



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

**Ewa Domagała-Zyśk, Małgorzata Knopik**  
**Tomasz Knopik, Beata Kucharska**

# **Doświadczam - rozumiem - wiem**

**Instrukcja wdrażania innowacyjnego programu  
edukacji wczesnoszkolnej  
oraz obudowy dydaktycznej dla klasy I**





**Ewa Domagała-Zyśk, Małgorzata Knopik**  
**Tomasz Knopik, Beata Kucharska**

# **Doświadczam - rozumiem - wiem**

**Instrukcja wdrażania innowacyjnego programu  
edukacji wczesnoszkolnej  
oraz obudowy dydaktycznej dla klasy I**



**LECHAA**  
CONSULTING

Lechaa Consulting Sp. z o.o.  
Lublin 2015

Publikacja opracowana w ramach projektu „Doświadczam – rozumiem – wiem” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Poddziałania 3.3.4 „Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty konkursowe” Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013

**Człowiek - najlepsza inwestycja**



**Wydawca:**

Lechaa Consulting Sp. z o.o.

ul. Fiołkowa 7

20-834 Lublin

**Autorzy**

Ewa Domagała-Zyśk, Małgorzata Knopik, Tomasz Knopik, Beata Kucharska

**Recenzenci**

dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Ignatianum

dr hab. Urszula Oszwa

**Koordynator projektu**

Renata Krupa

Rysunki designed by Freepik.com - tło obu części okładki.

**ISBN 978-83-89305-55-8**

Publikacja dystrybuowana bezpłatnie

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską

w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Lublin 2015

Człowiek - najlepsza inwestycja



## Spis treści

Opis programu nauczania	4
Realizacja programu i obudowy metodycznej wśród uczniów zdolnych	16
Realizacja programu i obudowy metodycznej wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	19
Bibliografia	25



## Opis programu nauczania

Cele programu zostały wyznaczone w oparciu o koncepcję inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu autorstwa R. Sternberga, w której stwierdza się, że sukces uwarunkowany jest harmonią między inteligencją analityczną, praktyczną oraz twórczą. Tylko zrównoważona praca nad kształtowaniem każdej z tych umiejętności daje możliwość pełnej realizacji potencjału człowieka, a w konsekwencji czyni go szczęśliwym (zapewnia powodzenie życiowe).

Inteligencja analityczna w ujęciu Sternberga budowana jest przez metapoznanie (kontrolowanie własnych procesów poznawczych, w tym myślenia, pamięci, percepcji, wyobraźni i uwagi), komponenty nabywania wiedzy (bezpośrednio odpowiedzialne za uczenie się) oraz składniki wykonawcze. Rozumienie jej jest zbliżone do inteligencji psychometrycznej, czyli grupy zdolności diagnozowanych w testach inteligencji. Wielu psychologów widzi w inteligencji analitycznej wystarczające kryterium wybitnych zdolności, dla samego Sternberga jest ona jedynie jednym z trzech równoważnych komponentów zdolności, tym niemniej wartym szczególnej troski.

Inteligencja praktyczna dotyczy rozwiązywania problemów, regulowania relacji ze światem zewnętrznym oraz celowej adaptacji do realnie istniejącej rzeczywistości. Według Sternberga osoba inteligentna nie powinna narzekać na środowisko, gdyż inteligencja to właśnie optymalna adaptacja do otoczenia. Jeśli podmiot nie przystosował się, powinien podjąć wysiłek modyfikacji najbliższego otoczenia, a gdy to nie przynosi pożądanego skutku, jest zobligowany do zmiany środowiska. Przygotowywanie uczniów od najmłodszych lat do takiego konstruktywnego podejścia do własnego życia (aktywnego działania zamiast narzekania) jest w opinii Sternberga istotnym zadaniem szkoły i rodziców (Sternberg, Grigorenko 2000).

Inteligencja twórcza określana przez takie cechy jak oryginalność myślenia, otwartość na problemy, tolerancja dla odmienności i podejmowanie ryzyka poznawczego odpowiada za równowagę między procesami uczenia się (radzenia sobie z nowymi zadaniami) a automatyzacją procesów myślowych. U uczniów zdolnych ta automatyzacja następuje bardzo szybko, w związku z tym uwalniana jest energia mentalna domagająca



się odpowiedniego zaspokojenia. Nauczyciel powinien na tę potrzebę odpowiedzieć, w przeciwnym razie pojawiają się wśród uczniów zdolnych nuda i zniechęcenie.

Warto raz jeszcze podkreślić, że współpraca pomiędzy tymi trzema rodzajami inteligencji warunkująca sukces życiowy to według Sternberga synergia, która oznacza, że efektywność wspólnego działania wszystkich inteligencji jest zdecydowanie większa niż suma efektywności działania w zakresie poszczególnych struktur. Wspomaganie jedynie inteligencji analitycznej, choć pozytywnie wpłynie na zakres posiadanej przez jednostkę wiedzy, obniża szansę na życiowy sukces, gdyż zdobyta wiedza będzie miała charakter odtwórczy i nie będzie miała bezpośredniego przełożenia na praktykę (tzw. „wiedza deklaratywna”). Dlatego wspieranie uczniów zdolnych w pierwszym etapie edukacyjnym powinno opierać się przede wszystkim na dostarczaniu im okazji do możliwie szerokiej eksploracji świata poprzez samodzielne działania. Nauczyciel nie powinien przyjmować funkcji autorytetu, który z góry informuje uczniów o prawidłowościach wyjaśniających dane zjawisko, ale raczej mentora, który, wiedząc więcej niż uczeń, poprzez umiejętne prowadzenie zajęć umożliwia mu dotarcie do wiedzy. Podanie gotowych twierdzeń zabija ciekawość dziecka i usypia jego potrzebę skutecznego zadziwiania się światem.

Poniższa tabela prezentuje zakres kompetencyjny poszczególnych typów inteligencji wyodrębnionych w oparciu o koncepcję R. Sternberga.

Typ inteligencji	Kompetencje
<b>Analityczna</b>	językowe, matematyczne, informatyczne, myślenie metapoznawcze, myślenie naukowe
<b>Praktyczna</b>	komunikacyjne, kulturowe, intrapersonalne i emocjonalne, interpersonalne i społeczne, w zakresie przedsiębiorczości, myślenie naukowe, wrażliwość etyczna
<b>Twórcza</b>	artystyczne, ruchowe, techniczne, myślenie twórcze, myślenie analogiczne, myślenie metaforyczne, wrażliwość estetyczna, w zakresie przedsiębiorczości





Cele szczegółowe programu DRW zostały ujęte w 5 pól i zakładają rozwijanie określonych grup kompetencji:

1.	<b>Przyjaźń z sobą i innymi</b>	rozwijanie kompetencji interpersonalnych i społecznych, etycznych, intrapersonalnych i emocjonalnych, ruchowych - w aspekcie współpracy rówieśniczej i dotyczących zdrowia
2.	<b>Litery i słowa</b>	rozwijanie kompetencji językowych i kulturowych - czytania, pisania i korzystania z tekstów kultury, także w formie hipertekstu; komunikacyjnych - wykorzystywania języka ojczystego i obcego jako narzędzia porozumiewania się i budowania relacji interpersonalnych
3.	<b>Cyfry, liczby i figury</b>	rozwijanie kompetencji matematycznych i umiejętności potrzebnych do sprawnego korzystania ze sprzętu komputerowego oraz przedsiębiorczości
4.	<b>Twórcze pomysły</b>	rozwijanie kompetencji twórczych - plastycznych i muzycznych, technicznych oraz wrażliwości estetycznej
5.	<b>Doświadczenia i eksperymenty</b>	rozwijanie kompetencji w zakresie myślenia naukowego, metapoznawczego i twórczego

