za nie kupowane są wszystkie pomoce dydaktyczne i zabawki. Ponadto tylko 4% badanych nauczycielek wskazuje w badaniach współpracę z rodzicami w tym zakresie. Przypuszcza się, że opinia lub podpowiedzi rodziców pomogłyby we właściwym wyborze zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością, ponieważ obserwują oni swoje dzieci podczas zabawy w domu. Wiedzą, po jakie zabawki dzieci najczęściej sięgają, w co lubią się bawić.

W ostatnich latach na rynku pojawiły się zabawki z atrybutem niepełnosprawności, np. lalka na wózku inwalidzkim i inne.

Wykres 3. przedstawia wyniki przeprowadzonych badań, dotyczących tego typu zabawek, znajdujących się w oddziałach przedszkolnych.

**Wykres 3.** Zabawki z atrybutem niepełnosprawności znajdujące się w przedszkolach.

Źródło: badania własne

Z przeprowadzonych badań wynika, że zabawki te nie są popularne   
w przedszkolach. Tylko 3% badanych stwierdza, że w placówce znajdują się zabawki   
z atrybutem niepełnosprawności. Natomiast 90% ankietowanych nauczycieli nie posiada w swoich salach przedszkolnych tego typu zabawek. Wynikać to może z faktu, że nauczyciele nie szukają informacji na temat takich zabawek.

Zabawki z atrybutem niepełnosprawności mogą budzić wiele wątpliwości wśród nauczycieli. Dlatego też zbadana została opinia nauczycieli na temat tworzenia takich zabawek. Na wykresie 4. zaprezentowano wyniki badań.

**Wykres 4.** Ocena pomysłu tworzenia zabawek z atrybutem niepełnosprawności.

Źródło: badania własne

Zdaniem większości nauczycieli pomysł na tworzenie zabawek z atrybutem niepełnosprawności jest dobry, bądź nawet bardzo dobry, gdyż jak stwierdzili   
w ankietach, dzieci od najmłodszych lat powinny uczyć się wrażliwości, akceptacji osób chorych, tolerancji, powinny wiedzieć, że na świecie żyją nie tylko osoby zdrowe, lecz te z niepełnosprawnością również. Wśród osób badanych pojawiły się także wątpliwości, co do słuszności konstruowania tego typu zabawek, o czym świadczy wypowiedź jednej   
z badanych nauczycielek:

„Takie zabawki to z jednej strony super pomysł, bo jeśli są dzieci z niepełnosprawnością, to powinny być też zabawki, z drugiej strony trudne początki – pytania innych dzieci   
o taki rodzaj zabawek i trudność w zrozumieniu przez dzieci”.

# Uogólnienie wyników badań

W wyniku przeprowadzonych badań uzyskano bardzo bogaty materiał dotyczący zastosowania zabawki w pracy edukacyjno – terapeutycznej z dziećmi   
z niepełnosprawnością w różnych placówkach usytuowanych na terenie powiatu przemyskiego i miasta Jarosław.

W odpowiedzi na problem główny stwierdzić można, iż nauczyciele wykorzystują zabawki w swojej pracy do celów edukacyjnych, w celu kształtowania pożądanych zachowań, a także podczas oddziaływań terapeutycznych. Zabawka oraz zabawa, będąca nieodłącznym atrybutem dzieciństwa służy jako środek dydaktyczny, pomoc terapeutyczna. Nauczyciele na potrzeby zajęć oraz w celu rozwijania możliwości dziecka sami tworzą zabawki, nawet z prostych przedmiotów, ze środków spożywczych, a także korzystają z gotowych, równie wartościowych przedmiotów.

Warto zaznaczyć, że dzieci z określonymi rodzajami niepełnosprawności chętnie sięgają po różne zabawki, choć nie zawsze bawią się nimi zgodnie z ich przeznaczeniem. Wśród zabawek preferowanych przez dzieci z określoną niepełnosprawnością, uczęszczających do przedszkoli znalazły się zabawki konstrukcyjne, mobilne, naturalne, rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową, zachęcające do współpracy a także zabawki przeznaczone do zabaw tematycznych.

Podczas analizy materiału badawczego, zauważono, iż odpowiedzi nauczycieli były podobne, zwłaszcza w przypadku konkretnego rodzaju niepełnosprawności. Dzieci   
z niepełnosprawnością bawią się głównie tymi samymi zabawkami, co dzieci zdrowe, czego przykładem jest zabawa lalkami, samochodami, klockami, zestawami zabawek do zabaw tematycznych, które zostały wielokrotnie wymienione w ankietach. Dużą popularnością cieszą się także zabawki naturalne, wykonane z produktów spożywczych, takich jak kasza, ryż, mąka, mak, a także kasztany, liście, pióra. Można je przesypywać, układać, wypełniać nimi woreczki, tworzyć grzechotki. Pełnić mogą nie tylko funkcję zabawki ale także środek terapeutyczny, wykorzystywany przez nauczycieli.

Poza zabawkami naturalnymi nauczyciele w pracy edukacyjno – terapeutycznej wykorzystują różne gotowe zabawki, ale również materiały o różnej fakturze, chusty animacyjne, nawlekanki, bajki, puzzle, instrumenty muzyczne, pacynki, domino, karty   
z alfabetem. Stosowane zabawki mają na celu rozwijanie myślenia, sprawności percepcyjnej i dotykowej, koordynacji wzrokowo – ruchowej, percepcji słuchowej, wzrokowej, a także kształtowanie zdolności matematycznych. Nauczyciele starają się   
w swojej pracy tak dobierać zabawki do procesu wspomagania rozwoju dzieci   
z niepełnosprawnością, aby były im bliskie, np. klocki, samochody, zabawki naturalne, stosowane w zależności od tematyki zajęć, piłki, gry edukacyjne, instrumenty muzyczne, gry planszowe, puzzle.

Badania wykazały, że dostosowanie zabawek do indywidualnych potrzeb dzieci z niepełnosprawnością nie jest łatwe. O wyborze zabawek przez nauczycieli decyduje rodzaj niepełnosprawności dziecka, kreatywność nauczyciela, a także zasoby finansowe przedszkola.

W ostatnich latach na rynku pojawiły się zabawki z atrybutem niepełnosprawności, przykładowo: lalka na wózku inwalidzkim, albo ludzik z klocków Lego noszący okulary. Według badań, tego typu zabawki znalazły się tylko w jednej placówce, na co wpływać może niedostateczny poziom informacji o nich. Nauczyciele poprzez ankietę mogli wyrazić opinię na temat tworzenia i możliwości wykorzystania zabawek z atrybutem niepełnosprawności. Większość uważa, że jest to pomysł dobry,  
 a nawet bardzo dobry, ponieważ dzieci powinny uczyć się tolerancji, wrażliwości, akceptacji inności, powinny wiedzieć, że na świecie żyją nie tylko osoby zdrowe, ale również te z niepełnosprawnością. W grupie badanych nauczycielek, znalazły się także osoby, które mają wątpliwości dotyczące słuszności konstruowania takich zabawek   
w obawie przed trudnymi pytaniami dzieci, trudności w zrozumieniu tego tematu przez dzieci.

