

Umiem uczyć się

**Innowacyjny program edukacji wczesnoszkolnej
w klasach I-III
szkoły podstawowej**

Innowacyjny program nauczania „Umiem uczyć się” został opracowany przez Radę Programową w ramach projektu „Uwaga! Sposób na sukces”.

Zespół autorski

Dorota Bronk
Katarzyna Kaczorowska-Bray
Alicja Komorowska-Zielony
Zuzanna Kordzińska
Anna Krefta
Piotr Kowalczyk

Realizator projektu

Young Digital Planet SA
80-298 Gdańsk, ul. Słowackiego 175

Druk publikacji sfinansowano ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego – Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.4. Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty konkursowe.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Spis treści

Uchwała Rady Programowej dotycząca wykorzystania innowacji	5
Wstęp	7
Założenia teoretyczne programu	9
Dlaczego Tomatis?.....	9
Słyszenie a słuchanie.....	9
Dlaczego Gardner?.....	12
Przeznaczenie programu	14
Obudowa dydaktyczna programu i organizacja środowiska uczenia się	18
Współpraca rodziców, nauczycieli i terapeutów	19
Cele kształcenia	20
Cele ogólne edukacji wczesnoszkolnej.....	20
W realizacji celów skuteczne będą.....	21
Treści kształcenia w klasach I-III.....	22
Oczekiwane efekty	29
Sprawdzanie osiągnięć	30
Wybór literatury	31
Autorzy programu	32

Uchwała Rady Programowej dotycząca wykorzystania innowacji

Zgodnie z założeniami realizowanego przez Young Digital Planet SA projektu „Uwaga! Sposób na sukces”, opracowany Innowacyjny program edukacji wczesnoszkolnej „Umiem uczyć się” może być wykorzystany jako własny przez szkoły i placówki, będące beneficjentami programu.

Rada zachęca realizujących program nauczycieli do jego interpretowania i modyfikowania, zależnie od potrzeb konkretnej społeczności szkolnej, klasowej i indywidualnych potrzeb ucznia.

W myśl zasady szkoły uczącej się, udostępnianie materiałów wspierających dla nauczycieli oraz wymiana doświadczeń praktycznego zastosowania programu, będzie odbywać się za pośrednictwem portalu www.ydp.com.pl/uwaga

**Życzymy Państwu satysfakcji z pracy,
prawdziwych uczniowskich SUKCESÓW
i pozostajemy do Państwa dyspozycji**

Rada Programowa

Wstęp

Dzieci rozpoczynające naukę w I klasie szkoły podstawowej, mimo iż są w podobnym wieku, funkcjonują bardzo różnie – mówi się, że wśród dzieci w tzw. normie rozwojowej te różnice mogą sięgać nawet czterech lat rozwojowych. U dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi te różnice mogą być znacznie większe. Dlatego też tak trudno jest stworzyć jeden – wspólny dla wszystkich – program nauczania, a w czasie lekcji – uczyć wszystkich tego samego i w taki sam sposób. Dzisiejsza dydaktyka, nie tylko wczesnej edukacji, zwraca uwagę, że nauczanie w taki jednolity sposób nie przynosi oczekiwanych efektów. Mając na uwadze organizację pracy w szkole, pamiętając o jednostkowych potrzebach uczniów przekazujemy Państwu program, który charakteryzuje się następującymi cechami:

1. Wspieranie w nabyciu umiejętności uczenia się, ponieważ wszystkie dzieci rozpoczynające naukę w szkole tego potrzebują, a więc m. in.:

- a) uwaga – koncentracja, utrzymanie uwagi, uwaga słuchowa,
- b) myślenie – logiczne, przyczynowo-skutkowe, abstrakcyjne.

2. Indywidualizacja, bo każde dziecko jest inne:

- a) pod kątem potrzeb i trudności, jakie przejawia dziecko,
- b) pod kątem zainteresowań,
- c) pod kątem typów sensorycznych,
- d) pod kątem dobierania metod pracy.

3. Rozwijanie twórczości i aktywności u dzieci:

- a) między innymi poprzez dodatkowe zajęcia z logorytmiki.

4. Współdziałanie i współpraca:

- a) uczniów między sobą,
- b) nauczyciela, terapeuty, rodziców lub opiekunów dziecka oraz samego dziecka.

Motywacją do napisania programu, który zakłada wszechstronność i różnorodność działań edukacyjnych, są kompetencje kluczowe:

- **porozumiewanie się w języku ojczystym,**
- **porozumiewanie się w językach obcych,**
- **kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,**
- **kompetencje informatyczne,**
- **umiejętność uczenia się,**
- **kompetencje społeczne i obywatelskie,**
- **inicjatywność i przedsiębiorczość,**
- **świadomość i ekspresja kulturalna.**

Przedstawione założenia Innowacyjnego programu edukacji wczesnoszkolnej wzmocnione zostały o dwa ważne dla edukacji odkrycia. Podstawowym są badania i praktyka Alfreda Tomatisa, wskazujące, że zaburzenia uwagi słuchowej, występujące znacznie częściej niż mogłoby się wydawać, znacząco wpływają na pojawianie się trudności szkolnych oraz zaburzeń emocjonalnych i społecznych u dzieci i młodzieży. Ponieważ odkrycie to w toku wielu lat i wielu badań

zostało potwierdzone na całym świecie, postanowiliśmy połączyć działania edukacyjne z terapią audio-psycho-lingwistyczną. Drugim niezwykle cennym odkryciem jest teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, negująca jednolite spojrzenie na inteligencję, a co za tym idzie na jednolite oddziaływania szkoły, dotyczące wszystkich uczniów, bez względu na ich predyspozycje, profil uczenia się i profil inteligencji.

Głęboko wierzymy, że stymulacja uwagi słuchowej znakomicie przyczyni się do ograniczenia występowania trudności szkolnych, a tym samym zagwarantuje uczniom osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. W połączeniu z zastosowaniem teorii Gardnera, może dać dzieciom właściwą ofertę edukacyjną, którą zgodnie z dzisiejszą wiedzą pedagogiczną wykorzystają one do własnego rozwoju. Niezwykła w tym względzie będzie praca nauczycieli, terapeutów i ściśle z nimi współpracujących rodziców. Ta jednolitość działań, nie tylko wychowawczych, może sprawić, że każdy z uczniów osiągnie prawdziwy SUKCES!

Założenia teoretyczne programu

Dlaczego Tomatis?

Na świecie funkcjonuje obecnie 250 placówek terapeutyczno-badawczych, wykorzystujących bądź zajmujących się metodą Tomatisa. Znalazła ona bowiem uznanie wielu ośrodków uniwersyteckich, zwróciła uwagę specjalistów takich dziedzin, jak logopedia, pedagogika specjalna i nauczanie początkowe, nauka języków obcych, psychologia i muzyka (Jaworska 1995, s. 8). Zainteresowanie tą metodą wynika ze wzrastającego zapotrzebowania na terapię, która pozwoliłaby na stworzenie właściwej bazy dla dalszych procesów rozwojowych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podstaw przyswajania przez nie nowych wiadomości i umiejętności.

Początkowo była to metoda usprawniania głosu śpiewaczego, stosowana w przypadkach niedokształcenia głosu lub jego zaniku, wynikającego z nadmiernej bądź nieprawidłowej jego eksploatacji. Wyrosła ona z zainteresowania Alfreda Tomatisa (1920-2001), francuskiego otolaryngologa, związkami słuchu, głosu, mowy i języka. W latach 40-tych XX wieku A. Tomatis, jako lekarz, zajął się dwiema, dość rozbieżnymi, grupami pacjentów. Pierwszą z nich stanowili robotnicy fabryk amunicji z zawodowymi, pohałasowymi uszkodzeniami słuchu. Niejako dodatkowo uskarżali się oni na problemy z głosem. Grupa druga – śpiewacy operowi z dolegliwościami głosowymi – zwracała się do niego jako do otolaryngologa, ale także jednocześnie syna śpiewaka operowego, który z tej racji doskonale rozumiał ich problemy. Badania słuchu, którym A. Tomatis ich poddał, wykazały u śpiewaków uszkodzenia słuchu, zbliżone do tych, które zanotował u robotników fabrycznych. U obu grup zbliżone nieprawidłowości w obrębie narządu słuchu i problemy słuchowe wynikały paradoksalnie z jednej przyczyny – długotrwałego przebywania w środowisku głośnym, co w konsekwencji powodowało niedosłuch. Niedosłuch ten uniemożliwiał właściwą kontrolę głosu – pacjent, nie mogąc wysłuchać dźwięków o określonej częstotliwości, nie był w stanie ich wytworzyć. Pozwoliło to A. Tomatisowi na stwierdzenie, iż człowiek śpiewa nie tyle krtanią, ile uchem (Tomatis 1995, s. 14).