Analogicznie do 5 pól kompetencji treści kształcenia zostały ujęte w ramach 5 obszarów pracy nazwanych „mrowiskami”:

<b>Mrowisko przyjaźni</b>	zagadnienia z zakresu edukacji społecznej, etyki i wychowania fizycznego
<b>Mrowisko liter i słów</b>	treści z zakresu edukacji polonistycznej i nauczania języka obcego nowożytnego



<b>Mrowisko cyfr, liczb i figur</b>	umożliwiają poznanie zagadnień z zakresu edukacji matematycznej
<b>Mrowisko twórczych pomysłów</b>	edukacja plastyczna, muzyczna i zajęcia techniczne
<b>Mrowisko doświadczeń i eksperymentów</b>	treści z zakresu edukacji przyrodniczej

Większość zajęć w programie „Doświadczam-rozumiem - wiem” (DRW) zaczyna się od zabaw animacyjnych, rozgrzewek i gier, technik teatralnych lub dramy. Mają one na celu wprowadzenie do tematu dnia, ale też integrację grupy rówieśniczej jaką tworzy nowa społeczność uczniowska w klasie I szkoły podstawowej. Autorzy programu proponują szereg zabaw z wykorzystaniem chusty animacyjnej np. w sc. 1/19 „Burza na morzu” - gdzie chusta staje się statkiem, na którym dzieci przeżywają różne przygody, sc. 1/20 - zabawa w figury geometryczne, sc. 1/29 - "Tęcza emocji", sc. 1/41, który zawiera zabawę w rodzeństwo 12 miesięcy i inne scenariusze.

Jako wprowadzenie do zajęć można również wykorzystać gry sportowe, co uczyniono w następujących scenariuszach: sc. 1/2 - zabawy zespołowe "Podaj górą!", "Pociąg w tunelu", "Piłeczka na łyżeczce" oraz "Mrówka - stoń", sc. 1/7 - zabawy na świeżym powietrzu z wykorzystaniem nietypowych przyborów, np. „rzut beretem”, co będzie później punktem wyjścia do poznania frazeologizmu, sc. 1/12 "Kasztanowa ścieżka", gdzie uczniowie spacerują na przygotowanej przez nauczyciela w sali ścieżce wysypanej kasztanami, czy też jesienne zawody skakania po liściach w sc. 1/13.

Kolejne proponowane zajęcia to ćwiczenia ruchowe połączone z muzyką i animacjami teatralnymi, które znajdują się w następujących scenariuszach: sc. 1/11 - zabawy teatralne w kocie kołysanki i kocie wędrówki, sc. 1/16 - zabawa "Domki tu, domki tam", sc. 1/18 - teatralna ilustracja opowiadania „Jesienna opowieść”, sc. 1/38 - zabawa "Bi-pe-ti w czarodziejskim ogrodzie", sc. 1/40 - improwizacja teatralna do tekstu literackiego, sc. 1/57 - zabawa teatralna "Bohaterowie abecadła", sc. 1/73 - zabawa „Hałasówka i ciszówka umie czytać i pisać sylaby, wyrazy z "h" i "ch", czy "twórcze wygibasy" w sc. 1/76 (np. „Gorąca piłka - co mi zrobisz, jak mnie złapiesz?").





Zajęcia teatralne czy dramowe w obudowie dydaktycznej programu DRW są często formą rozgrzewki przed zajęciami właściwymi, innym razem stanowią istotną część zajęć właściwych lub też są formą ewaluacji na zakończenie dnia. Wśród zaproponowanych form pracy są też konkursy i zawody, np. kalambury pantomimiczne w sc. I/57, gdzie uczniowie w zespołach prezentują wybraną literę, a zadaniem innych zespołów jest jej odgadnięcie - może to być żywy obraz (ułożenie/ustawienie kształtu litery), pantomimiczne układanie litery wraz z wyrazem podstawowym, rysowanie w powietrzu poszczególnych elementów litery czy krótka inscenizacja fragmentu wiersza "Abecadła" z daną literą. Zajęcia teatralne i drama są atrakcyjnymi dla ucznia metodami podczas wprowadzenia trudnych treści programowych, np. z fonologii, w czym może pomóc gra dramowa w „Rodzinkę spółgłosek” (nutkami oznaczamy dzieci w rolach „dźwięcznych” (*b, d, g, w, z, dz, ź, ż, dź i dż*) oraz „bezdźwięcznych” *p, t, k, f, s, ś, sz, c, ć, cz*) czy też zabawa teatralna w "zazdrosne głoski", która ma na celu podsumowanie umiejętności rozpoznawania przez uczniów zjawiska asymilacji, gdzie "głoski zazdrośnice, same bezdźwięczne, zabierają innym dźwięk". W czasie zajęć uczniowie wskazują zjawiska fonetyczne asymilacji (np. w wyrazach ławka, wstążka) bez stosowania terminów, ale ze zrozumieniem istoty procesu.

Z kolei w scenariuszu I/23 drama w bycie uwięzionym stanowi ważne wprowadzenie do zajęć na temat Świąta Niepodległości. Nauczyciel wykorzystuje to niestandardowe ćwiczenie w więzieniu, aby później - w toku zajęć właściwych - wytłumaczyć uczniom, na czym polegała utrata wolności i niepodległości przez Polskę w latach 1795-1918. W ten sposób poprzez myślenie analogiczne uczniowie porównują swoje odczucia z osobami zniewolonymi do potencjalnych odczuć Polaków pod zaborami.

**Edukacja polonistyczna** pełni nadrzędną rolę w nauczaniu zintegrowanym ze względu na kształtowanie kluczowych kompetencji dzieci, takich jak: umiejętność poprawnego, sprawnego i świadomego posługiwania się językiem polskim w zakresie wymowy, pisowni, gramatyki, słownictwa oraz skuteczności komunikacyjnej.

Przyjmuje się, iż w wieku siedmiu lat uczeń posługuje się już zasobem około 3000 wyrazów, zwiększając tę liczbę przeszło dwukrotnie w ciągu pierwszych czterech lat nauki szkolnej (M. Przetacznik-Gierowska, 1988; B. Bokus, G.B. Shugar, 2013). Rozpoczynając naukę w szkole dziecko posiada w swoim słowniku czynnym głównie wyrazy nazywające (czyli rzeczowniki) i informujące (czasowniki), mniejszy zasób słów określających (czyli przymiotniki) i niewielki słów relacyjnych (jak przyimki i spójniki).



Te ustalenia stanowią ważną wskazówkę metodyczną programu DRW w planowaniu zadań dydaktycznych w ramach kształtowania leksyki uczniów, szczególnie w zakresie poszerzania pól leksykalno-semantycznych (czyli zasobu wyrazów) słownika czynnego dziecka, jak to proponowane jest w scenariuszach nr I/11, I/16, I/18, I/23, I/37, I/38, I/42 i in.

Edukacja językowa w tym okresie obejmuje ćwiczenia językowe usprawniające proces rozwoju mowy dziecka. Obudowa dydaktyczna programu DRW zawiera całą typologię ćwiczeń fonetycznych, takich jak:

- ćwiczenia słuchowe, bazujące na wyodrębnianiu głosek w wyrazie lub wyrazów w zdaniu (sc. I/11, I/16, I/42, I/58, I/85 i in.),
- zabawy onomatopieczne polegające na rozpoznawaniu i naśladowaniu określonego zestawu głosek (jak w sc. I/42 "Gąski gęgały" - "gą" i "gę"),
- ćwiczenia oddechowe (np. w sc. I/18 "Jesienne zabawy"),
- ćwiczenia głosowe kształtujące umiejętność modulowania siły i wysokości głosu oraz poprawność stosowania pauz, jak w sc. I/57 ("Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego, czyli świętujemy imieniny języka polskiego)
- ćwiczenia dykcji i usprawniające narządy artykulacyjne (m.in. w sc. I/59 "Melodia mowy polskiej", sc. I/63 "Światowy Dzień Poezji" i sc. I/85 "Od A do Z - zabawy słowami"),
- oraz ćwiczenia usprawniające artykulację spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych w nagłosie i wygłosie wyrazów (np. w sc. I/58 "Dźwięki mowy polskiej - głoski dźwięczne i bezdźwięczne").