# Bibliografia

Barłóg K.: *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej.* Rzeszów 2008. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Bartnikowska U. *Sposoby kształtowania poczucia własnej wartości u dzieci i młodzieży   
z wadą słuchu.* W: *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności.* Pod red. M. Wójcik. Toruń 2010. Wydawnictwo Akapit.

Borkowska M. *Dziecko z niepełnosprawnością ruchową: jak wspomagać rozwój psychoruchowy.* Warszawa 2012. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Borowska – Beszta B. *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych.* Kraków 2012. Wydawnictwo Impuls.

Borzyszkowska H. *Dziecko upośledzone w rodzinie.* W: *Encyklopedia pedagogiczna.* Pod red. W. Pomykały. Wyd. 1, Warszawa 1997. Wydawnictwo Fundacja Innowacja.

Brzezińska A. *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym.* W: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej.* Pod red.   
A. Brzezińskiej, M. Burtowy. Poznań 1985. Wydawnictwo UAM.

Casanova A., Chauval D. *Podręcznik przedszkolanki.* Warszawa 1998. Wydawnictwo Cyklady.

Chrzanowska I. *Pedagogika specjalna: od tradycji do współczesności.* Kraków 2015. Wydawnictwo Impuls.

Chrzanowska I. *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością: regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja.* Kraków 2010. Wydawnictwo Impuls.

Cieślikowski J. *Wielka zabawa.* Łódź 1985. Wydawnictwo Ossolineum.

Cytowska B., Winczura B. *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka.* Kraków 2008. Wydawnictwo Impuls.

Dąbrowska – Jedynak A. Zabawa przede wszystkim. *Wychowanie w przedszkolu,* 2012, nr 6.

Deutsch Smith D. *Pedagogika specjalna: podręcznik akademicki.* Tom II. Warszawa 2008. Wydawnictwo PWN.

Dunin – Wąsowicz M. *O zabawce w ręku dziecka.* Warszawa 1975. Wydawnictwo WATRA.

Dykcik W. *Pedagogika specjalna.* Wyd. 7. Poznań 2007. Wydawnictwo UAM.

Fontana D. *Psychologia dla nauczycieli.* Poznań 1998. Wydawnictwo Zysk i –Ska.

Gardziński T., Piekut – Brodzka D., Kuczyńska – Kwapisz J. *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych.* Warszawa 2009. Wydawnictwo APS.

Grabowska A. *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST.* Warszawa 2015. Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Gruszczyk – Kolczyńska E., Zielińska E. *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i domu: jak świadomie je wychowywać i uczyć.* Kraków 2012. Wydawnictwo Bliżej Przedszkola.

Gruszczyk – Kolczyńska E., Zielińska E. O roli zabawek w procesie rozwoju umysłowego dzieci. *Wychowanie w przedszkolu*, 2003, nr 5.

Grzeszkiewicz B. *Zabawa swobodna. Niedoceniane źródło wiedzy o dziecku.*W: *Edukacja małego dziecka.* Tom 7. Pod red. E. Ogrodzkiej – Mazur, U. Szuścik,  
 A. Minczanowskiej. Kraków 2015. Wydawnictwo Impuls.

Hundertmarck G. *Uczymy się razem żyć: niepełnosprawne dzieci w przedszkolu.* Warszawa 1993. Wydawnictwo WSiP.

Janowska I., Smoleńska J. *Dobór zabawek dla dzieci do siódmego roku życia.*Warszawa 1982. Wydawnictwo WSiP.

Jegier A. *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka z niepełnosprawnością do edukacji.* W: *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole.* Pod red.   
D. Gorajewskiej. Warszawa 2008. Wydawnictwo Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.

Kaiser – Grodecka I. *Upośledzenie – rewalidacja dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu.* W: *Encyklopedia pedagogiczna.* Pod red. W. Pomykały. Wyd. 1. Warszawa 1997. Wydawnictwo Fundacja Innowacja.

Kaja B. *Psychologia wspomagania rozwoju: zrozumieć świat życia człowieka.* Sopot 2010. Wydawnictwo GWP.

Kapica G. *Zabawa.* W: *Encyklopedia Pedagogiczna.* Pod red. W. Pomykały. Wyd.   
1. Warszawa 1997. Wydawnictwo Fundacja Innowacja.

Karwowski A., Łąkowski R. (red.). *Encyklopedia Popularna PWN.* Warszawa 1982. Wydawnictwo PWN.

Kasprzak A. *Zabawa i ruch jako niezbędne elementy w rozwoju sześciolatka.* W: *Osoba dziecka w edukacji elementarnej. Studenckie reminiscencje.* Pod red. M. Ptak, K. Lorek. Poznań 2013. Wydawnictwo UAM.

Kierczak U. *Zabawa: poradnik metodyczny – wychowanie fizyczne: nauczanie zintegrowane.* Warszawa 2002. Wydawnictwo WSiP.

Klim – Klimaszewska A. *Pedagogika przedszkolna.* Wyd. 2. Warszawa 2005. Wydawnictwo: Polski Instytut Wydawniczy.

Klimowa M. *Zabawy z moim dzieckiem.* Warszawa 1986. Wydawnictwo Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Kohnstamm R. *Praktyczna psychologia dziecka.* Warszawa 1983. Wydawnictwo WSiP.

Kupisiewicz K. *Słownik pedagogiki specjalnej.* Warszawa 2013. Wydawnictwo PWN.

Kurczak – Wawrowska E. *Zabawy na codzień: poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci z niepełnosprawnością wzrokową i ruchową.* Warszawa 2007. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Landreth G. L. *Terapia zabawą.* Kraków 2016. Wydawnictwo UJ.

Lausch – Żuk J. *Pedagogika osób z umiarkowanych, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym.* W: *Pedagogika specjalna.* Pod. red. W. Dykcika. Poznań 2001. Wydawnictwo UAM.

Lipkowski O. *Pedagogika specjalna: zarys.* Warszawa 1984. Wydawnictwo PWN.

Lovaas I. *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo: mój elementarz.* Warszawa 1993. Wydawnictwo WSiP.

Łobocki M. *Metody badań pedagogicznych.* Warszawa 1984. Wydawnictwo PWN.

Łobocki M. *Metody i techniki badań pedagogicznych.* Kraków 2000. Wydawnictwo Impuls.

Łobocki M. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych.* Kraków 2007. Wydawnictwo Impuls.

Maciarz A. *Dziecko niepełnosprawne: podręczny słownik terminów.* Zielona Góra 1993. Wydawnictwo Verbum.

Marchewa – Pichlińska M. *Co dorosły o zabawce wiedzieć powinien.* Warszawa 1987. Wydawnictwo Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Marcinkowska M. *Zabawa w procesie wychowania.* W: *Praca wychowawcza z dziećmi   
i młodzieżą.* Pod red. M. Łobockiego. Lublin 1998. Wydawnictwo UMCS.

Marszałek L., Moraczewska B. Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka   
z niepełnosprawnością. Część I. *Szkoła specjalna,* 2008, nr 1.

Marszałek L., Moraczewska B. Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka   
z niepełnosprawnością. Część II. *Szkoła specjalna,* 2008, nr 3.

Merżan I. *Zabawy, zabawki dzieci.* Warszawa 1967. Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Milanowska K. *Upośledzenie – rewalidacja dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu ruchu.* W: *Encyklopedia Pedagogiczna.* Pod red. W. Pomykały. Warszawa 1997. Wydawnictwo Fundacja Innowacja.