Słyszenie a słuchanie

Badania, dotyczące zależności między funkcjonowaniem słuchu a jakością głosu, doprowadziły A. Tomatisa do istotnego dla założeń teoretycznych metody rozróżnienia dwóch procesów – słyszenia (jako procesu biernego, recepcji dźwięku) i słuchania, czyli uwagi słuchowej (umiejętności świadomego odbierania bodźców dźwiękowych, ich analizowania i opracowywania). Proces słyszenia zależny jest od budowy i funkcjonowania obwodowej części narządu słuchu. Podstawą właściwej jakości słuchania jest głównie prawidłowe funkcjonowanie ośrodkowego układu nerwowego, przede wszystkim ośrodkowych struktur układu słuchowego (choć wpływ mają na nią także budowa i funkcjonowanie obwodowego narządu słuchu). A. Tomatis stwierdzając, iż w umiejętności słuchania wyraża się chęć komunikowania się ze światem, podkreślał jej wagę dla funkcjonowania dziecka. Uwaga słuchowa jest umiejętnością, którą kształtujemy w ciągu całego naszego życia, a poprzez odpowiednio dobrany trening możemy wpływać na jej jakość. Jednocześnie może ona także ulegać zaburzeniom na wskutek oddziaływania wielu czynników, którymi mogą być np.:

- **przeżycia traumatyczne i urazy emocjonalne, których doświadczyło dziecko (np. adopcja, wczesne oddzielenie od matki, hospitalizacja);**
- **nieprawidłowy przebieg ciąży i porodu;**
- **choroby, takie jak chociażby nawracające zapalenia ucha;**
- **opóźnienia rozwoju psychoruchowego;**
- **zaburzenia rozwoju mowy i języka.**

Konsekwencje zaburzeń uwagi słuchowej w zasadniczy sposób utrudniać mogą funkcjonowanie dziecka na wielu płaszczyznach, szczególnie dotkliwie wpływając na naukę szkolną na wszystkich jej etapach. Według A. Tomatisa

dziecko z tymi problemami słyszy – jego obwodowy układ słuchowy prawidłowo funkcjonując zapewnia odpowiedni odbiór dźwięków. Niestety, przy właściwym przebiegu recepcji bodźców słuchowych nie dochodzi do ich prawidłowego wykorzystania i opracowania, a więc analizy i percepcji.

Konsekwencją mogą być:

- zaburzenia koncentracji uwagi – trudności ze skupianiem uwagi na materiale obojętnym uczuciowo, uwaga fragmentaryczna, nadmierna przeczutność i łatwość rozproszenia, brak umiejętności kierowania uwagi na rzeczy naprawdę istotne;
- problemy z odbiorem i opracowaniem bodźców dźwiękowych, głównie w postaci nadwrażliwości;
- trudności w zakresie percepcji i/lub ekspresji mowy. Dziecko z zaburzeniami uwagi słuchowej może błędnie wykonywać polecenia, szczególnie wielocłonowe bądź sformułowane z użyciem złożonych form gramatycznych, nawet przy ich wielokrotnym powtarzaniu. Myli słowa podobne brzmieniowo. Może także doświadczać problemów w nadawaniu komunikatów – wypowiedzanie się w sposób monotony, pojawiające się czasami problemy w płynności, sprawiają, iż nie jest ono odbierane jako ciekawy rozmówca. Trudności w sytuacji rozmowy pogłębiać może często notowane w tej grupie ubóstwo słownika oraz nadmierne wykorzystywanie zasłyszanych stereotypowych wyrażeń;
- trudności w czytaniu i pisaniu – np. niepełne rozumienie tekstu czytanego, brak płynności czytania, w piśmie zaś mylenie liter o podobnym kształcie i problemy w zapamiętywaniu ich kolejności, zaburzona grafia;
- nieprawidłowości w rozwoju motorycznym;
- zaburzenia orientacji w przestrzeni i w schemacie ciała;
- nadmierna męczliwość bądź nadaktywność, trudności w organizowaniu dnia codziennego;
- problemy w kontaktach społecznych – dzieci z zaburzoną uwagą słuchową to często dzieci nieśmiałe, wycofujące się z kontaktów, o niskiej samoocenie, nieodporne na stres i frustrację, drażliwe przy tym i niedojrzałe, o reakcjach nieadekwatnych do przyczyny;
- niska motywacja do nauki czy pracy.

Wymienione powyżej problemy możemy dostrzec u większości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podłożem trudności, z jakimi borykają się na gruncie nauki szkolnej, kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi, bywa bowiem często zaburzenie słuchania, warunkujące naszą umiejętność czerpania z bodźców słuchowych informacji o otaczającym świecie i właściwego reagowania na jego wyzwania. Uwaga, będąca w istocie aktywnością umysłu skierowaną – najczęściej w sposób świadomy – na określony obiekt, jest niezbędnym warunkiem dla skutecznego zdobywania wiedzy oraz uczenia się nowych umiejętności. To jeden z procesów poznawczych, który umożliwia nie tylko przypadkowe oswajanie rzeczywistości, ale i podejmowanie nauki w zorganizowanym systemie szkolnym, a w czasie późniejszym również radzenie sobie w życiu dorosłym ze zmieniającą się rzeczywistością, w podejmowaniu pracy, w aktywnym funkcjonowaniu w życiu społecznym.

Narząd słuchu pierwotnie w naszym rozwoju gatunkowym pełnił głównie rolę orientacyjno-obronną, funkcja słuchania ma charakter wtórny. W sytuacji, w której dziecko nie radzi sobie z analizą i syntezą bodźców dźwiękowych, świat dźwięków odbierany jest przez nie jako źródło zagrożenia, powodujące mobilizację przez organizm mechanizmów obronnych. Narząd słuchu nastawiony jest wówczas głównie na rejestrowanie dobiegających bodźców słuchowych i wyszukiwanie ich źródła. Nadmierne nakierowanie na rejestrację dźwięków powoduje rozkojarzenie i trudności w koncentracji, co skutecznie obniża zainteresowanie dziecka nauką, a często sprawia, iż jest ono pobudzone i nieznośne. Uniemożliwia to prawidłowy rozwój i kształtowanie wyższych funkcji, w tym uwagi słuchowej.

Sytuację tej grupy dzieci utrudniać może także notowana często lewouszna lateralizacja. Według A. Tomatisa prawidłową, fizjologiczną lateralizacją jest lateralizacja prawouszna. Umożliwia ona szybki przepływ bodźców werbalnych

z prawego ucha drogą skrzyżowaną do lewej półkuli, w której dla większości ludzi (96% osób praworęcznych i aż 73% leworęcznych) usytuowane są tzw. ośrodki mowy. Osoby prawouszne skupiają się przede wszystkim na treści wypowiedzi, co jest podstawą prawidłowego przebiegu komunikacji. Przy lateralizacji lewousznej bodźce trafiają do półkuli prawej, dla większości podległej, która opracowuje m.in. zabarwienie emocjonalne słyszanego tekstu. Skupienie uwagi w pierwszym rzędzie na zawartości emocjonalnej, a dopiero później na przekazywanych informacjach według A. Tomatisa może wpływać niekorzystnie na jakość komunikacji. Badacz odwołując się do powszechnie znanego zjawiska wpływu (najczęściej negatywnego) emocji na jakość głosu i mowy (np. nasilenie jąkania lub zaburzenia głosu w stresującej sytuacji), stwierdzał, że lewouszność może predysponować do wystąpienia różnego rodzaju zaburzeń komunikacji.