W programie DRW kształcenie kompetencji językowych i komunikacyjnych ucznia odbywa się również poprzez teksty folkloru dziecięcego, czyli zabawy językowe (przedrzeźnianki i trajkotki), zabawy literackie (bajki, zagadki, anegdoty, przysłowia), zabawy ruchowe (wyliczanki i skakanki), zabawy meliczne (mruczanki, kołysanki, kolędy, piosenki) oraz podczas zabaw manualnych (jak: malowanki, wydzieranki, wyklejanki i składanki). Przykładowo - w sc. I/11 punktem wyjścia zajęć są słowa i muzyka kołysanki "Aaa, kotki dwa", a w sc. I/63 uczniowie twórczo bawią się z folklorem dziecięcym, parafrazując gdybankę.

Folklor dziecięcy to również podstawa kształcenia literackiego ucznia klasy I, który zazwyczaj teraz rozpoczyna swoją samodzielną przygodę z książką. Warto podkreślić, że



teksty folkloru dziecięcego stanowią złożone zjawisko kulturowe, definiowane nie tylko jako twórczość przeznaczona dla dzieci, ale też „wszystkie treści i zjawiska, które żyją wśród dzieci i zostały przez nie przetworzone na wzór ich własnej twórczości” (D. Simonides, 1976). Jest to więc zbiór tekstów przez dzieci zaakceptowany, używany i - co szczególne - swobodnie cytowany i modyfikowany. Te charakterystyczne komponenty folkloru stanowią podstawę do wielu działań edukacyjnych programu DRW, uwzględniając edukację patriotyczną (narodową i regionalną), edukację polonistyczną (językową i literacką) oraz artystyczną (muzyczną, plastyczną i teatralną).

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają dużą wrażliwość językową, która skorelowana z chęcią tworzenia tekstów własnych, może dać ciekawe efekty poetyckiej twórczości dziecięcej. Warto o tym pamiętać i wprowadzać ćwiczenia rytmiczne połączone z głośnym deklamowaniem fragmentów wierszy lub ich wyklaskiwaniem. W klasie I proponujemy tego typu ćwiczenia w sc. I/63 "21 III - Światowy Dzień Poezji", kiedy uczniowie uczestniczą w zabawach językowych i literackich, twórczo przetwarzając fragmenty poezji oraz w sc. I/59 "Melodia mowy polskiej". Na początek należy wprowadzać krótkie utwory sylabotoniczne, czyli o równej liczbie sylab w wersie i stałym miejscu akcentowym. Można to zilustrować graficznie, dzieląc na sylaby i zaznaczając poszczególne akcenty, tworzące najpopularniejsze w polskiej wersyfikacji stopy akcentowe, np. trochej ( $\perp$  —), jamb ( $— \perp$ ) i amfibrach ( $— \perp —$ )<sup>1</sup>. Oczywiście wiedza na temat układu stóp akcentowych dotyczy tylko nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego, którzy powinni świadomie dobierać teksty regularne wersyfikacyjnie. Dzieci zaś, wyklaskując rytm, uczą się prawidłowego akcentowania i intonacji oraz usprawniają umiejętność prawidłowego podziału wyrazów na sylaby. Warto też po pewnym czasie dokonać rozróżnienia w obrębie tych sylab, np. wypowiadając sylaby nieakcentowane klaszcząc w ręce, a akcentowane - uderzając rękami o uda lub blat stolika. Dopiero w czasie takich zabaw okazuje się, że pozornie proste i krótkie teksty wcale nie są łatwe rytmicznie, właśnie ze względu na zmianę stóp akcentowych. Przykładem jest właśnie wierszyk *Wlazł kotek*, który łatwiej zanucić niż wyrecytować, bo składa się z dwóch naprzemiennych wersów 6- i 3-zgłoskowych oraz różnego układu stóp akcentowych: amfibrachu i trocheja w trzecim wersie.

---

<sup>1</sup> W oznaczeniu stopy poetyckiej: ( $\perp$ ) oznacza sylabę akcentowaną, a ( $—$ ) sylabę nieakcentowaną.



Włazł ko-tek na płotek — 1 — — 1 — (6zgł.)

I mruga — 1 — (3 zgł.)

Ładna to piosenka 1 — 1 — 1 — (6 zgł.)

Niedługa... — 1 — (3 zgł.)

Inaczej z kolei wygląda utwór Marii Konopnickiej, nawiązujący do folkloru dziecięcego, gdzie mamy jednakową liczbę sylab w wersie i stałe miejsca akcentowe:

A jak poszedł król na wojnę 1 — 1 — 1 — 1 — (8zgł.)

Grały jemu surmy zbrojne 1 — 1 — 1 — 1 — (8zgł.)

Grały jemu surmy złote 1 — 1 — 1 — 1 — (8zgł.)

Na zwycięstwo, na ochotę 1 — 1 — 1 — 1 — (8zgł.)

Można ten wiersz wyklaskać, raz o uda (akcent), raz w ręce (brak akcentu) i tak dalej, czy też przemaszerować w rytm utworu, zaznaczając akcent tupnięciem. W czasie takich działań dzieci nie tylko uczą się zasad prawidłowego akcentowania wyrazów i zdań, ale też poznają zróżnicowanie melodii utworów literackich (B. Kucharska, 2012). Dzieci zazwyczaj instynktownie znajdują właściwy rytm wiersza, ale im jest bardziej regularny wersyfikacyjnie, tym łatwiej jest im nabyć umiejętność stosowania akcentu paroksytonicznego, typowego dla języka polskiego oraz zachowania właściwej intonacji zdania, zachowując akcent logiczny i gramatyczny. Wszelka znajomość terminów na etapie wczesnoszkolnym jest zbędna, co nie oznacza, że powinniśmy zrezygnować z nauczania prawidłowej melodii rodzimej mowy.

Kolejnym ważnym elementem edukacji językowej uczniów są zabawy z lingwołamkami, zwanymi skrętaczami czy łamańcami językowymi. Zaczynamy od tych najprostszych: „Spadł bąk na strąk, a strąk na pąk. Pękł pąk, pękł strąk, a bąk się zląkł”, czy najbardziej znanych: „Stół z powyłamywanymi nogami”; „Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczebrzeszynie” lub „Król Karol podarował królowej Karolinie korale koloru



koralewego”, stopniowo przechodząc do tych coraz trudniejszych, np. „Mąż gzęgźółki w chaszczach trzeszczy, w krzakach drzemie kszyk. A w Trzemesznie straszyc jeszcze wytrzeszcz oczu strzyg”. Zazwyczaj jest przy tego typu ćwiczeniach dużo śmiechu, ale założone cele zajęć powinny zostać osiągnięte. Te same teksty mogą stać się przedmiotem modyfikacji i matrycą do zmian na skutek dziecięcej inwencji twórczej. Powinny być jednak nadal trudne do wyartykułowania. Oprócz ogólnych wskazówek możemy też przygotować rozsypankę wyrazową lub wprowadzić nowego bohatera, korzystać ze słowników ortograficznych. Przykładem takiej prostej zabawy modyfikującej znane frazy są zdania: „Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczebrzeszynie, aż chrząszczowa strząśnie skrzydła z dżdzu. Deszczyk strasznie nas przemoczył - rzekł Brzęczek-chrząszcz - trzeba szybko się osuszyć, żeby można brzęczeć wciąż” lub „Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczebrzeszynie, aż powietrze drży. Grzmi i brzęczy, żeby trzmiel trzy przepędzić. Strząsa wszędzie kurz. A Chrząszczowa wciąż przejęta sprząta wszystko już”. Tego typu ćwiczenia znajdują się m.in. w sc. I/64 pt. „Zabawy w „łamanie” i „skręcanie” języka”.