Minczakiewicz E. *Bawidła. Katalog zabawek dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo  
 i umysłowo.* Kraków 1996. Wydawnictwo Naukowe WSP.

Minczakiewicz E. *Jak krok po kroku wprowadzać dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świat zabawy i nauki.* Kraków 2006. Wydawnictwo Impuls.

Minczakiewicz E. *Zabawki i propozycje zabaw dla dzieci o prawidłowym i zaburzonym rozwoju.* Wyd. 1. Gdańsk 2012. Wydawnictwo Harmonia.

Muchacka B. *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu.* Wyd.   
2 poszerzone. Kraków 2000. Wydawnictwo Akademia Pedagogiczna.

Nartowska H. *Małe dziecko chce się bawić.* Warszawa 1986. Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Nowak S. *Metodologia badań socjologicznych.* Warszawa 1970. Wydawnictwo WSiP.

Okoń W. *Zabawa a rzeczywistość.* Warszawa 1987. Wydawnictwo WSiP.

Ossowski R. *Pedagogika osób niewidomych i niedowidzących.* W: *Pedagogika specjalna.* Pod red. W. Dykcika. Poznań 2001. Wydawnictwo UAM.

Palka S. *Metodologia badań. Praktyka pedagogiczna.* Gdańsk 2006. Wydawnictwo GWP.

Pieter J. *Ogólna metodologia pracy naukowej.* Wrocław, Warszawa, Kraków 1967. Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Pięta J. *Pedagogika czasu wolnego.* Warszawa 2004. Wydawnictwo Wyższa Szkoła Ekonomiczna.

Pilch T. Bauman T. *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa 1995.Wydawnictwo Żak.

Plieth – Kalinowska I. *Bezpieczeństwo społeczne dziecka niepełnosprawnego z dysfunkcją narządu ruchu.* Bydgoszcz 2009. Wydawnictwo Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.

Polkowska I. *Praca rewalidacyjna z dziećmi upośledzonymi w szkole życia.* Warszawa 1986. Wydawnictwo WSiP.

Porawska E. *Niepełnosprawność w naszej codzienności.* Krosno 2011. Wydawnictwo Hedom.

Prus – Wiśniewska H. *Zanim dziecko pójdzie do szkoły.* Kraków 1995. Wydawnictwo Medium.

Rottermund J., Czupryna K. *Niepełnosprawność niejedno ma imię.* Bielsko – Biała 2013. Wydawnictwo Wyższa Szkoła Administracji.

Rubacha K. *Metodologia badań nad edukacją.* Warszawa 2008. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Sękowska Z. *Pedagogika specjalna: zarys.* Warszawa 1985. Wydawnictwo PWN.

Stoppard M. *Zbadaj swoje dziecko: jak poznawać i rozwijać ukryte możliwości dziecka.* Warszawa 1992. Wydawnictwo Świat Książki.

Szuchnik J., Kurkowska E. *Program pracy z dziećmi z wadą słuchu lub zagrożonymi wadą słuchu w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (0 – 6 lat): poradnik dla nauczycieli.* Warszawa 2005. Wydawnictwo Ministerstwo Edukacji Narodowej  
 i Sportu.

Wojciechowski F. *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie.* Warszawa 2007. Wydawnictwo Żak.

Wyczesany J. *Pedagogika upośledzonych umysłowo.* Wyd. 4. Kraków 2004. Wydawnictwo Impuls.

Wygotski L. *Dziecko w zabawie i świecie języka.* Pod red. A. Brzezińskiej,   
G. Lutomskiego. Kielce 1995. Wydawnictwo Zysk i S – ka.

Zaczyński W. *Praca badawcza nauczyciela.* Warszawa 1995. Wydawnictwo WSiP.

Zgrychowska I. Bukowski M. *Chore dziecko chce się bawić.* Warszawa 1983. Wydawnictwo WSiP.

## Akty normatywne

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. 1997 nr 123 poz. 776).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015 poz. 1113).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2016, nr 0, poz. 895).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. 2013, poz. 1257).

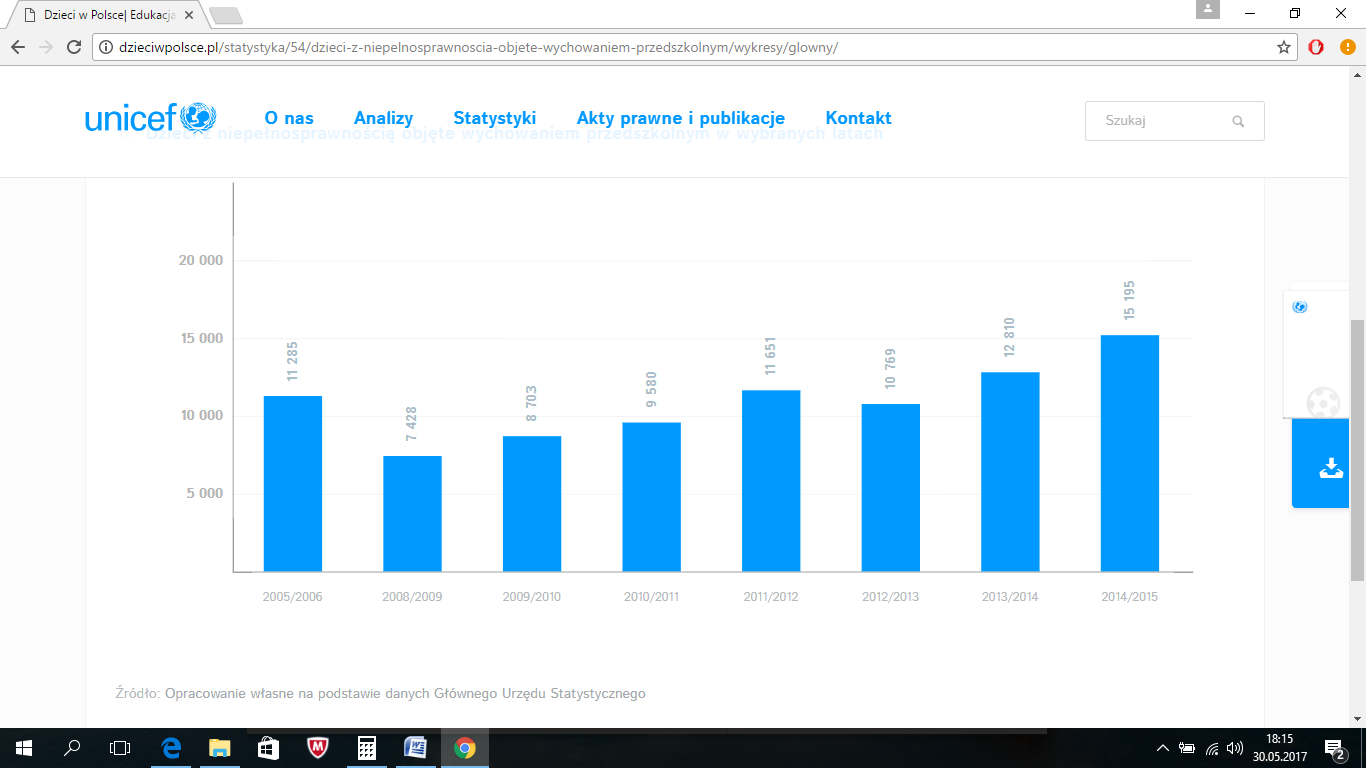
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017, poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego   
w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz. 977).