Problemy w analizie i syntezie bodźców słuchowych powodują w zróżnicowanej w istocie grupie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych podobne trudności – popełnianie pomyłek, pogłębiające się problemy w nauce i przyswajaniu nowych treści, brak umiejętności selekcji istotnych informacji, poczucie zagubienia, a wreszcie strach przed szkołą, obniżenie poczucia własnej wartości, brak wiary we własne siły.

Zastosowanie metody A. Tomatisa poprzedzone jest diagnozą, która opiera się na wywiadzie, teście uwagi słuchowej i lateralizacji słuchowej oraz testach dodatkowych (np. testy lateralizacji ręki, oka, nogi; testy psychologiczne). Przy stwierdzonych zaburzeniach uwagi słuchowej i/lub lateralizacji usznej jako środek zaradczy wykorzystuje się urządzenie, zwane „elektronicznym uchem”, dzięki któremu możliwe jest wzmacnianie natężenia tych częstotliwości dźwięków, których pacjent nie słyszy. Jako skutek zanotowano natychmiastową poprawę jakości głosu i towarzyszące temu równoczesne pojawienie się brakujących częstotliwości w głosie pacjenta, co potwierdzało zasadę, iż „powtarzana przez pewien czas akustyczna stymulacja prowadzi do trwałego przeobrażenia słuchu, a zatem i fonacji” (Tomatis 1987, za: Jaworska 1995, s. 7). Uzyskany efekt, potwierdzony przez francuską Akademię Nauk w 1957 roku, nazwano efektem Tomatisa. „Elektroniczne ucho” umożliwia również trening słuchowy, pozwalający na uzyskanie zasadniczej poprawy uwagi słuchowej, której zaburzenia wynikały z nieprawidłowego funkcjonowania określonych struktur słuchowych. Daje również szansę na wykształcenie prawidłowej prawousznej lateralizacji.

W terapii wykorzystuje się określone rodzaje muzyki, np. muzykę Mozarta lub chorały gregoriańskie. A. Tomatis (1991) uważał bowiem, iż ucho ludzkie jest pewnego rodzaju „dynamem”, dostarczającym energii naszemu mózgowi. Słuchanie określonego typu dźwięków działa pobudzająco na mózg, przygotowując go do innego rodzaju aktywności. Za dźwięki o szczególnie korzystnym wpływie na ludzki organizm uznał dźwięki zawierające w swoim widmie dużo składowych o **wysokiej częstotliwości**.

Zastosowanie metody audio-psycho-lingwistycznej jest bardzo szerokie – wykorzystuje się ją w terapii tak dzieci, jak i dorosłych. W przypadku dzieci daje ona widoczne rezultaty w pracy z uczniami z dysleksją oraz zaburzeniami mowy (jąkanie, opóźniony rozwój mowy, dyslalia) i głosu (np. chrypki dziecięce, będące rezultatem nadużywania głosu). Wpływa pozytywnie także na funkcjonowanie dzieci z ADHD i autyzmem. Może być również z powodzeniem stosowana w nauce języków obcych, ułatwiając osiągnięcie szybkich efektów. Skutkiem jej stosowania jest także zmniejszenie napięcia i poziomu stresu, wzrost pewności siebie, motywacji i kreatywności, lepsze radzenie sobie z trudnościami uczniowskiego życia.

Badania efektywności metody A. Tomatisa, przeprowadzone w *Tomatis Center* w Toronto (Kanada), dowiodły, że spośród 400 dzieci poddanych terapii znaczną poprawę w zakresie zdolności komunikacyjnych zauważono u 89%, poprawę uwagi u 86%, poprawę umiejętności czytania u 85% (www.tomatis.com). Badania przeprowadzone zaś przez T. Gilmora w grupie 231 dzieci dowiodły, że terapia jest skuteczna w rozwijaniu umiejętności społecznych, zdolności psychomotorycznych, umiejętności poznawczych (Gilmor 1999).

Metoda A. Tomatisa nie jest z pewnością swoistym panaceum, którego zastosowanie rozwiąże wszystkie problemy ucznia, doznającego wielu szkolnych niepowodzeń. Jest jednakże znakomitą metodą bazową, która dzięki rozwiązaniu problemów dziecka z odbiorem świata dźwięków tworzy odpowiednią podstawę umożliwiającą przyswajanie nowej wiedzy, porządkowanie faktów, nabywanie nowych umiejętności. Dlatego też w proponowanym przez nas Innowacyjnym programie nauczania łączymy zajęcia edukacyjne z zajęciami terapeutycznymi (terapia metodą Tomatisa), a podczas całego etapu nauczania proponujemy szereg dodatkowych zajęć i ćwiczeń (jak np. logorytmika dla całej grupy), które w atrakcyjny dla uczniów oraz skuteczny sposób stymulują uwagę słuchową.

Bibliografia:

Tomatis A. A. (1995): *Ucho i śpiew*, Wydawnictwo Marii Curii-Skłodowskiej, Lublin.

Jaworska A. (1995): Wstęp [w:] *Ucho i śpiew*, Wydawnictwo Marii Curii-Skłodowskiej, Lublin, s. 7-10.

Metoda Tomatisa. Metoda audio-psycho-lingwistyczna. Materiały szkoleniowe, red. naukowa J. Ratyńska.

<http://www.tomatis.com>

The Efficacy of the Tomatis method for Children with Learning and Communication Disorders, International Journal of Listening.

Dlaczego Gardner?

Tradycyjna szkoła i realizowane w niej programy nauczania zwracają szczególną uwagę na intelektualne predyspozycje uczniów. Bogate słownictwo, wnioskowanie, wszystko, co da się zmierzyć klasycznymi testami inteligencji. Przy czym główny nacisk kładziony był na edukację polonistyczną i matematyczną. Tak „sformatowany” uczeń stawał się bezpośrednią kalką, zawsze niedoścignionego nauczyciela, który ze swej skarbnicy wiedzy udzielał tym, którzy nadawali i odbierali tymi samymi kanałami uczenia się co on sam.

Nowe światło, a właściwie oślepiające promienie, na możliwości uczenia się i inteligencję rzuciły badania i odkrycia w latach 70. ubiegłego wieku dokonane przez Howarda Gardnera. Jego prace podważyły „jedynie słuszną” koncepcję ilorazu inteligencji i zwróciły uwagę edukacyjnego świata na wiele różnych inteligencji, które można kształtować i rozwijać. Gardnerowskie odkrycie, nauki społeczne ochrzciły mianem najważniejszego u schyłku XX wieku. Teoria Wielorakich Inteligencji stoi zatem u podstaw efektywnych metod uczenia się, a co najważniejsze daje prawo posiadania indywidualnego profilu rozwoju i stylu uczenia się.

W koncepcji Gardnera odnajdujemy pierwotnie osiem inteligencji:

- **interpersonalna;**
- **intrapersonalna;**
- **językowa;**
- **wizualno-przestrzenna;**
- **przyrodnicza;**
- **ruchowa;**
- **muzyczna;**
- **matematyczno-logiczna.**

Co niezwykle ważne każdy je posiada, a istotnym wyznacznikiem jest indywidualny ich profil, który może zmieniać się wraz z naszym rozwojem.

Z teorii Gardnera wypływają bezpośrednie przesłanki do organizacji środowiska uczenia się dziecka. Oferta, jaką mu dostarczamy, zorganizowana w ośrodkach zainteresowań pozwala na wykorzystanie jej w sposób odpowiedni dla konkretnego ucznia, ze zwróceniem szczególnej uwagi na jego indywidualny profil uczenia się, styl i metody pracy.

Mając na względzie teorię i jej zastosowanie praktyczne, jasnym staje się, że najważniejszym w pracy nauczyciela będzie odkrycie własnego profilu inteligencji i baczna obserwacja uczniów uczących się w jego klasie. Wszystko to po to, by dominujący w przestrzeni klasy nauczyciel, nie wymagał identycznego podejścia od wszystkich swoich uczniów i nie organizował pod tym kątem pracy edukacyjnej całego zespołu.

Tak rozumiana praktyka edukacyjna stwarza szansę wszystkim uczniom. Każdy osiąga sukces, będąc jednocześnie dobrze zmotywowanym, poruszając się w obszarach, które są dla niego właściwymi punktami odniesienia.

W myśl zachodzących w polskiej edukacji zmian, nowego podejścia do uczącego się ucznia, warto z całą mocą podkreślić, że zastosowanie tej teorii w praktyce szkolnej daje szansę na rozwój kariery edukacyjnej i zawodowej każdego ucznia.