Teksty folkloru dziecięcego - znane już dzieciom z zabaw w przedszkolu - mogą też służyć jako inspiracja do działań dramowych, odzwierciedlających daną treść przez marsze fabularne, żywe obrazy czy technikę stop-klatki. Przykładem może być klasyczna wyliczanka *Idzie kominiarz po drabinie*, którą można dowolnie modyfikować fabularnie. Poprzez dramę możemy dodatkowo zmotywować dzieci do samodzielnego prowadzenia wątku i tworzenia fabuły. Przykładowo: wszyscy ustawiają się w kole, a do środka wchodzi uczeń, który jako narrator będzie kontynuował opowieść od frazy „Idzie kominiarz...”, a reszta dzieci próbuje naśladować tok fabuły. Na sygnał nauczyciela „zmiana”, narrator wybiera swojego następcę i zabawa zaczyna się od nowa.

W nauczaniu wczesnoszkolnym możemy oczekiwać od dzieci czynnej postawy umysłowej i nawet jeśli początkowo zadanie wydaje im się zbyt trudne, to już wkrótce będą tworzyć coraz bardziej samodzielne, nowe zdania. Pamiętając, że w tym okresie dzieci nabywają umiejętności wcześniej niż przyswajają wiadomości, należy kłaść nacisk przede wszystkim na poprawną dykcję i artykulację, a nie logikę tworzonych fabuł. Nauczycielowi pozostaje więc stymulowanie tych twórczych działań, dostarczenie odpowiedniego materiału oraz kontrola poprawności gramatycznej i ortograficznej formułowanych przez uczniów wypowiedzi.



**Edukacja artystyczna w programie DRW** została opracowana w oparciu o koncepcję twórczego myślenia i działania ucznia. Ma na celu kształtowanie jego kompetencji artystycznych i kulturowych oraz wrażliwości estetycznej i etycznej. Zajęcia techniczne oraz edukacja muzyczna i plastyczna są skorelowane z innymi edukacjami, głównie z polonistyczną, społeczną i etyką.

Zajęcia w cyklu "Słuchamy Mistrzów" i "Słuchamy muzyki naszej Ojczyzny" stanowią ważne komponenty programowanych zajęć, wdrażając dziecko do świadomej percepcji i recepcji sztuki oraz zaangażowania emocjonalnego koniecznego przy pełnym kontakcie ze sztuką. Przykładem takich działań są scenariusze: I/30 Wschód słońca w plastyce i muzyce, wykorzystujący muzykę Josepha Haydna - Symfonię Nr 6 D-dur "Poranek" ("Le Matin") oraz sc. I/38 z utworem muzycznym pt. "Czarodziejski ogród" Maurice'a Ravela z cyklu "Bajki Babci Gąski". W ten sposób uczniowie poznają utwory muzyczne, należące do ścisłego kanonu, ale też poznają ich twórców, co ma wpływ na budowanie pozytywnych wzorców i autorytetów. W kontekście szczęśliwego zakończenia historii Josepha w sc. I/30, który "żył długo i szczęśliwie", nauczyciel prowadzi rozmowę z dziećmi o talencie i spełnianiu marzeń. W tekście scenariusza znajdują się przykładowe pytania, które nauczyciel może wykorzystać w trakcie takiej rozmowy oraz sugestie, jakie elementy biografii muzyka można w tym celu wykorzystać (np. Joseph miał tylko 6 lat, a już wiedział, co sprawia mu radość i co chciałby robić w swoim dorosłym życiu. Zastanówcie się, czy Wy również lubicie coś tak bardzo jak mały Joseph?). Na tym etapie edukacyjnym nie zależy nam na prezentowaniu biografii ani tytułów konkretnych utworów, ale zapewnieniu dzieciom możliwości kontaktu ze sztuką, która stanowi podwaliny naszej kultury.

W programie DRW przewidziano w zakresie odbioru muzyki zapoznanie i wdrożenie uczniów do stosowania różnych rodzajów aktywności muzycznej. Muzyka i piosenka stanowi podstawę zabaw animacyjnych, działań teatralnych i dramowych. Uczniowie improwizują muzycznie (wokalnie i instrumentalnie) oraz improwizują ruchem do muzyki. Przykładem są zajęcia zaplanowane w sc. I/11 "Kotki dwa poznają głoskę i literę k", gdzie uczniowie uczestniczą w zabawie muzycznej w usypianie i rozbudzanie kotków oraz improwizacja teatralna "kolorowi dyrygenci" przy muzyce J. Haydna Symfonia Nr 6 D-dur "Poranek" w sc. I/30, kiedy uczniowie improwizują ruchem "dyrygowanie" kolorowymi wstążkami w rytm muzyki.

W ramach zajęć uczniowie zapisują i odczytują znaki notacji muzycznej, jak: nuty





na pięciolinii, wartości rytmiczne nut i pauz oraz wyrażają ruchowo czas wartości rytmicznych nut i pauz, np. podczas zajęć zaplanowanych w sc. 1/68 "Klucz, który otwiera drzwi do domu nut" poznają sposób zapisu klucza wiolinowego. Treści kształcenia programu DRW kładzie też nacisk na rozróżnianie podstawowych elementów muzyki (jak: melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika), planując różne formy aktywności w tym zakresie. W scenariuszu 1/59 będzie to poznawanie melodii mowy polskiej, a w sc. 1/64 będą to zabawy językowo-muzyczne z tekstami folkloru dziecięcego, jak: wyliczanki, przedrzeźnianki, przekręcanki, trajkotki i zamawianki, podczas których uczniowie wypowiadają rytmicznie słowa, zdania, wiersze i wyliczanki, z odpowiednią intonacją i akcentem.

Zajęcia z zakresu edukacji muzycznej zazwyczaj są skorelowane z innymi mającymi na celu kształcenie kompetencji artystycznych oraz wrażliwości estetycznej, jak np. w sc. 1/38 uczniowie, słuchając muzyki Ravela, rysują swoje czarodziejskie ogrody i zamieszkującego go żar-ptaka.

Zgodnie z Podstawą Programową edukacja muzyczna uwzględnia naukę podstawowych tańców ludowych. W klasie I zaplanowano m.in. w sc. 1/52 naukę wybranych figur krakowiaka, od kroków podstawowych do tak złożonych figur jak haczyk (w którym partnerzy krzyżują prawe ręce w łokciach tworząc „haczyk”, a lewe wyciągają do góry i tańczą obracając się wkoło), na kolano (partner kłęka na prawe kolano, prawa ręka uniesiona do góry, a partnerka tańczy wokół niego trzymając się lekko jego wyciągniętej dłoni) oraz kaszkę (partnerzy przodem do siebie chwytają się skrzyżnie za ręce i wykonują cwał w prawo i cwał w lewo). Nauka tańca może również towarzyszyć innym zajęciom, np. kształceniu językowemu jak w sc. 1/37 ("Na dworze królowej samogłosek"), gdzie przy muzyce W.A. Mozarta (Menuet z Symfonii Es-dur KV 543) uczniowie w zabawie dramowej jako uczestnicy balu uczą się tego dworskiego tańca.