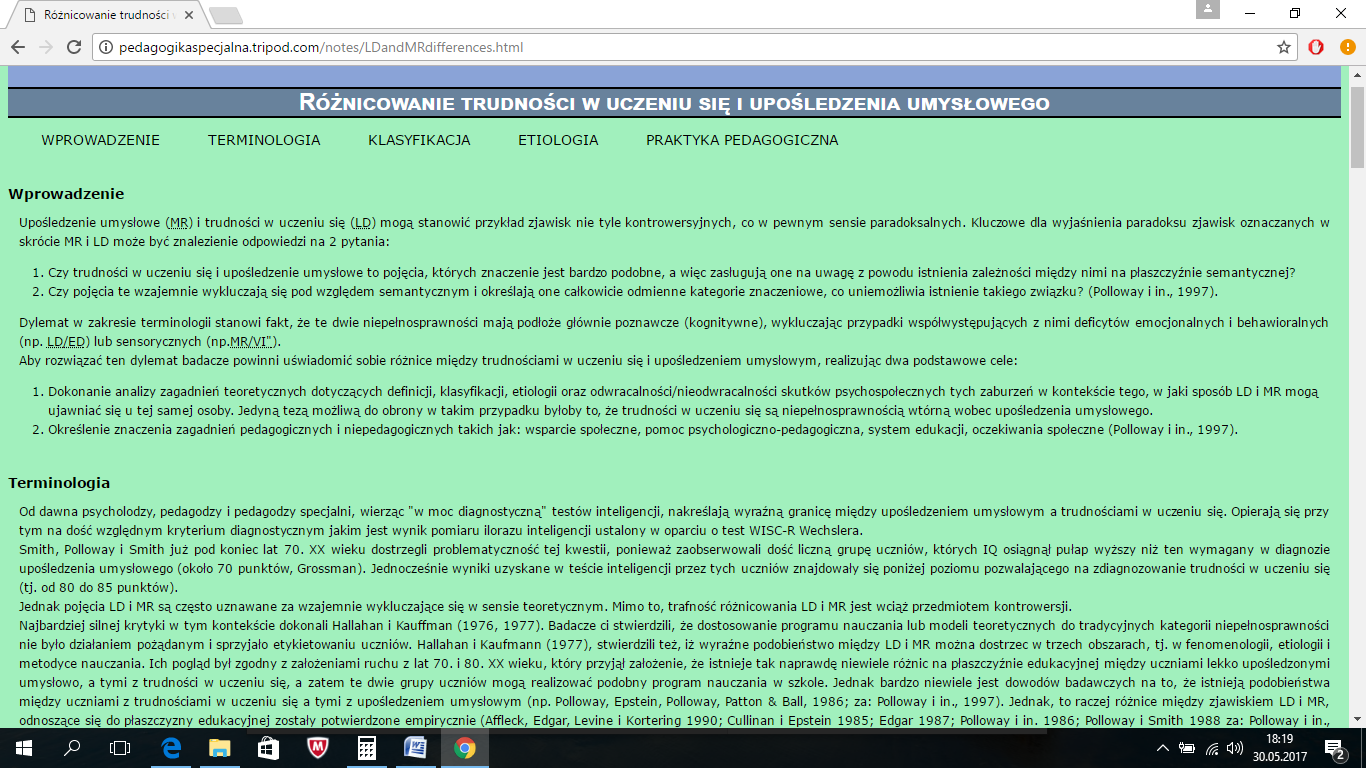
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2008 nr 173 poz. 1072).

# Netografia

http://dzieciwpolsce.pl/statystyka/54/dzieci-z-niepelnosprawnoscia-objete-wychowaniem-przedszkolnym/wykresy/glowny/ (dostęp z dnia 30.12.2016)



http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/LDandMRdifferences.html (dostęp z dnia 23.04. 2017).



# Spis tabel

[**Tabela 1.** Charakterystyka podstawowych ograniczeń i możliwości w zależności od stopnia niepełnosprawności intelektualnej. 15](#_Toc484632487)

[**Tabela 2.** Rodzaje niepełnosprawności wzrokowej. 19](#_Toc484632488)

[**Tabela 3.** Stopnie upośledzenia percepcji słuchowej. 22](#_Toc484632489)

[**Tabela 4.** Wiek życia badanych nauczycielek. 62](#_Toc484632490)

[**Tabela 5.** Staż pracy zawodowej badanych nauczycielek. 62](#_Toc484632491)

[**Tabela 6.** Stopień awansu zawodowego badanych nauczycielek. 63](#_Toc484632492)

[**Tabela 7.** Tytuł zawodowy / stopień naukowy badanych nauczycieli. 63](#_Toc484632493)

[**Tabela 8**. Środowisko zatrudnienia badanych nauczycieli. 63](#_Toc484632494)

[**Tabela 9.** Dodatkowe kwalifikacje badanych nauczycielek. 64](#_Toc484632495)

[**Tabela 10.** Rodzaj przedszkola, w którym pracują badani nauczyciele. 64](#_Toc484632496)

[**Tabela 11.** Zastosowanie zabawki jako środka ułatwiającego kształtowanie zachowań wszystkich dzieci w grupie. 65](#_Toc484632497)

[**Tabela 12.** Zastosowanie zabawki jako środka ułatwiającego kształtowanie zachowania konkretnego dziecka z niepełnosprawnością 67](#_Toc484632498)

[**Tabela 13.** Zastosowanie zabawki jako środka ułatwiającego realizację celów edukacyjnych (dydaktycznych i wychowawczych) i terapeutycznych wszystkich dzieci w grupie. 68](#_Toc484632499)

[**Tabela 14.** Zastosowanie zabawki jako środka ułatwiającego realizację celów edukacyjnych (dydaktycznych, wychowawczych) i terapeutycznych. 70](#_Toc484632500)

[**Tabela 15.** Opinia nauczycieli na temat konieczności konstruowania i wykonywania zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością. 71](#_Toc484632501)

[**Tabela 16.** Źródła pomysłów czerpanych przez nauczycieli do konstruowania nowej zabawki dla dzieci z niepełnosprawnością. 72](#_Toc484632502)

[**Tabela 17.** Wykonawcy zabawek proponowanych przez nauczycieli, które są dostosowane do indywidualnych potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. 73](#_Toc484632503)

[**Tabela 18.** Charakterystyka samodzielnie wykonywanych przez nauczycieli zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością. 73](#_Toc484632504)

[**Tabela 19**. Ilość zabawek wykonanych samodzielnie przez nauczycieli na potrzeby pracy edukacyjno – terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością w ciągu ostatnich 12 miesięcy. 74](#_Toc484632505)

[**Tabela 20.** Krótki opis przykładowych zabawek według autorskiego pomysłu powstałych z myślą o wychowanku z niepełnosprawnością (według schematu: przeznaczenie – sposób wykonania – funkcje). 74](#_Toc484632506)