Indywidualizacja pracy uczniów, nie tylko tych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, jest ogromną szansą dla tych, którzy w systemie edukacyjnym nie byli obejmowani odpowiednim wsparciem. Jest to ogromna grupa uczniów, którzy do tej pory nie znajdowali się w oku zainteresowania szkolnego, gdyż nie dotyczyły ich programy dla uczniów zdolnych czy potrzebujących wsparcia. Nowe rozumienie zdolności i sukcesu edukacyjnego zmienia diametralnie ich szkolne usytuowanie.

Organizacja pracy w tak rozumianym konstrukcie otwiera również przestrzeń klasy szkolnej na nowoczesne metody i środki kształcenia. Podążają one za uczniem, nie zaś za możliwościami szkoły. Wyposażenie placówek w sprzęt multimedialny czy instrumenty muzyczne do bezpośredniego wykorzystania w pracującej programem klasie, może być solidną podstawą do zmiany podejścia w spojrzeniu na proces uczenia się ucznia.

Choć, w pełni niesłusznie, wydawać by się mogło, że ograniczona tu zostaje pozycja nauczyciela, to trzeba z całą stanowczością podkreślić, że odgrywa on tu całkiem nową dla siebie rolę. Staje się mecenasem edukacji i przewodnikiem po świecie, nie zajmuje miejsca tych, którzy z tego korzystają. Badanie, odkrywanie i pytanie odbywa się zatem zgodnie z potrzebami, możliwościami i indywidualnymi profilami uczniów. Nauczyciel musi zadbać o to, by oferta wyboru była jak najszersza i dała szansę rozwoju każdemu, kto chce się na drogę edukacyjnego rozwoju wybrać.

Zastosowanie tej teorii w praktyce będzie miało również bezpośrednie przełożenie na sposób oceniania rozwoju uczniów. Standardowe testy nie spełniają tu swojej roli. W ramach programu, arkusze obserwacji uczniów będą sukcesywnie dostarczane nauczycielowi za pośrednictwem portalu programu. Ułatwi to znakomity sposób konstruowania ocen opisowych, pozwalający widzieć ucznia w szerszym spektrum, niż klasyczne edukacje. Będzie to nieoceniona pomoc dla pedagogów poszukujących wspólnej płaszczyzny współpracy ze środowiskiem domowym uczniów.

Pełny opis teorii Gardnera, proste narzędzia opisujące obserwacje i badanie Wielorakich Inteligencji wraz z opisem jak zastosować je w praktyce, można odnaleźć w następujących pozycjach książkowych:

Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, 2009.

Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2004.

Taraszkiewicz M., Rose C., *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli, część 1*, www.transferlearning.pl, 2006.

Przeznaczenie programu

Innowacyjny program edukacji wczesnoszkolnej przeznaczony jest dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej, realizujących założenia podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Z tego względu, że grupy, które obejmie program będą różnorodne, istotne w zakresie zdobywania informacji o osiągniętych efektach realizacji programu będą wstępne diagnozy uczniów oraz badania prowadzone metodą Tomatisa.

Szczególne diagnozy powinny dotyczyć:

I. Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej

Integracja sensoryczna to organizacja wejściowych danych zmysłowych, dokonywana przez mózg w celu produkowania odpowiedzi adaptacyjnych na wymagania otoczenia (Przyrowski, 1998). Według A. J. Ayers (1991) jest to proces neurologiczny organizujący wrażenia płynące z ciała i środowiska w taki sposób, by mogły być użyte do celowego działania. W procesie tym, mózg informacje otrzymane ze wszystkich zmysłów:

- segreguje;
- rozpoznaje;
- interpretuje;
- łączy ze sobą i wcześniejszymi doświadczeniami, odpowiadając na wymagania płynące ze środowiska.

Przez całe nasze życie narządy zmysłów odbierają rozmaite bodźce:

- wzrokowe;
- słuchowe;
- dotykowe;
- węchowe;
- związane z odbiorem siły grawitacji (zmysł przedsionkowy);
- związane z czuciem własnego ciała (zmysł propriocepcji);
- odczuwaniem ruchów wykonywanych (zmysł kinestezji).

Mózg nieustannie organizuje te wiadomości – lokalizując je, rozpoznając i segregując. Gdy płyną one w prawidłowej organizacji, mózg może ich użyć do formułowania percepcji, planowania ruchu, napięcia mięśniowego, postawy, emocji, uczenia się i wielu innych. Nieprawidłowe zaś procesy integracji sensorycznej wpływają negatywnie na rozwój ruchowy, poznawczy i emocjonalno-społeczny (za: Przyrowski 2001).

Zaburzenia integracji sensorycznej notowane są w dużej grupie dzieci. Sytuują się w niej m.in.:

1 – dzieci z trudnościami w uczeniu się

Deficyty SI występujące w tej grupie to: zaburzenia w rejestracji i przetwarzaniu bodźców głównie w obrębie trzech podstawowych systemów: przedsionkowego, proprioceptywnego i dotykowego, a także systemu limbicznego i tworzącego siatkowatego, które powodują:

- trudności w nauce czytania;
- obniżony poziom graficzny;
- błędy w pisaniu polegające na myleniu liter podobnych, ale różnie ułożonych w przestrzeni;
- trudności w przepisywaniu z tablicy;
- kłopoty w różnicowaniu prawo – lewo;
- słabą obustronną koordynację ruchową;
- towarzyszące zaburzenia emocjonalne, trudności w koncentracji uwagi i nadpobudliwość psychoruchową.

2 – dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym

Zaburzenia integracji sensorycznej mogą być wywołane przez nieprawidłowości w funkcjonowaniu struktur anatomicznych ośrodkowego układu nerwowego, co powoduje błędne opracowywanie informacji sensorycznych i przyczynia się do tworzenia nieprawidłowych odpowiedzi ruchowych. Ich przyczyną może być także nieprawidłowy rozwój ruchowy i mała ilość doświadczeń sensorycznych. Najczęściej notowane w tej grupie zaburzenia integracji sensorycznej to:

- zaburzenia w zakresie przetwarzania bodźców dotykowych;
- zaburzenia w zakresie przetwarzania bodźców przedsionkowo-proprioceptywnych, których konsekwencją jest słaba percepcja pozycji ciała i ruchu, słabe przystosowanie posturalne, niebezpieczeństwo grawitacyjne, nietolerancja ruchu; wpływają one także na percepcję słuchową, wzrokową i funkcje mowy;
- zaburzenia rejestracji i modulacji bodźców sensorycznych.

3 – dzieci z autyzmem

Ayers (1980) opisała dwa typy zaburzeń integracji sensorycznej w tej grupie:

a – zaburzenia rejestracji bodźców sensorycznych – dotyczą głównie bodźców wzrokowych i słuchowych, rzadziej węchowych, smakowych, przedsionkowych i dotykowych. Konsekwencją jest specyficzne zachowanie dzieci z ignorowaniem dźwięków oraz całego otoczenia, unikaniem patrzenia w oczy, brakiem zainteresowania zabawkami, poszukiwaniem silnych wrażeń dotykowych, itp.;

b – zaburzenia modulacji impulsów sensorycznych – dotyczą głównie impulsów przedsionkowych i dotykowych. Zaburzenia te przejawiają się niepewnością grawitacyjną i nietolerancją ruchu oraz obronnością dotykową (zaburzenia modulacji impulsów dotykowych).

Według Damasio i Maurer (za: Przyrowski 2001) w grupie tej występują też zaburzenia procesów koncentracji i pobudzenia uwagi, których przyczyną jest nieprawidłowe przetwarzanie bodźców sensorycznych. Te zaburzenia powodują kłopoty z komunikacją werbalną i niewerbalną, zachowania kompulsywne (natrętne ruchy) i rytualne, a także nieprawidłowy rozwój reakcji społecznych.

4 – dzieci z zespołem Downa

Zaburzenia integracji sensorycznej w tej grupie polegają na deficytach rejestracji, modulacji oraz przetwarzania bodźców przedsionkowych, proprioceptywnych, dotykowych, wzrokowych i słuchowych. Powodują one w konsekwencji dysfunkcje zachowania, uwagi, zdolności ruchowych i procesów uczenia się.