Stałym elementem zaplanowanych działań jest szeroko rozumiany kontakt ucznia z dziełem sztuki, jak w scenariuszach: sc. 1/20 z obrazem Wasilija Kandinskiego "Geometryczne serce", sc. 1/30 obrazami Claude'a Moneta "Impresja. Wschód słońca" i "Zachód słońca", sc. 1/40 obrazem "Kolędnicy" Zofii Stryjeńskiej oraz w sc. 1/69 "Malujemy słoneczniki" - obrazem "Słoneczniki" Vincentego van Gogha oraz fragmentem witrażu Stanisława Wyspiańskiego pt. "Święta Salomea", gdzie słoneczniki wraz z innymi



kwiatami pełniły rolę tła. Uczniowie nie tylko rozpoznają wybrane dzieła sztuki należące do dziedzictwa kultury i wypowiadają się na ich temat, ale też próbują naśladować mistrzów, jak w sc. I/29 ("Czy emocje mają kolor?") twórczo interpretując obraz "Żółty-Czerwony-Niebieski" Wassila Kandinskiego. Autorzy programu DRW zaplanowali też kontakt z dziełami sztuki z zakresu tzw. popkultury, jak w sc. I/11, gdzie na podstawie obrazu kotów Rossiny Wachtmeister uczniowie wykonują kolorowanekę na podstawie poznanego obrazu, a potem twórczo ją przetwarzają, wykonując ilustrację do tekstu wiersza Bechlerowej.

W ramach zajęć uczniowie posługują się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego, podejmując próby obrazowania swoich emocji, przeżyć czy marzeń przy pomocy podstawowych środków wyrazu plastycznego (jak: kształt, barwa, faktura) w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni. Przykładem takich działań będzie uchwycenie wyobrażeń w sc. I/38 oraz układanie "tęczy emocji" w sc. I/29.- od kolorów najradośniejszych do najsmutniejszych.

Autorzy programu zachęcają też nauczycieli do odwiedzania z uczniami lokalnych galerii, muzeów i skansenów, brania udziału w imprezach kulturalnych w swojej miejscowości, a także - co jest szczególnie istotne w przypadku szkół wiejskich oddalonych od wielu ośrodków kulturalnych - program DRW proponuje uczestniczenie w percepcji sztuki wizualnej, poprzez korzystanie z zasobów Internetu: oglądanie dzieł artystów polskich i zagranicznych oraz odbywanie wirtualnych wycieczek po muzeach, galeriach i skansenach Polski i Europy.

Ważnym elementem naszego programu jest dziedzictwo kulturowe (m.in. folklor dziecięcy, sztuka ludowa, etniczność) oraz poczucie tożsamości z kulturą własnego kraju i regionu, poznawanie różnych dziedzin kultury i korelacje z teatrem, muzyką i literaturą. Autorzy podkreślają wpływ sztuki na kształtowanie osobowości ucznia i znaczenie w jego przyszłym życiu, stymulują jego rozwój emocjonalno - intelektualny, postawę szacunku i ciekawości wobec kultur innych narodów.



## Realizacja programu i obudowy metodycznej wśród uczniów zdolnych

Praca z uczniami zdolnymi w klasie I powinna ukształtować w nich poczucie, że szkoła jest przestrzenią stymulującą ich rozwój i stanowi źródło niekończących się okazji do zadziwienia światem. W związku z tym, że edukację szkolną mogą rozpoczynać uczniowie świetnie przygotowani już w zakresie czytania, pisania i liczenia, nauczyciel powinien zapewnić im nowe wyzwania na miarę ich możliwości tak, aby nie odczuwali nudy i nie traktowali szkoły jako niewymagającej żadnego wysiłku z ich strony. Destruktywnie wpływałoby to na ich motywację do pracy, stanowiącą według większości koncepcji jeden z podstawowych komponentów zdolności.

Optymalne wspieranie uczniów zdolnych zmierza do osiągnięcia przez nich stanu nazwanego przez wybitnego psychologa twórczości jako *flow* (dosł. *przepływ*, Csikszentmihalyi, 1996). Wymaga on wypracowania równowagi między zasobami jednostki, a bodźcami napływającymi z zewnątrz wywołującymi określone reakcje. Jeśli podmiot doświadcza zbyt mało stymulujących bodźców jego aktywność zostaje zahamowana, co w przypadku uczniów klasy I może przejawiać się znużeniem lub też podejmowaniem czynności zastępczych postrzeganych przez nauczyciela jako negatywne (rozmawianie z kolegami, kręcenie się, wykonywanie innych czynności niż podane w instrukcji przez prowadzącego zajęcia). Oczywiście może pojawić się sytuacja odwrotna, w której uczeń otrzymuje zbyt trudne zadanie do rozwiązania (nieadekwatne do jego aktualnych możliwości), czego konsekwencją jest niepokój, czasem utrwalony w postaci chronicznego lęku. Ważne jest zatem w pracy z uczniami zdolnymi poprawne rozpoznanie ich potencjału tak, aby realizowane tematy i ćwiczenia mogły doprowadzić ich do osiągnięcia stanu *flow*. W ten sposób utrwalona zostanie ogólna pozytywna postawa uczniów wobec szkoły stanowiąca kluczowy kapitał w dalszej edukacji.

Psychopedagogiczne założenia programu „Doświadczam - rozumiem - wiem” wpisują się w postulaty programu SEM (*The Schoolwide Enrichment Model* - Szkolnego Modelu Wzbogacania Zdolności) opracowanego przez J. Renzulliego i S. Reis (2003) - jednego z najbardziej rozpowszechnionych modeli kompleksowego wspierania rozwoju uczniów zdolnych i wybitnie zdolnych na świecie, prawie zupełnie nieobecnych w polskich szkołach. Postulaty te są następujące:

1. Każdy uczeń jest inny, dlatego nauczyciel powinien podczas planowania wsparcia dla



uczniów zdolnych uwzględnić kierunki jego zdolności, zainteresowania i style uczenia się. Aby jednak diagnoza tych zmiennych była rzetelna, uczeń musi mieć dostęp do różnorodnych doświadczeń, w celu sprawdzenia siebie i przekonania się, co jest jego faktyczną preferencją. Wąska oferta szkoły opierająca się zazwyczaj na przedmiotach bezpośrednio ujętych w podstawie programowej powoduje, że uczeń zbyt wcześnie można zostać oceniony jako nieposiadający zainteresowań z tego tylko powodu, że nie dostarczono mu ani w szkole, ani w domu możliwości przetestowania siebie w innych dziedzinach i odmiennych działaniach. W modelu SEM pierwszy etap edukacji ma w tej kwestii znaczenie kluczowe: tworzy trwałe przekonanie w uczniu zdolnym, że szkoła może być ciekawa - lub też szablonowa i nudna.

2. Zdobywanie wiedzy jest najbardziej efektywne przy pozytywnym emocjonalnym pobudzeniu ucznia. Afektywna obróbka informacji zwiększa zaangażowanie systemu poznawczego, co ułatwia zrozumienie i zapamiętanie nowego materiału. Stąd częstym wprowadzeniem do zajęć zaproponowanym w przygotowanych przez autorów scenariuszach (element obudowy metodycznej) jest rozgrzewka twórcza, która pozwala każdemu uczniowi na odczuwanie własnej sprawczości i pozytywnych emocji.