[**Tabela 21.** Czynności związane z zabawkami podejmowane przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną podczas różnych zabaw w grupie przedszkolnej. 77](#_Toc484632507)

[**Tabela 22.** Czynności związane z zabawkami podejmowane przez dziecko z uszkodzonym słuchem w grupie przedszkolnej. 80](#_Toc484632508)

[**Tabela 23.** Czynności związane z zabawkami podejmowane przez dzieci z niepełnosprawnością ruchową w grupie przedszkolnej. 80](#_Toc484632509)

[**Tabela 24.** Nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (u 18 dzieci). 83](#_Toc484632510)

[**Tabela 25.** Nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek u dzieci z niepełnosprawnością słuchową (5 dzieci). 84](#_Toc484632511)

[**Tabela 26.** Nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek u dzieci z niepełnosprawnością ruchową (10 dzieci). 85](#_Toc484632512)

[**Tabela 27.** Nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek u dzieci z innym rodzajem niepełnosprawności (14 dzieci: autyzm, sanfilippo). 86](#_Toc484632513)

[**Tabela 28.** Sposób podnoszenia przez nauczycieli kompetencji rodziców w organizowaniu zabawy z wykorzystaniem zabawek dziecku z niepełnosprawnością. 88](#_Toc484632514)

[**Tabela 29.** Najczęściej podejmowane działania wspierające dzieci z niepełnosprawnością w nauce zabawy z wykorzystaniem zabawek. 89](#_Toc484632515)

[**Tabela 30.** Czynności, wykorzystywane w nauce dziecka z niepełnosprawnością posługiwania się zabawkami stosowane przez nauczycieli. 90](#_Toc484632516)

[**Tabela 31.** Ulubione cechy zabawek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (15 respondentów). 92](#_Toc484632517)

[**Tabela 32.** Ulubione cechy zabawek dzieci z uszkodzonym wzrokiem. 93](#_Toc484632518)

[**Tabela 33.** Ulubione cechy zabawek dzieci z uszkodzonym słuchem 93](#_Toc484632519)

[**Tabela 34.** Ulubione cechy zabawek dzieci z niepełnosprawnością ruchową (8 dzieci). 94](#_Toc484632520)

[**Tabela 35**. Ulubione cechy zabawek dzieci z innym rodzajem niepełnosprawności (autyzm, sanfilippo, zaburzenia SI) (15 dzieci). 94](#_Toc484632521)

[**Tabela 36.** Zabawki preferowane przez dziecko z uszkodzonym słuchem 97](#_Toc484632522)

[**Tabela 37.** Zabawki preferowane przez dzieci z niepełnosprawnością ruchową. 97](#_Toc484632523)

[**Tabela 38.** Zabawki preferowane przez dzieci z autyzmem i sanfilippo. 98](#_Toc484632524)

[**Tabela 39.** Zabawki wykorzystywane przez badanych nauczycieli w pracy edukacyjno - terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. 99](#_Toc484632525)

[**Tabela 40.** Zabawki wykorzystywane przez nauczycieli w pracy edukacyjno - terapeutycznej z dziećmi z uszkodzonym słuchem. 100](#_Toc484632526)

[**Tabela 41**. Zabawki wykorzystywane przez badanych nauczycieli w pracy edukacyjno - terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością ruchową. 100](#_Toc484632527)

[**Tabela 42**. Zabawki wykorzystywane przez badanych nauczycieli w pracy edukacyjno - terapeutycznej z dziećmi z autyzmem i sanfilippo. 100](#_Toc484632528)

# 

# Spis wykresów

[**Wykres 1.** Skala trudności zadania związanego z doborem lub dostosowaniem zabawek do indywidualnych potrzeb dzieci z niepełnosprawnością. 102](#_Toc484609851)

[**Wykres 2.** Czynniki decydujące o wyborze zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością. 103](#_Toc484609852)

[**Wykres 3.** Zabawki z atrybutem niepełnosprawności znajdujące się w przedszkolach. 104](#_Toc484609853)

[**Wykres 4.** Ocena pomysłu tworzenia zabawek z atrybutem niepełnosprawności. 105](#_Toc484609854)

# Aneks

**Kwestionariusz badania wykorzystania zabawek w pracy edukacyjno-terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością**

**Płeć:**

|  |  |
| --- | --- |
| kobieta | mężczyzna |
|  |  |

**Wiek życia:**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| do 25 lat | 26 lat - 30 lat | 31 lat - 35 lat | 36 lat - 40 lat | 41 lat - 50 lat | powyżej 50 lat |
|  |  |  |  |  |  |

**Staż pracy zawodowej na stanowisku nauczyciela:**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| do 5 lat | 6 lat - 10 lat | 11 lat - 15 lat | 16 lat - 20 lat | 21 lat - 30 lat | powyżej 30 lat |
|  |  |  |  |  |  |

**Stopień awansu zawodowego:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| nauczyciel stażysta | nauczyciel kontraktowy | nauczyciel mianowany | nauczyciel dyplomowany |
|  |  |  |  |

**Tytuł zawodowy/stopień naukowy:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| licencjat | magister | doktor |
|  |  |  |

**Środowisko zatrudnienia:**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| wieś | miasto do 20.000 mieszkańców | miasto do 40.000 mieszkańców | miasto do 65.000 mieszkańców | miasto Rzeszów |
|  |  |  |  |  |

**Dodatkowe kwalifikacje:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| kurs kwalifikacyjny | studia podyplomowe | dodatkowe studia i stopnia | dodatkowe studia ii stopnia |
|  |  |  |  |

**Rodzaj przedszkola:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| przedszkole/oddział specjalny | przedszkole/oddział integracyjny | przedszkole ogólnodostępne |
|  |  |  |

1. Czy stosuje Pani zabawkę jako środek ułatwiający kształtowanie zachowań wszystkich dzieci w grupie?
   * Tak
   * Nie

Jeżeli tak, prosimy o podanie przykładów

Na przykład:

* **zabawka**: wąż - kolorowy sznur

**zastosowanie:** dzieci trzymają się węża podczas spacerów poza terenem przedszkola w celu zachowania bezpieczeństwa

* **zabawka:** „ciotka Margotka” - kukiełka wykonana z drewnianej łyżki

**zastosowanie:** podczas nieadekwatnych zachowań przy stole w trakcie spożywania posiłków (np. plucie, rzucanie serwetkami pod stół), przypominanie o zasadach kultury bysia przy użyciu kukiełki

.......................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................

1. Czy stosuje Pani zabawkę jako środek ułatwiający kształtowanie zachowania konkretnego dziecka z niepełnosprawnością?
   * Tak
   * Nie

Jeżeli tak, prosimy o podanie przykładów

Na przykład:

* **zabawka:** kolorowe piłeczki i przezroczysty kosz ze zdjęciem danego dziecka

**zastosowanie:** uczenie załatwiania potrzeb fizjologicznych w ubikacji do sedesu. Piłeczka wrzucana jest do kosza po wystąpieniu pożądanego zachowania u dziecka (wzmacnianie pozytywne)

......................................................................................................................................

......................................................................................................................................

......................................................................................................................................