Wyodrębnienia grupy ryzyka zaburzeń integracji sensorycznej możemy dokonać posługując się np. **Krótkim Kwestionariuszem Ryzyka Zaburzeń Integracji Sensorycznej**.

Pełnej diagnozy zaburzeń integracji sensorycznej dokonać może jedynie wykwalifikowany terapeuta tej metody, wykorzystujący do tego karty wywiadu, kliniczną obserwację oraz wystandaryzowane testy.

II. Dzieci z zaburzeniami mowy

Wśród dzieci w wieku szkolnym najczęściej notujemy zaburzenia rozwoju mowy i języka, dyslalię oraz jąkanie.

Zaburzenia rozwoju mowy i języka to zaburzenia rozwoju sprawności językowych (systemowej i/lub komunikacyjnej)¹. Są to rozmaite (pierwotne lub wtórne) zaburzenia zachowania językowego u dzieci w okresie kształtowania

¹ Według S. Grabiasa (2000) sprawność systemowa jest to umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych, zaś sprawność komunikacyjna – umiejętność posługiwania się językiem w przeróżnych sytuacjach życia społecznego.

i rozwoju mowy (czyli występujące do 6-7 roku życia, o różnej etiologii) (Jastrzębowska 1999, s. 279).

W zależności od przyczyn, zaburzenia rozwoju mowy mogą mieć postać zaburzeń:

1. pierwotnych – specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka, które są pierwszoplanowymi objawami zaburzeń procesu rozwojowego. Najczęściej towarzyszą im określone trudności i problemy dodatkowe (np. powstające jako wtórne zaburzenia emocjonalne i zachowania). Nie są one wprost związane z zaburzeniami neurologicznymi, zaburzeniami obwodowych mechanizmów mowy, upośledzeniem sensorycznym, upośledzeniem umysłowym czy deprywacją środowiskową.

Podstawowym objawem zaburzeń jest opóźnienie rozwoju mowy. W okresie późniejszym towarzyszyć mu mogą dodatkowe problemy, tj. trudności z czytaniem i analizą dźwiękowo-literową, zaburzenia w relacjach interpersonalnych czy zaburzenia zachowania i emocjonalne.

2. wtórnych – czyli zaburzeń ściśle związanych z innymi zaburzeniami rozwojowymi. Nieprawidłowy przebieg procesu nabywania sprawności komunikacyjnej jest bezpośrednim następstwem zaburzeń neurologicznych, defektów strukturalnych (zlokalizowanych na obwodzie – np. rozszczepy, nieprawidłowości zgryzowe, języka, itd.), upośledzenia sensorycznego (np. głuchoty), upośledzenia umysłowego, zaburzeń emocjonalnych i zachowania, deprywacji środowiskowej itp.

3. będących jednym z wielu objawów rozległych zespołów zaburzeń – tj. całościowych (globalnych) zaburzeń rozwojowych (np. autyzmu wczesnodziecięcego, zespołu Retta, dziecięcego zaburzenia dezintegracyjnego).

Dyslalia (syn. m.in. to wada wymowy, zaburzenie artykulacji, wady artykulacji, nieprawidłowe realizacje fonemów, zaburzenia substancji na płaszczyźnie segmentalnej) – jest to termin stosowany w odniesieniu do wadliwych realizacji fonemów, odbiegających od ustalonej przez tradycję normy. Według G. Jastrzębowskiej (1999, s. 430) dyslalia to zaburzenia realizacji fonemów o ściśle określonej etiologii (tj. pochodzenia obwodowego). Zaburzenia te mogą się przejawiać:

- zniekształceniem (deformacją) dźwięków mowy;
- ich zastępowaniem (substytucją);
- opuszczaniem (elizją);

co powoduje, że w efekcie brzmienie odbiega od ogólnie przyjętej normy wymawianiowej.

Jąkanie – wada przejawiająca się zaburzeniem płynności mowy, na skutek występowania skurczów mięśni biorących udział w mowie. U osoby jąkającej się występują poza tym pewne zmiany psychiczne związane z komunikowaniem się, np. lęk przed mówieniem, unikanie kontaktów werbalnych z otoczeniem (Styczek 1979).

Wyodrębnienia grupy dzieci z zaburzeniami mowy, w przypadku której zastosowanie metody Tomatisa jest szczególnie zalecane, dokonać możemy na podstawie diagnozy logopedycznej, sporządzonej przez logopedę. Diagnoza taka opiera się na wywiadzie, obserwacji dziecka oraz wynikach badań testowych (prób i testów językowych). Przykładem takich testów językowych mogą być:

E. Stecko, *Sprawdź jak mówię – karta badania logopedycznego z materiałami pomocniczymi*, 2009.

E. Krajna, *100-wyrazowy Test Artykulacyjny*, 2008.

Z. Tarkowski, *Test Sprawności Językowej*, 2001.

Z. Tarkowski, *Kwestionariusz niepłynności mówienia i logofobii*, 1992.

III. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Zgodnie z kryteriami diagnostycznymi według DSM-IV-TR (2008) są to dzieci, w których przypadku spełnione są trzy kryteria:

A – funkcjonowanie intelektualne istotnie niższe od przeciętnego: w indywidualnie dobranych testach inteligencji IQ około 70 lub mniej (...);

B – współwystępowanie deficytów i upośledzenia zdolności przystosowywania się (tzn. efektywności spełniania standardów wyznaczonych dla danego wieku lub grupy kulturowej) w co najmniej dwóch z następujących obszarów: komunikacja, zaradność osobista, prowadzenie domu, umiejętności społeczne i interpersonalne, korzystanie z zasobów środowiskowych, samostanowienie, umiejętność uczenia się, pracowania, wypoczywania, dbania o zdrowie i bezpieczeństwo;

C – początek przed 18 rokiem życia.

Niepełnosprawność intelektualna dzielona jest na stopnie:

1. niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim,
2. niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym,
3. niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym,
4. niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim.

Ze względu na podstawę programową dla kształcenia ogólnego, na której opiera się Innowacyjny program nauczania, może on objąć tylko pierwszą grupę dzieci, czyli uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (poza te grupy obowiązuje inna podstawa programowa). Wyodrębnienia tej grupy dokonujemy na podstawie orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Bibliografia:

Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR, red. wydania polskiego J. Wiórka, Elsevier Urban&Partner, Wrocław 2008.

Jastrzębowska G. (1999): *Dyslalia*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole.

Jastrzębowska G. (1999): *Zaburzenia komunikacji językowej (wyjaśnienie podstawowych pojęć)*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole.

Grabias S. (2000). *Mowa i jej zaburzenia*, [w:] *Logopedia*, 28, s.7-36.

Przyrowski Z. (2001): *Podstawy diagnozy i terapii integracji sensorycznej*, [w:] *Podstawy diagnostyki i rehabilitacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, red. Cz. Szmigiel, t. I, Kraków.

Przyrowski Z. (1998): *Dysfunkcje w zakresie integracji sensorycznej i deficyty fragmentaryczne w zespole mózgowego porażenia dziecięcego*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*, red. E. Mazanek, Warszawa.

Styczek I. (1979): *Logopedia*, Warszawa.

Obudowa dydaktyczna programu i organizacja środowiska uczenia się

Mając na uwadze założenia programu oraz wielorakie możliwości, jakie daje jego zastosowanie w praktyce, nauczyciele będą mogli wykorzystać do jego realizacji rekomendowane podręczniki, które zgodne są z założeniami programu oraz wymogami Podstawy programowej MEN z 23.12.2008 roku. Wraz z określonymi w dokumencie możliwościami organizacyjnymi zajęć, umożliwiającymi prowadzenie ich w sposób zintegrowany lub wydzielających wskazane przez MEN edukacje do realizacji przez innych specjalistów.

Zgodnie z powyższym, nauczyciel dokonuje wyboru książek dla całej klasy z 3 równorzędnych koncepcji podręcznikowych, uwzględniając warunki lokalne i indywidualne potrzeby uczniów.