3. Pozytywne pobudzenie emocjonalne jest warunkowane osadzeniem zdobywanej wiedzy w naturalnym kontekście rozwojowym dziecka. Nauczyciel powinien odnosić się do codzienności ucznia, na którą składają się zarówno powszednie doświadczenia wspólne wszystkim (typowe czynności: mycie, ubieranie się, robienie zakupów, przygotowywanie posiłków, świętowanie), jak i specyficzne doświadczenia indywidualne (związane z sytuacją rodzinną dziecka, jego podróżami, sposobami spędzania wolnego czasu). Nie wolno zapominać o aktualnych wydarzeniach, do których mamy dostęp za pośrednictwem mediów. Dzieci uczestniczą w nich pośrednio i często odczuwają wyraźny dysonans poznawczy lub nawet lęk, kiedy dana informacja jest dla nich zupełnie niezrozumiała. Stąd postulat wykorzystywania przez nauczyciela bieżących zdarzeń w konstruowaniu toku zajęć.

4. Myślenie i zdobywanie wiedzy przez uczniów powinno odbywać się samodzielnie, a nie w wyniku ingerencji nauczyciela (poprzez podanie wiedzy). Zasada ta, będąca sednem konstruktywizmu poznawczego, traktuje szkołę i nauczycieli jak przysłowiową wędkę, za pomocą której uczniowie wylawiają ryby z jeziora i są dumni, że dokonali tego własnoręcznie.

W pracy z uczniami zdolnymi niezwykle ważne jest dbanie o ich harmonijny



rozwój. Wielu współczesnych badaczy zdolności, w tym m. in. R. Sternberg, A. Sękowski, J. Renzulli (por. szeroki przegląd współczesnych badań w: Knopik, 2014) wskazują na asynchroniczny rozwój zdolnych dzieci. Zazwyczaj sfera poznawcza wyprzedza znacznie sferę motoryczną i emocjonalno-społeczną, co skutkuje zaburzeniami w zachowaniu, takimi jak np. niekontrolowane napady złości, płaczu, lęku lub też reakcjami o charakterze neurotycznym (obgryzanie paznokci, wrywanie włosów, tiki nerwowe, reakcje nawykowe rozładowujące napięcie, np. chrząkanie, przesadne dbanie o czystość rąk, itp.). Nauczyciel w klasie pierwszej powinien mieć na uwadze tę złożoność funkcjonowania dojrzewającej dopiero osobowości dziecka zdolnego i umiejętnie radzić sobie z jej przejawami.

Poniżej podano podstawowe zasady pracy z uczniami zdolnymi ukierunkowanej na ich zrównoważony rozwój:

- 1) stwarzanie jak najwięcej okazji do mówienia przez uczniów o swoich emocjach i uczuciach (warto włączyć elementy biblioterapii);
- 2) unikanie etykietowania uczniów zdolnych;
- 3) ostrożne organizowanie zajęć w oparciu o model rywalizacji (np. między grupami) - uczniowie zdolni oczekują tego typu wyzwań, przy czym nie radzą sobie z przegranymi;
- 4) koncentrowanie się podczas prac plastycznych i technicznych nie na samej jakości uzyskanych efektów, ale samej fabule towarzyszącej wykonywanym pracom (zachęci to uczniów zdolnych, często słabszych motorycznie do podejmowania tego typu aktywności; dla przykładu: wycinanie z papieru postaci zaprezentowanych w opowiadaniu);
- 5) angażowanie w procesy decyzyjne dotyczące tego, co dzieje się podczas zajęć (bezpośrednie zaangażowanie uczniów w formie np. wyboru ćwiczenia lub tematu opowieści czytanej przez nauczyciela zmotywuje ich do wytężonej uwagi i zaangażowania zadaniowego);
- 6) rozwijanie przez nauczycieli świadomości, że uczeń zdolny może myśleć niestandardowo i udzielać innych odpowiedzi, nawet na najbardziej oczywiste pytania oraz chwalenie owej oryginalności
- 7) należy zaakceptować prawo ucznia zdolnego do wycofywania się z prac zespołowych - niektórzy z nich mają temperament introwertyczny i należy to mieć na względzie.



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Konkretne wskazówki dotyczące pracy z uczniami zdolnymi zostały zamieszczone w większości scenariuszy do klasy pierwszej. Dotyczą one w głównej mierze:

- możliwości modyfikowania konkretnych ćwiczeń celem zwiększenia ich trudności i dostosowania do oczekiwań uczniów pracujących szybciej niż większość klasy;
- dodatkowej samodzielnej pracy uczniów zdolnych po zakończeniu zajęć;
- pobudzania kreatywności w myśleniu i zachowaniu uczniów zdolnych.

Dodatkowo sama tematyka zajęć zaproponowana w scenariuszach oraz układ ćwiczeń ma za zadanie pobudzić ducha współpracy i synergii w klasie (zgodnie z ideą „mrowiska przyjaźni”), co z punktu widzenia możliwych deficytów społecznych uczniów zdolnych, odgrywa swoistą rolę terapeutyczną.

## **Realizacja programu i obudowy metodycznej wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

Program „Doświadczam - rozumiem - wiem” może być z powodzeniem realizowany w klasie I w grupach uczniów o zróżnicowanych możliwościach percepcyjnych i poznawczych, także w klasach integracyjnych i inkluzyjnych, do których uczęszczają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). W programie DRW liczne zajęcia prowadzone są z wykorzystaniem eksperymentów, pomocy wizualnych i materiału przyrodniczego (np. dzieci badają różne rodzaje gleby, wykonują pomiary cienia, robią bańki mydlane, lepią z gliny itp.) Zadania takie pozwalają w naturalny sposób włączyć się w pracę na lekcji tym uczniom, którzy doświadczają trudności w uczeniu się i potrzebują ćwiczeń z wykorzystaniem materiałów konkretnych - przedmiotów codziennego użytku, przygotowanych przez nauczyciela pomocy dydaktycznych czy modeli.

W klasie pierwszej w szczególny sposób zwrócono uwagę na zbudowanie w grupie atmosfery przyjaźni i współpracy, co ma duże znaczenie dla uczniów z niepełnosprawnością, ponieważ dzięki temu mogą poczuć się w pełni członkami grupy klasowej. Przez program zajęć dzieci prowadzone są przez mrówkę Eurekę i już na drugich zajęciach cyklu (sc. 1/2) razem budują mrowisko. Przy wykonywaniu tego





zadania w klasie inkluzyjnej/integracyjnej warto podkreślić, że mrówki pomagają sobie wzajemnie, dzielą się pracą, opiekują słabszymi (np. młodymi mrówkami). Warto także promować w klasie takie zachowania dzieci względem siebie wzajemnie, a zwłaszcza wobec rówieśników ze SPE. W czasie roku szkolnego uczniowie zachęceni są do poznawania samych siebie i innych oraz stałej wzajemnej życzliwości (np. sc. I/22, I/23, I/29).

W programie DRW uczniowie często zachęceni są do pracy w grupach (np. sc. I/7, I/9, I/10, I/15, I/17), co tworzy szczególną okazję do budowania kompetencji społecznych. W sytuacji, kiedy w klasie uczy się dziecko ze SPE nauczyciel powinien starannie przemyśleć strategię budowania takich grup, żeby zapobiegać wykluczaniu ucznia ze SPE i wspomagać jego aktywną obecność w różnych zespołach rówieśniczych. Zgodnie z zasadami dydaktyki wczesnoszkolnej grupy mogą być tworzone według różnych zasad. Razem mogą zatem pracować:

- dzieci o podobnych możliwościach intelektualnych - co pozwala na zróżnicowanie stopnia trudności zadań w zależności od grupy;
- dzieci o zróżnicowanych możliwościach intelektualnych, w których uczniowie lepiej funkcjonujący poznawczo wspierają kolegów i koleżanki o mniejszym potencjale intelektualnym;
- dzieci posiadające przypadkową podobną cechę (np. kolor skarpetek, miesiąc urodzenia czy lubiące pizzę) - taki z kolei podział stwarza okazję do wspólnej pracy dla dzieci różniących się poziomem intelektualnym i niemających na co dzień okazji do wspólnej pracy czy zabawy;
- dzieci spontanicznie wybierające siebie nawzajem i lubiące ze sobą pracować - w takiej sytuacji nauczyciel powinien szczególnie monitorować przebieg tworzenia się takich grup, zapobiegać sytuacjom odrzucenia dzieci ze SPE czy też dzieci wykluczanych z innych powodów (np. niski status materialny)
- dzieci wybrane do danej grupy przez liderów nominowanych przez nauczyciela.