1. Czy stosuje Pani zabawkę jako środek ułatwiający realizację celów edukacyjnych (dydaktycznych, wychowawczych) i terapeutycznych wszystkich dzieci w grupie?
   * Tak
   * Nie

Jeżeli tak, prosimy o podanie przykładów

Na przykład:

* **zabawka:** piłki różnej wielkości i koloru

**zastosowanie:** segregowanie przedmiotów według wielkości i koloru

* **zabawka:** kąciki zabaw „Kuchnia małej gospodyni” lub „Mały majsterkowicz” **zastosowanie:** stymulowanie komunikacji werbalnej podczas zabaw tematycznych

.................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................. ...................................................................................................................................... ......................................................................................................................................

1. Czy stosuje Pani zabawkę jako środek ułatwiający realizację celów edukacyjnych (dydaktycznych, wychowawczych) i terapeutycznych konkretnego dziecka   
   z niepełnosprawnością?
   * Tak
   * Nie

Jeżeli tak, prosimy o podanie przykładów

Na przykład:

* **zabawka:** książeczka z przedmiotami dla dziecka niewidomego (oryginalne przedmioty przymocowane np. do kartek segregatora)
* **zastosowanie:** wdrażanie dziecka do kontaktu z książką
* **zabawka:** kosiarka
* **zastosowanie:** pomoc do chodzenia oraz np. dla dziecka z uszkodzonym wzrokiem nauka identyfikowania przeszkód na drodze i ich omijania

............................................................................................................................................................................................................................................................................ ............................................................................................................................................................................................................................................................................ ......................................................................................................................................

1. Jak Pani sądzi, czy istnieje konieczność konstruowania i wykonywania przez nauczycieli przedszkola zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością?
   * zdecydowanie tak, gdyż potrzeby dziecka z niepełnosprawnością są bardzo zróżnicowane
   * tak, gdyż zabawki dostępne na rynku nie są dostosowane do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością
   * tak, gdyż cena takich zabawek jest zbyt wysoka
   * raczej tak, to zależy głównie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności dziecka
   * trudno powiedzieć, wszystko zależy od rodzaju i stopnia niepełnosprawności dziecka
   * raczej nie, ponieważ istnieje duża oferta gotowych zabawek edukacyjno-terapeutycznych dla dzieci z niepełnosprawnością
   * nie, gdyż nie ma sensu różnicowanie zabawek ze względu na posiadanie lub nie danej niepełnosprawności
   * nie wiem, nie mam doświadczeń w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością
2. Skąd Pani czerpie pomysły skonstruowania nowej zabawki dla dzieci   
   z niepełnosprawnością?
   * czasopisma, np................................................................
   * książki
   * internet
   * programy telewizyjne, np...........................................................
   * własne pomysły
   * konsultacje z innym nauczycielem
   * sugestie rodziców
   * konsultacje ze specjalistą

z jakim?

* + - oligofrenopedagog
    - tyflopedagog
    - surdopedagog
    - psycholog
    - logopeda
    - fizjoterapeuta
    - terapeuta integracji sensorycznej
    - arteterapeuta
    - muzykoterapeuta
    - inny (kto?) ..........................................................................................
* inne źródło (jakie?) .....................................................................................................
* nie widzę potrzeby wykonywania dodatkowych zabawek dla dzieci   
  z niepełnosprawnością

1. Kto jest wykonawcą proponowanych przez Panią autorskich zabawek dostosowanych do indywidualnych potrzeb dziecka z niepełnosprawnością?
   * wykonuję je własnoręcznie
   * wykonuje je wspólnie z innym nauczycielem
   * korzystam z pomocy nauczyciela
   * korzystam z pomocy zawodowca lub innego profesjonalisty:
     + krawiec
     + stolarz
     + meblarz
     + plastyk
     + rzeźbiarz
     + inny profesjonalista (kto?)...........................................................

* nie wykonuję tego typu zabawek gdyż korzystam tylko z tych, które są dostępne   
  w przedszkolu

1. Jak scharakteryzowałaby Pani samodzielnie wykonywane przez siebie zabawki dla dzieci z niepełnosprawnością?
   * to nowe, autorskie pomysły
   * modyfikacje istniejących pomocy dydaktycznych i zabawek
   * proste pomysły na wykorzystanie pomocy codziennego użytku
   * inne (jakie?) ....................................................................................................
   * nie stosuję takich zabawek
2. Ile zabawek w ciągu ostatnich 12 miesięcy wykonała Pani samodzielnie na potrzeby pracy edukacyjno-terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością?
   * 1
   * 2
   * 3
   * 4 lub więcej (ile?) ...........................................................................................
   * nie miałam takiej potrzeby, korzystam z gotowego asortymentu
3. Prosimy krótko opisać przykładową zabawkę według autorskiego pomysłu powstałą z myślą o wychowanku z niepełnosprawnością [Przeznaczenie - Sposób wykonania - Funkcje]

............................................................................................................................................................................................................................................................................ ......................................................................................................................................

1. Jakie czynności z zabawkami podejmują dzieci z określoną niepełnosprawnością podczas różnych zabaw (np. konstrukcyjnych, tematycznych) w Pani grupie przedszkolnej? Prosimy o wpisanie jakiegoś przykładu z podaniem wieku życia dziecka. Jeżeli nie ma w Pani grupie dziecka z określoną niepełnosprawnością proszę zostawić puste miejsce.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Dziecko z niepełnospra-wnością intelektualną | Dziecko z uszkodzo-nym wzrokiem | Dziecko z uszkodzo-nym słuchem | Dziecko z niepełnospra-wnością ruchową | Dziecko z innym rodza-jem niepełnospra-wności (jaka? .......................) |
| **Manipulacja niespecyficzna** (gdy dziecko nie zwraca uwagi na cechy charakterystyczne przedmiotów i wykonywane czynności nie są związane z poznawaniem ich właściwości; np. machanie przedmiotami, rozrzucanie) |  |  |  |  |  |
| **Czynności nieadekwatne** (niezgodne z logiką zabawy; np. w zabawie tematycznej wydłubywanie lalce oka widelcem) |  |  |  |  |  |
| **Czynności orientacyjno-poznawcze** (np. kręcenie kół w samochodzie, wkładanie palca w otwór koła) |  |  |  |  |  |
| **Czynności niespecyficzne** (np. ciągłe przekładanie klocków z miejsca na miejsce) |  |  |  |  |  |
| **Czynności specyficzne** (np. zgodnie z przypisaną zabawce konstrukcyjnej funkcją nakładanie kółka na palik i zdejmowanie go) |  |  |  |  |  |
| **Czynności utrwalone kulturowo** (np. karmienie lalki łyżeczką) |  |  |  |  |  |

1. Jak ocenia Pani nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek   
   u dzieci z **niepełnosprawnością intelektualną**? Jeżeli nie ma w Pani grupie dziecka z tą niepełnosprawnością proszę zostawić puste miejsce.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Bardzo duże | Duże | Średnie | Małe | Bardzo małe |
| Samodzielność w wyborze zabawki/rekwizytu |  |  |  |  |  |
| Samodzielność w wyborze rodzaju zabawy |  |  |  |  |  |
| Branie do rąk tylko tych zabawek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka |  |  |  |  |  |
| Szybka utrata zainteresowania wybraną zabawką/przedmiotem |  |  |  |  |  |
| Niespecyficzna manipulacja |  |  |  |  |  |
| Brak wiedzy jak bawić się zabawkami |  |  |  |  |  |
| Logiczne łączenie zdarzeń w zabawie tematycznej |  |  |  |  |  |
| W zabawie tematycznej rozwijanie jej tematu do 5 zdarzeń logicznie powiązanych ze sobą |  |  |  |  |  |