Rada Programowa zarekomendowała w tym względzie następujące tytuły:

„Raz, dwa, trzy, teraz my!” Wydawnictwa NOWA ERA

www.nowaera.pl/raz-dwa-trzy-teraz-my/klasa-1/podstawowy-zestaw-podrecznikow-3.html

„Wesoła szkoła i przyjaciele” Wydawnictwa WSiP

www.wsipnet.pl/kluby/edukacja_wczesnoszkolna.html?k=1492

„Odkrywam siebie” GRUPY EDUKACYJNEJ S.A. – Wydawnictwa MAC EDUKACJA

www.mac.pl/nasze_publicacje,szkola_podstawowa_klasy_1_3-2,klasa_1-7,odkrywam_siebie._ja_i_moja_szkola-120.html

Zarówno nauczyciele prowadzący klasy, jak i terapeuci, przejdą specjalne przeszkolenie w ramach później podejmowanej pracy.

Jednocześnie, bezpośrednim wsparciem metodycznym dla nauczycieli będzie portal programu:

www.ydp.com.pl/uwaga.

Na bieżąco będzie można na nim uzyskać odpowiednią pomoc do realizacji programu oraz podzielić się swoimi spostrzeżeniami, istotnymi dla innych jego beneficjentów. Realizuje to tym samym idee szkoły uczącej się.

Korzystając z możliwości, jakie daje program, nauczyciele otrzymają do swojej dyspozycji sprzęt multimedialny z odpowiednim oprogramowaniem, terapeuci wykorzystają dostępny w placówce sprzęt do metody Tomatisa. Obudowa ta będzie poszerzona o instrumenty muzyczne potrzebne podczas realizacji programu.

Współpraca rodziców, nauczycieli i terapeutów

Do realizacji programu niezbędna jest harmonijna współpraca środowiska domowego i szkolnego uczniów. Począwszy od zgody na uczestnictwo dzieci w programie, po organizację środowiska uczenia się w domu.

By cele programu zostały osiągnięte, nauczyciele za pośrednictwem portalu programu: www.ydp.com.pl/uwaga otrzymywać będą odpowiednie materiały, które pomogą im nawiązywać i kształtować relacje ze środowiskiem domowym ucznia. Ma to szczególne znaczenie zarówno na etapie diagnozy, jak i realizacji zadań szkolnych czy terapeutycznych.

Rodzice, jako pierwsi nauczyciele i wychowawcy, mają prawo być dobrze poinformowani o prowadzonych innowacyjnych działaniach edukacyjnych, postępach i problemach swoich dzieci. Jednocześnie powinni czuć się zaproszeni do współtworzenia przestrzeni edukacyjnej swojego dziecka. Dobrym przykładem jest tu Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców opisana szczegółowo na www.witryna.vulcan.edu.pl/rodzice/o_nas/program/roz1-3.html.

Współpraca ta, to również przekazywanie odpowiedniej wiedzy dotyczącej diety dziecka dla efektywnego uczenia się, ćwiczeń stymulujących pracę mózgu i wartościowego w tym zakresie ruchu. Połączenie wszystkich tych elementów składa się na bezpośredni sukces ucznia.

Cele kształcenia

Cele ogólne edukacji wczesnoszkolnej

Pierwszy etap edukacji to szczególny czas w życiu każdego dziecka. Po pierwsze, to rozciągnięte w czasie, delikatne przejście między pełną zabawą oraz nieskrępowanej aktywności krainą dzieciństwa a wymagającym skupienia i dyscypliny światem nauki. Po drugie, to czas, kiedy każde dziecko – za pomocą wszelkich dostępnych mu metod i narzędzi – nabywa najważniejszych i kluczowych dla dalszej edukacji umiejętności, takich jak: czytanie, pisanie, liczenie. Po trzecie, na tym etapie nie tyle skupiamy się na tak konkretnych umiejętnościach, które wymienione zostały powyżej, ale w centrum nauczycielskiego zainteresowania są wszelkiego rodzaju sprawności, wspierające nabywanie tych umiejętności, czyli np.: usprawnianie percepcji wzrokowej czy stymulowanie uwagi słuchowej. Po czwarte, to najlepszy czas, by – wykorzystując mocne strony uczniów oraz ich naturalną chęć poznawania i uczenia się nowych umiejętności – stymulować ich słabe strony i w sposób pozytywny wyrównywać braki. I wreszcie po piąte, cele, które w grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możemy od samego początku podzielić na edukacyjne, terapeutyczne i wychowawcze, w rzeczywistości, podczas tych pierwszych trzech lat nauki w systemie szkolnym, bardzo się na siebie nakładają i przeplatają, tworząc jedną zintegrowaną całość.

Cele ogólne, jakie ma za zadanie spełniać niniejszy program, pozostają w zgodzie zarówno z nową podstawą programową kształcenia ogólnego, jak i z zasadami pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Za te najważniejsze, choć nie jedyne, uznajemy:

1. wspieranie uczniów w ich własnym rozwoju – zarówno intelektualnym, jak i społecznym, emocjonalnym oraz fizycznym;
 2. usprawnianie funkcji umożliwiających osiągnięcie wyższych umiejętności: percepcji wzrokowej, percepcji słuchowej, koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, koncentracji, uwagi, logicznego myślenia, pamięci;
 3. wspomaganie każdego dziecka w osiągnięciu przez nie takich podstawowych umiejętności, jak: czytanie, pisanie, liczenie;
 4. rozwinięcie umiejętności komunikowania się oraz porozumiewania z innymi ludźmi – na początek w języku ojczystym, ale ze świadomością, że na świecie istnieją ludzie, którzy porozumiewają się za pomocą innych języków;
 5. stworzenie jak najlepszych warunków dzieciom, z wykorzystaniem stymulacji polisensorycznej, by zapamiętały wiadomości z zakresu świata przyrodniczego oraz zasady ortograficzne, matematyczne, moralne i etyczne;
 6. uwrażliwianie: na innych ludzi, na sztukę oraz na otaczający świat – poprzez obserwowanie oraz aktywne uczestniczenie, tworzenie, doświadczanie;
 7. nabywanie przez uczniów umiejętności pracy w grupie oraz samodzielnie;
- i wreszcie – zgodnie z teorią i metodą, na której oparty jest nasz program nauczania:
8. stymulowanie, aktywizowanie, usprawnianie i uwrażliwianie uwagi słuchowej, której prawidłowe funkcjonowanie wpływać będzie pozytywnie na wszystkie powyższe cele.

Osiągnięcie ich jest możliwe przez realizację treści w ramach niżej przedstawionych obszarów edukacyjnych:

- a) Edukacja polonistyczna
- b) Język obcy nowożytny
- c) Edukacja muzyczna
- d) Edukacja plastyczna
- e) Edukacja społeczna
- f) Edukacja przyrodnicza
- g) Edukacja matematyczna

- h) Zajęcia komputerowe
- i) Zajęcia techniczne
- j) Wychowanie fizyczne
- k) Etyka

W realizacji celów skuteczne będą

Zgodnie z założeniami programu i możliwościami, jakie daje jego realizacja, proponujemy nauczycielom zastosowanie różnorodnych metod pracy, które będą uwzględniały zróżnicowane możliwości, potrzeby i zdolności uczniów.

Podstawą doboru metod pracy powinna być przede wszystkim aktywność ucznia.

Poniżej zaprezentowano wybrane metody i formy pracy ze szczególnym uwzględnieniem uwagi słuchowej.

1. Wyliczanki i wierszyki dziecięce – łączenie tekstu z elementem ruchowym i rytmicznym (np. wybijanie rytmu na bębenku). Kształcą one wrażliwość słuchową dziecka, ćwiczą prawidłowy oddech i rozwijają mięśnie narządów mownych.

2. Ćwiczenia oddechowo-ruchowe przy akompaniamencie muzycznym (wydłużanie fazy wydechowej; koordynacja ruchu z oddychaniem, ćwiczenia oddechu przeponowego).

3. Ćwiczenia narządów mowy przy akompaniamencie muzycznym w połączeniu z ruchem.

4. Ćwiczenia fonacyjne polegają na uczeniu dzieci właściwego posługiwania się głosem. Ich zadaniem jest zlikwidowanie u dzieci głosów piskliwych, krzykliwych, które utrudniają odbiór mowy. Powodzenie tych ćwiczeń zależy w znacznej mierze od regularnego oddechu i umiejętności wydłużania fazy wydechowej, dlatego należy je wykonywać po przeprowadzeniu podstawowych ćwiczeń oddechowych, a potem łącznie z tymi ćwiczeniami oddechowymi, które wydłużają fazę wydechową. Mają za zadanie zniesienie napięcia mięśni krtani i gardła.