Każdy z powyższych mechanizmów podziału uczniów na grupy daje nauczycielowi inne możliwości włączania ucznia ze SPE w aktywną pracę na lekcji i pełnienia przez niego różnych ról (osoby wspierającej innych, wspieranej, podobnej w zakresie upodobań czy daty urodzenia). W związku z różnorodnością zadań warto także pomyśleć o wsparciu atrakcyjności ucznia ze SPE jako partnera w grupie - np. w zajęciach I/10, na



których dzieci robią korale z owoców, może on jako jedyny w klasie mieć kawałki ananasa, po które wiele dzieci będzie chciało podejść, może też zostać wybrany przez nauczyciela jako lider jednej z grup.

Ważnym zadaniem uczniów klasy I jest poznanie, zapamiętanie i używanie wszystkich liter i cyfr. Wśród scenariuszy znajdują się także takie, które pokazują sprawdzone przez nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego i atrakcyjne dla dzieci ćwiczenia pomagające poznać i utrwalić kształt liter i cyfr (np. sc. I/11, I/16, I/28). W sytuacji, kiedy w klasie jest uczeń z dysfunkcją wzroku korzystający z pisma Braila, warto całą klasę zapoznać z wzorcem liter i cyfr w tym systemie, co może następnie ułatwić wzajemne komunikowanie się uczniów. Jeśli w klasie są uczniowie posługujący się językiem migowym, można z kolei nauczyć dzieci znaków daktylograficznych dla poszczególnych liter i cyfr. Są one proste do wykonania (wzornik znajduje się w scenariuszu 31, można go także odszukać na wielu stronach internetowych). Uczniowie z dysfunkcją wzroku czy słuchu mogą w tym zakresie przyjąć rolę ekspertów i służyć pomocą w utrwaleniu znajomości wzorca liter i cyfr. Warto o pomoc w tym zakresie poprosić także rodziców dzieci niewidomych czy niesłyszących, którzy biegle posługują się pismem Braila czy daktylografią. W ten sposób będą mieli oni możliwość poznania rówieśników swojego dziecka i będą przez nich postrzegani jako eksperci w zakresie znajomości tych systemów komunikowania się.

Autorzy scenariuszy poruszają także problemy związane z niepełnosprawnością i trudnościami w uczeniu się w kl. I w kilku scenariuszach tematycznych: *Mój kolega nie słyszy* (I/31), *Mój niewidomy kolega* (I/33), *Jesteśmy tacy sami, ale trochę inni - dzieci z Zespołem Downa* (I/53), *Cukiereczki w szkole - a może jednak nie?* (uczniowie z cukrzycą, I/75). Przygotowane są one w taki sposób, aby stworzyć uczniom zarówno możliwość poznania istoty określonej niepełnosprawności (np. genetycznych uwarunkowań Zespołu Downa, sc. I/53), jak też wypracować kompetencje praktyczne potrzebne w kontakcie z osobami z daną niepełnosprawnością. Jak wspomniano we wstępie do programu, był on testowany w kilku klasach pierwszych i ich uczniowie doskonale poradzili sobie z zadaniem nauczenia się kilku znaków języka migowego, wczucia się w sytuację osoby niewidomej przez wykonanie prostych czynności codziennych (np. nalania wody do szklanki) bez użycia wzroku czy też twórczego zadania opracowania projektu urządzenia pomagającego w codziennym funkcjonowaniu osobom z dysfunkcją wzroku. Celem zajęć jest też wypracowanie adekwatnej postawy wobec



osób z niepełnosprawnością, która nie opiera się na litości czy idei pomocy o charakterze filantropijnym/charytatywnym, ale na równoprawnym traktowaniu kolegów i koleżanek z niepełnosprawnością i naturalnym włączaniu ich w życie społeczne klasy i szkoły. W realizacji scenariuszy zajęć mogą pomóc przygotowane na potrzeby lekcji prezentacje multimedialne. Materiały do nich zawarto także w treści scenariuszy (sc. I/31 i I/53), nauczyciel może je rozbudować i dodać informacje, które uzna za potrzebne w danej klasie, np. o lokalnej organizacji wspierającej osoby z daną niepełnosprawnością, którą uczniowie mogliby wesprzeć np. przekazując ciekawe prace plastyczne do dekoracji wnętrza itp.

Obudowa dydaktyczna programu została dostosowana do potrzeb uczniów słabosłyszących. Do wszystkich materiałów filmowych z serii „Żywioty Ziemi” opracowano napisy, zgodnie ze standardami uprzystępniania treści osobom z wadami słuchu. Napisy nie tylko przekazują wypowiedzi osób, ale także opisują wszystkie dźwięki niedostępne dla osoby niesłyszącej, np. szum ciekącej wody, płacz dziecka czy też odgłosy jadącego samochodu. Wszystkie filmy zostały także przetłumaczone na Polski Język Migowy przez profesjonalnego tłumacza, mogą zatem być używane w pracy z uczniami posługującymi się tym językiem jako podstawowym środkiem komunikowania się (np. w szkołach specjalnych dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących). Nauczyciel realizujący program DRW w klasie, w której uczy się osoba z dysfunkcją słuchu powinien szczególnie pamiętać o zasadach dobrej komunikacji - zawsze mówić z twarzą zwróconą w stronę dziecka niesłyszącego, mówić wyraźnie, ale niezbyt szybko i nie za wolno, unikać natarczywej gestykulacji oraz jednoczesnego mówienia i wykonywania innych czynności - należy najpierw powiedzieć daną kwestię a potem przystąpić np. do wykonania doświadczenia. Uczniowie niesłyszący zazwyczaj pracują z nauczycielem dodatkowo na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych lub korekcyjno-kompensacyjnych czy rewalidacyjnych. W czasie tych dodatkowych godzin warto powracać do ćwiczeń wykonywanych na zajęciach w celu sprawdzenia, czy dziecko na pewno je zrozumiało. W niektórych przypadkach (np. przed projekcją filmów) może być konieczne wytłumaczenie części pojęć używanych w czasie lekcji (np. *światłowody, erupcja wulkanu, archeolog*).

Poszczególne elementy programu zostały także dostosowane do potrzeb uczniów z dysfunkcją wzroku. Wiele ćwiczeń zaproponowanych w scenariuszach zajęć ma charakter doświadczeń polisensorycznych i kinestetycznych, angażowany w nie jest nie tylko wzrok



dzieci, ale także słuch, dotyk, węch, smak i ruch. Takie ćwiczenia pozwalają w naturalny sposób włączyć się w zajęcia uczniom z zaburzeniami sensorycznymi, którzy dysfunkcje jednego narządu kompensują sprawnym funkcjonowaniem innego analizatora.