1. Jak ocenia Pani nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek   
   u dzieci z **niepełnosprawnością wzrokową**? Jeżeli nie ma w Pani grupie dziecka   
   z tą niepełnosprawnością proszę zostawić puste miejsce.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Bardzo duże | Duże | Średnie | Małe | Bardzo małe |
| Samodzielność w wyborze zabawki/rekwizytu |  |  |  |  |  |
| Samodzielność w wyborze rodzaju zabawy |  |  |  |  |  |
| Branie do rąk tylko tych zabawek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka |  |  |  |  |  |
| Szybka utrata zainteresowania wybraną zabawką/przedmiotem |  |  |  |  |  |
| Niespecyficzna manipulacja |  |  |  |  |  |
| Brak wiedzy jak bawić się zabawkami |  |  |  |  |  |
| Logiczne łączenie zdarzeń w zabawie tematycznej |  |  |  |  |  |
| W zabawie tematycznej rozwijanie jej tematu do 5 zdarzeń logicznie powiązanych ze sobą |  |  |  |  |  |

1. Jak ocenia Pani nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek   
   u dzieci z **niepełnosprawnością** **słuchową**? Jeżeli nie ma w Pani grupie dziecka   
   z tą niepełnosprawnością proszę zostawić puste miejsce.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Bardzo duże | Duże | Średnie | Małe | Bardzo małe |
| Samodzielność w wyborze zabawki/rekwizytu |  |  |  |  |  |
| Samodzielność w wyborze rodzaju zabawy |  |  |  |  |  |
| Branie do rąk tylko tych zabawek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka |  |  |  |  |  |
| Szybka utrata zainteresowania wybraną zabawką/przedmiotem |  |  |  |  |  |
| Niespecyficzna manipulacja |  |  |  |  |  |
| Brak wiedzy jak bawić się zabawkami |  |  |  |  |  |
| Logiczne łączenie zdarzeń w zabawie tematycznej |  |  |  |  |  |
| W zabawie tematycznej rozwijanie jej tematu do 5 zdarzeń logicznie powiązanych ze sobą |  |  |  |  |  |

1. Jak ocenia Pani nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek   
   u dzieci z **niepełnosprawnością ruchową**? Jeżeli nie ma w Pani grupie dziecka   
   z tą niepełnosprawnością proszę zostawić puste miejsce.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Bardzo duże | Duże | Średnie | Małe | Bardzo małe |
| Samodzielność w wyborze zabawki/rekwizytu |  |  |  |  |  |
| Samodzielność w wyborze rodzaju zabawy |  |  |  |  |  |
| Branie do rąk tylko tych zabawek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka |  |  |  |  |  |
| Szybka utrata zainteresowania wybraną zabawką/przedmiotem |  |  |  |  |  |
| Niespecyficzna manipulacja |  |  |  |  |  |
| Brak wiedzy jak bawić się zabawkami |  |  |  |  |  |
| Logiczne łączenie zdarzeń w zabawie tematycznej |  |  |  |  |  |
| W zabawie tematycznej rozwijanie jej tematu do 5 zdarzeń logicznie powiązanych ze sobą |  |  |  |  |  |

1. Jak ocenia Pani nasilenie poszczególnych zachowań względem zabaw i zabawek   
   u dzieci z **niepełnosprawnością inną (jaką?)** ........................................................?

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Bardzo duże | Duże | Średnie | Małe | Bardzo małe |
| Samodzielność w wyborze zabawki/rekwizytu |  |  |  |  |  |
| Samodzielność w wyborze rodzaju zabawy |  |  |  |  |  |
| Branie do rąk tylko tych zabawek, które są w zasięgu pola widzenia dziecka |  |  |  |  |  |
| Szybka utrata zainteresowania wybraną zabawką/przedmiotem |  |  |  |  |  |
| Niespecyficzna manipulacja |  |  |  |  |  |
| Brak wiedzy jak bawić się zabawkami |  |  |  |  |  |
| Logiczne łączenie zdarzeń w zabawie tematycznej |  |  |  |  |  |
| W zabawie tematycznej rozwijanie jej tematu do 5 zdarzeń logicznie powiązanych ze sobą |  |  |  |  |  |