5. Ćwiczenia w zakresie kompetencji i sprawności komunikacyjnej – jak językowo zachować się w danej sytuacji? Umiejętność dopasowania stylu i treści wypowiedzi do sytuacji i osoby rozmówcy.

6. Logorytmika

a. Ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne – polegające na szybkiej reakcji, najczęściej ruchowej, na usłyszany sygnał. Inhibicja i incytacja, czyli hamowanie i pobudzanie mobilizuje uwagę dzieci, ćwiczy pamięć, słuch, spostrzegawczość i zręczność. Uczy natychmiastowego reagowania na polecenia, ważnego w pracy zespołowej.

Przykłady ćwiczeń:

- reagowanie na przerwę w muzyce;
- reagowanie na zmianę dynamiki;
- reagowanie na więcej niż jeden sygnał.

b. Ćwiczenia metrytmiczne – kształcąca poczucie metrum

W zakres tego typu ćwiczeń wchodzi między innymi rozpoznawanie i odtwarzanie metrum: krokami, taktowaniem, ruchami całego ciała, na instrumentach, gestami oraz wykonywanie w rozmaity sposób krótszych i dłuższych tematów rytmicznych.

Przykłady ćwiczeń:

- ćwiczenia z akcentem regularnym;
- ćwiczenia z akcentem nieregularnym.

c. Ćwiczenia kształcące poczucie tempa – wpływające pozytywnie na tempo mowy dziecka, stosowane także przy zaburzeniach rozwoju mowy i języka, w tym zaburzeniach płynności mowy. Kolejność ćwiczeń – ćwiczenia percepcji tempa jednorodnego (np. marsz), tempa kontrastującego, wprowadzenie przyspieszenia i zwolnienia tempa (przykłady ćwiczeń – zabawa w pociągi: osobowy i pośpieszny; w zegary tykające w różnym tempie).

d. Ćwiczenia kształcące poczucie dynamiki i barwy dźwięku – zmiany ruchu w zależności od dźwięku forte bądź piano (np. maszerowanie zgodne z narastającą i opadającą dynamiką słyszanych dźwięków; zabawa w echo – dzieci ćwiczą w parach – jedno wykonuje ruch z dynamiką forte, drugie ten sam ruch naśladuje piano).

e. Muzykowanie – wykorzystanie instrumentów perkusyjnych (bębenek, cymbałki, ksylofony) – np. swobodne improwizacje ruchowe do muzyki, ćwiczenia muzyczno-ruchowe, improwizacje indywidualne.

7. Ćwiczenia słuchu fonematycznego

- a. rozpoznawanie kolegów po głosie, wskazywanie źródła dźwięku, rozpoznawanie dźwięku instrumentów muzycznych, powtarzanie rytmu;
- b. wyodrębnianie wyrazów w zdaniu;
- c. analiza i synteza sylabowa wyrazów, przeliczanie sylab (np. porządkowanie obrazków według liczby sylab tworzących nazwę, tworzenie zbiorów obrazków o nazwach składających się z tej samej liczby sylab, grupowanie obrazków w zależności od obecności w ich nazwie określonej sylaby, określanie, w którym miejscu w wyrazie znajduje się sylaba);
- d. analiza i synteza głoskowa wyrazów – np. kończenie wyrazów rozpoczynających się od danej głoski, porządkowanie obrazków według głoski nagłosowej, tworzenie łańcucha wyrazów (kolejny zaczyna się od głoski kończącej wyraz poprzedni);
- e. odtwarzanie zapamiętanych sekwencji dźwięków – od najbardziej zróżnicowanych do dźwięków zbliżonych np. przedmiotów szklanych o różnej pojemności i kształcie, sekwencje liczą od 4 do 5 dźwięków;
- f. wskazywanie dźwięków i rytmów takich samych i różnych, dźwiękowe memory – wyszukiwanie dźwięków takich samych (wykorzystać tu można program komputerowy Sokrates 102);
- g. uważne słuchanie czytanego ciągu wyrazów, wyszukiwanie wśród nich i sygnalizowanie wyrazów należących do określonych kategorii znaczeniowych, np. nazwy owoców, drzew, zwierząt, części ubrania itp.;
- h. słuchanie z uwagą czytanego ciągu wyrazów, wyszukiwanie wśród nich i sygnalizowanie wyrazów rozpoczynających się (w wersji trudniejszej kończących się bądź zawierających w pozycji śródgłosowej określonej głoski) początkowo od samogłosek, później spółgłosek;
- i. ćwiczenia wyrabiające zdolność różnicowania głosek opozycyjnych np. dźwięcznych i bezdźwięcznych, twardych i miękkich.

Treści kształcenia w klasach I-III

I. Edukacja polonistyczna

a) mówienie (komunikaty słowne):

- rozmowy, dialogi dziecka z innymi połączone z argumentacją własnego zdania i wspieraniem wypowiedzi intonacją, gestykulacją i mimiką;
- samodzielne tworzenie wypowiedzi w różnych formach (wypowiedź kilkudzaniowa, opowiadania, opis);
- zadawanie pytań przez dziecko;

b) słuchanie:

- słuchanie komunikatów oraz wypowiedzi innych podczas rozmowy;
- słuchanie z uwagą poleceń, wyjaśnień innych;

- słuchanie czytanych przez innych tekstów (należących do różnych gatunków literackich) oraz opowiadanych bajek, baśni, itp.;

c) czytanie:

- przygotowanie do czytania poprzez rozwijanie spostrzegawczości i pamięci wzrokowej oraz słuchu fonemacyjnego;
- kodowanie informacji za pomocą symbolu oraz odczytywanie znaczeń symbolu rysunkowego;
- znajomość znaków alfabetu języka polskiego;
- nauka czytania metodą dopasowaną do możliwości ucznia (sojusz metod);
- czytanie technikami od głoskowania do globalnego;
- czytanie na głos, ciche ze zrozumieniem, z podziałem na role, wspólne, indywidualne czytanie tekstów pochodzących z różnych źródeł;

d) pisanie:

- przygotowanie do pisania poprzez rozwijanie spostrzegawczości i pamięci wzrokowej oraz kształtowanie sprawności manualnej;
- nauka pisania (tempo, poprawność graficzna, zgodność z zasadami ortografii polskiej);
- ćwiczenia syntaktyczno-frazeologiczne;
- ćwiczenia gramatyczne (kategorie językowe: rzeczownik, czasownik, przymiotnik);
- tworzenie wyrazów zdrobniałych, zgrubiałych, bliskoznacznych, wieloznacznych, rodziny wyrazów;
- samodzielne tworzenie wypowiedzi w różnych formach (wypowiedź kilkudzaniowa, opowiadanie, opis, życzenia, zaproszenie);
- wspólne układanie i zapisywanie zdań;
- uzupełnianie i rozwijanie zdań;
- ćwiczenia z nieuporządkowanym tekstem;
- samodzielne układanie i zapisywanie zdań;
- budowanie odpowiedzi na pytania, pytań do odpowiedzi;
- zapis wyników obserwacji, np.: pogody;
- przepisywanie tekstów (kilka wyrazów, kilka zdań);
- pisanie komentarza;
- pisanie z pamięci (kilku wyrazów, kilku zdań);
- pisanie ze słuchu – dyktando wprowadzające, utrwalające, sprawdzające;

e) praca z tekstem literackim:

- odszukiwanie wskazanych fragmentów w tekście;
- zaznaczanie fragmentów związanych z wybranym wydarzeniem, bohaterem;
- wyróżnianie czasu i miejsca akcji;
- wskazywanie bohatera oraz ocena jego postępowania;
- wyodrębnianie obrazów lub wydarzeń;
- czytanie z podziałem na role;
- układanie planu wydarzeń;
- ilustrowanie rysunkiem;
- nadanie innego tytułu;
- pisanie opowiadań twórczych;
- nauka tekstu na pamięć;
- przygotowanie inscenizacji z wykorzystaniem tekstu;
- przeprowadzenie ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych.