Kategoria „słabe widzenie” obejmuje cały szereg różnych przypadków i tylko w niektórych sytuacjach rozwiązaniem problemu ucznia jest zastosowanie lup czy innych urządzeń powiększających. Dla uczniów z dysfunkcją wzroku przede wszystkim bardzo ważny jest stały komentarz słowny do wszystkich zapowiadanych i wykonywanych czynności. W niektórych przypadkach cel ćwiczeń (zadań) może być osiągnięty przy pomocy dodatkowych pomocy dydaktycznych - zastąpienie ilustracji konkretnymi przyniesionymi do klasy przedmiotami, nagraniami efektów dźwiękowych zastępującymi fotografie itp. (Marek, 2015).

Karty pracy umieszczone przy scenariuszach zostały przygotowane w dwóch wersjach: dla dzieci widzących i tam, gdzie konieczne były zmiany, dla dzieci niedowidzących. Przygotowując wydruki dla dzieci słabowidzących należy stosować papier matowy, najlepiej offsetowy, o gramaturze ok. 120 - 150 gr., nieprzeźroczysty, przynajmniej podwójnie bielony, biały lub (w uzasadnionych przypadkach) żółty (Kończyk, 2011). Załączniki można drukować w formacie A3 lub też wydrukować dodatkowe załączniki na ławkę dla dziecka niedowidzącego, tak aby miało je przed sobą w trakcie lekcji.

W wypadku kart pracy, których treść stanowią zdjęcia, można przynieść modele, próbki lub inne elementy umożliwiające poznanie danego przedmiotu. Na przykład podczas pracy w trakcie realizacji scenariusza 1/9 uczniowie niedowidzący mogą mieć trudności z dostrzeżeniem różnicy między zdjęciem gliny i piasku. Ziemia też trudno rozpoznawalna - jedynie przez skojarzenie z doniczką. Próbki gliny, ziemi i piasku byłyby bardziej wskazane (Marek, 2015).

Przykładowa realizacja scenariuszy zajęć:

Scenariusz zajęć 3 dla klasy I.

Eksperyment z wykorzystaniem prawa Archimedesesa

Uczniowie widzący badają ilość wypartej wody poprzez obserwację poziomu wody w słoiku przed i po wrzuceniu do niej różnych przedmiotów.



Uczniowie niedowidzący i niewidomi rozumieją badane zjawisko stosując jedną z następujących metod:

1. Mierzac poziom cieczy w kubku, szklance lub w stoiku wkładając do niej plastikową słomkę i ujmując ją tuż nad powierzchnią cieczy. Po wrzuceniu np. kamyka poczują, że końce ich palców znalazły się w wodzie.
2. Przy pomocy dźwiękowego sygnalizatora poziomu cieczy. Nauczyciel zakłada sygnalizator na krawędź kubka lub stoika. Następnie wlewa wodę tak aby jej poziom zatrzymał się poniżej drucików sygnalizatora. Uczniowie sprawdzają dotykiem poziom wody i jej odległość od drucików sygnalizatora. Po wrzuceniu kamyka do wody jej poziom podnosi się. Po zetknięciu się wody i drucików sygnalizator wydaje dźwięk „alarmu” (Marek, 2015).

Scenariusz 9 jest możliwy do zrealizowania z udziałem uczniów niedowidzących i niewidomych. Sprawdzanie czasu przesiąkania wody przez różne rodzaje gleby przy pomocy głośnego odliczania przez dzieci widzące.

Ćwiczenie z kartami pracy nr 1 i 2 sc. 56 (KP 68 - 69) warto zamienić na ćwiczenie z wykorzystaniem prawdziwych nasion i próbek wyrastających z nich roślin. Swoje hipotezy dotyczące czasu potrzebnego na wykiełkowanie poszczególnych roślin uczniowie mogą zweryfikować jak w ćwiczeniu z rzeżuchą.

Biorąc pod uwagę to, że dzieci niewidome i niedowidzące oglądają filmy w telewizji, można zakładać, że skorzystają również z informacji zawartych w materiałach filmowych. Aby ułatwić uczniom niedowidzącym odbiór treści zawartych w filmach proponuje się zastosować następujące formy wsparcia:

1. Zalecane jest wcześniejsze obejrzenie filmu przez nauczyciela i oszacowanie możliwych trudności dziecka niedowidzącego w odbiorze treści danego odcinka. Stopień trudności zależeć będzie nie tylko od poziomu uszkodzenia wzroku, ale od poziomu ogólnej wiedzy ucznia i zakresu jego doświadczeń przyrodniczych.
2. Konieczny jest komentarz słowny nauczyciela uzupełniający filmy. W zależności od potrzeb ucznia może on mieć formę wprowadzenia do filmu i zawierać wyjaśnienie trudnych słów czy zjawisk pojawiających się w filmie (np. *kapilara*). Wyjaśnieniu zjawisk przedstawionych w filmach mogą towarzyszyć standardowo wykorzystywane w pracy z uczniami z wadami wzroku plansze, schematy czy rysunki (przedstawiające np. w



powiększeniu promienie załamującego się światła czy zjawisko fotosyntezy). W wielu sytuacjach można także skorzystać z realnych przedmiotów, np. różnych typów baterii czy szalki Petriego). Nauczyciel może także uzupełniać swoim komentarzem te fragmenty filmu, w których pewne czynności osób wykonujących doświadczenie odbywają się zbyt szybko lub nie są widoczne. Nauczyciel może także omówić film po jego projekcji, odpowiadając na pytania i wątpliwości ucznia.

3. W przypadku uczniów słabowidzących szczególne znaczenie ma nie tylko obejrzenie doświadczeń prezentowanych w filmach, ale także - w miarę możliwości - ich wykonanie. Manipulacja przedmiotami i wielozmysłowe poznanie rzeczywistości przyrodniczej w czasie zajęć szkolnych może być bowiem dla wielu z tych uczniów jedyną szansą na zrozumienie i poznanie świata przyrody.

4. Dla ucznia niedowidzącego dużą pomocą będzie bezpośredni dostęp do monitora / ekranu TV.

## Bibliografia

- Bokus B., Shugar G.B., (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk 2013.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Domagała - Zyśk E., Karpińska-Szaj K. (2011). *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Impuls, ss. 92.
- *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, (red.) A. Maurer, Kraków 2006.
- Kielar-Turska M., *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2003.
- Knopik, T. (2014). *Czas wolny... od nudy*. Warszawa: ORE.
- Kończyk D. (red.), *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych dla uczniów słabo widzących*. Warszawa 2011.





Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- Marek, B. (2015). *Opinia na temat dostępności dla uczniów z dysfunkcją wzroku obudowy dydaktycznej do programu Doświadczam - rozumiem - wiem*. Lublin: Lechaa.
- Popek S. (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.
- Przetacznik-Gierowska M., *Rola języka w aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Od słowa do dyskursu*, Warszawa 1994
- Simonides D., *Współczesny folklor dzieci i nastolatków*, Wrocław 1976.
- *Zaburzenia mowy. Mowa - teoria - praktyka*, red. S. Grabias, Lublin 2001.



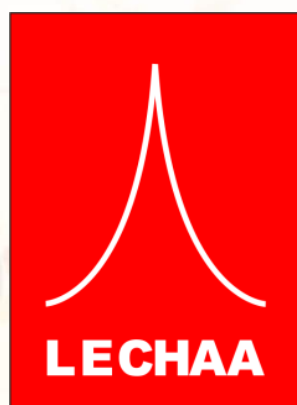
**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## PUBLIKACJA BEZPŁATNA



**CONSULTING**

**Lechaa Consulting Sp. z o.o.**

**Lublin 2015**

**Publikacja opracowana w ramach projektu „Doświadczam - rozumiem - wiem” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Poddziałania 3.3.4 „Modernizacja treści i metod kształcenia - projekty konkursowe” Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013**

**Człowiek - najlepsza inwestycja**