1. W jaki sposób podnosi Pani kompetencje rodziców w organizowaniu zabawy   
   z wykorzystaniem zabawek dziecku z niepełnosprawnością?
   * Podczas wizyt domowych obserwuję sposób zabawy rodziców z ich dzieckiem i potem to z nimi omawiam
   * Podczas wizyt domowych pomagam rodzicom zaadoptować miejsca do zabawy
   * Podczas wizyt domowych bawię się z dzieckiem demonstrując rodzicom różne sposoby zabawy i wykorzystania zabawek
   * Rodzice przynoszą ulubione zabawki dziecka do przedszkola i omawiamy sposób ich wykorzystania
   * Opracowuję proste harmonogramy dla rodziców na temat zabawek   
     i sposobu ich dostosowania
   * Kieruję ich do specjalistów (jakich?)...............................................................
   * Udostępniam rodzicom katalogi ze specjalistycznymi zabawkami
   * Pokazuję zabawki wykorzystywane przeze mnie w przedszkolu
   * Dzielę się swoimi pomysłami własnoręcznie wykonywanych zabawek
   * Pokazuję sposób dostosowania gotowych już zabawek do potrzeb dziecka   
     z niepełnosprawnością
   * Nie podejmuję tego typu działań, ponieważ rodzice nie wykazują zainteresowania w tym zakresie
   * Nie podejmuję tego typu działań, ponieważ tak naprawdę brakuje na to czasu
   * Inne ........................................................................................................
2. Jakie najczęściej podejmuje Pani działania wspierające dzieci   
   z niepełnosprawnością w nauce zabawy z wykorzystaniem zabawek? Obok podanych przykładów proszę wpisać własne propozycje lub sytuacje zastosowania danego rozwiązania
   * Umieszczam dziecko w odpowiedniej pozycji (np. gdy nie może siedzieć   
     i trzymać głowy prosto kładę dziecko na boku) ..........................................................................................................................
   * Od czasu do czasu zmieniam zabawki
   * Wykorzystuję te zabawki, co do których dziecko wykazało już jakieś zainteresowanie
   * Rozmieszczam w sali zabawki w taki sposób by dziecko miało do nich łatwy dostęp (np. w zasięgu ruchu swoich kończyn) ..........................................................................................................................
   * Wykorzystuję zabawki, które przy minimalnym wysiłku dają maksymalny efekt (np. jaskrawo-czerwona plastikowa sprężyna) ..........................................................................................................................
   * Zakładam materiały stymulujące na dziecko (np. zabawka umieszczona na nadgarstku wydaje dźwięk gdy dziecko poruszy ręką) ..........................................................................................................................
   * Chwalę je, za wszelkie próby zbadania zabawki lub zabawy z nią
   * Wymyślam sposoby trzymania zabawki, gdy dziecko ma z tym trudności (np. przymocowanie zabawki do dłoni gdy ma trudności z jej trzymaniem)
   * Dbam o właściwe oświetlenie prezentowanych zabawek (w przypadku dzieci z uszkodzonym wzrokiem)
   * Mówię o tym, co robimy z daną zabawką (np. „wkładamy lalce buty”)
   * Inne (jakie?) .............................................................................................
3. Które z podanych czynności, wykorzystywanych w nauce dziecka   
   z niepełnosprawnością, posługiwania się zabawkami stosuje Pani w swojej pracy?
   * Wykorzystywanie wielu sytuacji wspólnej zabawy zabawkami
   * Wybieranie niewielkiej liczby przedmiotów
   * Wybieranie kilku ulubionych pozycji dziecka, w których będzie się bawiło zabawkami
   * Używanie wskazówki, gestu wraz ze słowem w celu pomocy dziecku identyfikacji zabawki
   * Obserwacja dziecka w trakcie manipulacji zabawką
   * Chwytanie dłoni dziecka w trakcie manipulacji zabawką
   * Chwalenie dziecka za próby zabawy zabawką
   * Chwytanie dłoni dziecka i pomoc w przytrzymaniu zabawki
   * Pomoc w dotykaniu zabawki, powąchaniu, posłuchaniu jej dźwięku, itp.
   * Pauzowanie, czyli po demonstracji zabawki przez nauczyciela i wspólnej jej eksploracji pozwalanie dziecku „robić z zabawką co chce” i naśladowanie je
   * Pokazywanie dziecku nowych, innych sposobów zabawy danym przedmiotem
   * Wprowadzenie nowych, stanowiących większe wyzwanie zabawek
   * Nie stosuję powyższych czynności, gdyż dzieci z niepełnosprawnością   
     w mojej grupie dobrze sobie radzą w posługiwaniu się większością zabawek
   * Inne (jakie?) ....................................................................................................
4. Na podstawie Pani obserwacji, które i jakie cechy zabawek lubią dzieci z określoną niepełnosprawnością? Proszę o wpisanie konkretnego przykładu.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Dźwięk (np. cichy, dźwięk kołysanki, dźwięk dzwonków, dźwięki naprzemienne) | Faktura (powierzchnia, np. gładka, chropowata, miękka, twarda, kosmata, ciepła) | Efekt wizualny (każdy dostępny przy użyciu wzroku - np. kolor, deseń lub częściowo dotyku - np. wielkość) | Materiał (np. drewno, plastyk) | Inna cecha/ właściwość |
| Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną |  |  |  |  |  |
| Dziecko z uszkodzonym wzrokiem |  |  |  |  |  |
| Dziecko z uszkodzonym słuchem |  |  |  |  |  |
| Dziecko z niepełnosprawnością ruchową |  |  |  |  |  |
| Dziecko z innym rodzajem niepełnosprawności (jaka?) |  |  |  |  |  |

1. Jakie rodzaje zabawek preferują dzieci z określoną niepełnosprawnością? Prosimy o **wpisanie** konkretnych przykładów, np. klocki, wiatraczek, auto, gra w domino dotykowe, taczka. Jeżeli nie zauważyła Pani przejawów zainteresowania danym rodzajem zabawek proszę zostawić puste miejsce.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną | Dziecko z uszkodzonym wzrokiem | Dziecko z uszkodzonym słuchem | Dziecko z niepełnosprawnością ruchową | Dziecko z innym rodzajem niepełnosprawności (jaka?)  ........................ |
| Zabawki konstrukcyjne |  |  |  |  |  |
| Zabawki mobilne |  |  |  |  |  |
| Zabawki naturalne (np. groch, kasza) |  |  |  |  |  |
| Zabawki manipulacyjne |  |  |  |  |  |
| Zabawki rozwijające myślenie |  |  |  |  |  |
| Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową |  |  |  |  |  |
| Zabawki zachęcające do współpracy (np. warcaby, karty, domino) |  |  |  |  |  |
| Inne rodzaje zabawek |  |  |  |  |  |

1. Jakie rodzaje zabawek wykorzystuje Pani w pracy edukacyjno-terapeutycznej   
   z dzieckiem z określoną niepełnosprawnością? Jeżeli nie wykorzystuje Pani danego rodzaju zabawek prosimy o wpisanie krótkiej informacji z jakiego powodu. Jeżeli nie ma w Pani grupie dziecka z ta niepełnosprawnością proszę zostawić puste miejsce.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną | Dziecko z uszkodzonym wzrokiem | Dziecko z uszkodzonym słuchem | Dziecko z niepełnosprawnością ruchową | Dziecko z innym rodzajem niepełnosprawności (jaka?)  ........................ |
| Zabawki konstrukcyjne |  |  |  |  |  |
| Zabawki mobilne |  |  |  |  |  |
| Zabawki naturalne (np. groch, kasza) |  |  |  |  |  |
| Zabawki manipulacyjne |  |  |  |  |  |
| Zabawki rozwijające myślenie |  |  |  |  |  |
| Zabawki rozwijające sprawność percepcyjną i dotykową |  |  |  |  |  |
| Zabawki zachęcające do współpracy (np. warcaby, karty, domino) |  |  |  |  |  |
| Inne rodzaje zabawek (jakie?) |  |  |  |  |  |

1. Jak ocenia Pani skalę trudności zadania związanego z doborem lub dostosowaniem zabawek do indywidualnych potrzeb dziecka z niepełnosprawnością?
   * Bardzo trudne
   * trudne
   * Ani łatwe ani trudne
   * Raczej łatwe
   * Bardzo łatwe
2. Jakie Pani zdaniem są najłatwiejsze czynniki decydujące o trafnym doborze zabawek dla dzieci z niepełnosprawnością?
   * Rodzaj i stopień niepełnosprawności dziecka
   * Kreatywność nauczyciela
   * Współpraca z rodzicami w tym zakresie
   * Zasoby finansowe przedszkola
   * Inne (jakie?)..............................................................................................................
3. Czy w zasobach Pani oddziału przedszkolnego znajdują się zabawki z atrybutem niepełnosprawności (przykład takich zabawek prezentujemy na ostatniej stronie ankiety)?
   * Tak
   * Nie

Jeżeli tak, prosimy wymienić rodzaje tych zabawek (krótki opis)

............................................................................................................................................................................................................................................................................

1. Jak Pani ocenia pomysł zabawki z atrybutem niepełnosprawności?
   * Bardzo dobry
   * Dobry
   * Trudno powiedzieć
   * Zły
   * Bardzo zły

Prosimy o uzasadnienie swojej oceny

............................................................................................................................................................................................................................................................................

**Bardzo dziękujemy za poświęcony czas, podzielenie się Państwa doświadczeniem   
i wypełnieniem ankiety!**

Źródło zdjęcia:

<http://niepelnosprawni.pl/ledge/x/305736/;jsessionid=D1811B971F08CBC2D771E6A390C49540> [dostęp z dnia 23.03.2017]



http://www.dzieciniepelnosprawne.pl/2015/06/kontrowersyjne-zabawki/ [dostęp z dnia 23.03.2017]



<http://niepelnosprawni.pl/ledge/x/305736/;jsessionid=D1811B971F08CBC2D771E6A390C49540> [dostęp z dnia 23.03.2017]