II. Język obcy nowożytny (zgodnie z przyjętym programem nauczania realizowanym przez nauczyciela języka obcego)

III. Edukacja muzyczna

a) odbiór muzyki, słuchanie, rozumienie:

- świadome i aktywne słuchanie muzyki, wypowiadanie się werbalnie i pozawerbalnie na temat doznań;
- poznawanie zapisu i odczytywania muzyki;
- rozpoznawanie sposobu wykonania utworu – solo i zespołowo, przez chór i orkiestrę;
- rodzaje głosów ludzkich (sopran, bas);
- rodzaje instrumentów muzycznych (perkusyjne, melodyczne);
- formy muzyczne AB, ABA;
- elementy muzyki – melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika;
- znaki notacji muzycznej, czas trwania wartości rytmicznych, nut, pauz;

b) tworzenie muzyki, śpiewanie, muzykowanie:

- powtarzanie prostych melodii;
- śpiewanie piosenek, rymowanek, hymnu narodowego;
- śpiewanie w zespole, ze słuchu;
- realizacja schematów rytmicznych za pomocą taktacji, ruchu ciała;
- gra na instrumentach perkusyjnych, melodycznych;
- kroki i figury podstawowe krakowiaka, polki, wybranego tańca ludowego (związanego z regionem).

IV. Edukacja plastyczna

a) poznawanie, rozpoznawanie:

- architektury jako dziedziny sztuki, różnorodność w architekturze;
- malarstwa, rzeźby, grafiki – różnic pomiędzy tymi dziedzinami sztuki;
- wybranych dzieł architektury i sztuk plastycznych Polski, Europy – charakterystyczne cechy, różnice;

b) działania plastyczne:

- prace plastyczne na płaszczyźnie i w przestrzeni;
- barwa, kształt, faktura jako środki wyrazu plastycznego;
- różne techniki plastyczne, wypowiadanie się przy ich zastosowaniu;
- różnorodne narzędzia plastyczne, sposoby wykorzystania, dobór do techniki pracy;
- ilustrowanie za pomocą wybranych technik i środków wyrazu plastycznego scen i sytuacji realnych i fantastycznych inspirowanych różnorodnymi źródłami (baśnią, muzyką opowiadaniem).

V. Edukacja społeczna i etyka

- nawiązywanie kontaktów z innymi, zwroty grzecznościowe;
- rozpoznawanie reguł i stosowanie się do nich w społeczności szkolnej i pozaszkolnej;
- poszanowanie odrębności innych, tolerancja wobec ludzi innego wyznania, narodowości, tradycji kulturowej, równe prawa wszystkich bez względu na różnice;
- prawa ludzi jako niezależne od różnic kulturowych, materialnych;
- odróżnianie dobrych i złych relacji międzyludzkich;
- dostrzeganie potrzeby mówienia prawdy;
- pomaganie potrzebującym, zwracanie się o pomoc do innych;
- praca policjanta, strażaka – numery alarmowe w sytuacji zagrożenia życia i zdrowia;
- współpraca z innymi w czasie zabawy, sytuacjach życiowych, zajęciach szkolnych;

- identyfikowanie się z grupą, której jest się członkiem – rodziną, grupą rówieśniczą;
- zapoznanie się z prawami i obowiązkami ucznia;
- człowiek jako częśćka przyrody, potrzeba ochrony i poszanowania wszystkich organizmów.

VI. Edukacja przyrodnicza

a) rośliny i zwierzęta:

- różnorodność świata roślinnego i zwierzęcego;
- przystosowanie się roślin i zwierząt do warunków środowiska;
- ekosystemy (las, ogród, park, pole uprawne, łąka, jezioro) i ich cechy;
- budowanie łańcuchów pokarmowych, wskazywanie konsekwencji osłabienia łańcucha poprzez zmiany w środowisku naturalnym, spowodowane m.in. działaniem człowieka;
- wskazywanie roślin i zwierząt typowych dla wybranych regionów Polski;
- budowa rośliny i funkcje jej poszczególnych części;
- określanie i badanie warunków koniecznych do wzrostu rośliny (znaczenie wody, substancji odżywczych, powietrza);
- budowa organizmu zwierzęcego (części ciała, narządy, m.in. serce, płuca, żołądek);

b) przyroda nieożywiona:

- wskazywanie następstw ruchu wirowego Ziemi (dlaczego jest dzień i noc) oraz ruchu obiegowego Ziemi (pory roku);
- pogoda i jej składniki, prowadzenie obserwacji pogody i ustalanie wyników prowadzonej obserwacji;
- wiatr i jego konsekwencje dla ludzi, przyrody, klimatu;
- stany skupienia wody;
- rodzaje opadów i osadów;
- wskazywanie i wyjaśnianie zależności pomiędzy porami roku a zjawiskami przyrodniczymi;

c) Polska – geografia, historia:

- rozpoznawanie, czytanie mapy Polski;
- bogactwa naturalne;
- ukształtowanie terenu, krainy geograficzne – wskazywanie, odszukiwanie na mapie Polski;
- rozpoznawanie rodzajów i cech charakterystycznych krajobrazów Polski: nadmorski, pojezierza, nizinny, wyżynny, górski;
- parki narodowe, inne formy ochrony przyrody;
- stolica obecna i dawne Polski;
- symbole narodowe: godło, flaga, hymn (rozpoznawanie);
- tradycje, zwyczaje, obrzędy związane ze świętami, ogólne, charakterystyczne dla miejscowości, w której dziecko mieszka;
- dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych oraz zmienności w czasie i przestrzeni;
- wskazywanie i wyjaśnianie zależności pomiędzy porami roku a zjawiskami przyrodniczymi.

VII. Edukacja matematyczna

a) przygotowanie do uczenia się matematyki:

- klasyfikowanie jakościowe, porównywanie jakościowe (pod względem wielkości, długości, szerokości, ciężaru);
- przygotowanie do wprowadzenia pojęcia liczby poprzez doświadczenie stałości liczebności, długości, objętości, ciężaru;
- odkrywanie rytmów, serii, układanie w pary i serie przedmiotów;
- dostrzeganie symetrii osiowej;

- orientowanie się w schemacie własnego ciała i w przestrzeni.

b) liczba:

- liczenie obiektów w zakresach (klasa I do 20, klasa II do 50, klasa III do 1000) z podanym warunkiem, liczenie dziesiątkami, setkami;
- zasady (1:1, kolejność przeliczania nie ma znaczenia) i strategie liczenia (SUM., MIN., MAX);
- porównywanie liczb we wskazanych zakresach;
- liczba a cyfra (znaki systemu dziesiętnego, cechy systemu pozycyjnego), zapis w systemie rzymskim;
- liczba w aspekcie kardynalnym, porządkowym, miarowym, liczebniki główne i porządkowe;

c) liczenie, działania na liczbach:

- dodawanie i odejmowanie w zakresie (klasa I do 10, klasa II do 50, klasa III do 100);
- dodawanie i odejmowanie w klasie I z wykorzystaniem konkretów, bez przekraczania progu dziesiętkowego, w klasie II i III z przekroczeniem progu dziesiętkowego;
- doświadczanie własności dodawania (przemienność, łączność) i odejmowania (element neutralny 0);
- mnożenie i dzielenie (klasa II do 50, klasa III do 100);
- doświadczanie własności mnożenia (łączność, przemienność, rozdzielność względem dodawania i odejmowania) i dzielenia (nie istnieje dzielenie przez 0, element neutralny 1);
- rozwiązywanie równań jednozależnych różnego typu (klasa I dodawanie i odejmowanie, klasa II i III dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie);

d) praca z zadaniem tekstowym:

- analizowanie tekstu zadania, wyróżnianie danych, poszukiwanych, związków pomiędzy danymi;
- rozwiązywanie prostych (jednozależnych) zadań tekstowych różnymi metodami (m.in. syntetyczna, analityczno-syntetyczna, kruszenia, symulacyjna) na dodawanie i odejmowanie w klasie I, w klasie II i III na dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie;
- rozwiązywanie zadań w klasie II i III na porównywanie różnicowe;

e) geometryczne doświadczenia:

- rozpoznawanie figur geometrycznych, nazywanie ich;
- badanie własności figur geometrycznych;
- rysowanie figur geometrycznych, dokańczanie figur z uwzględnieniem osi symetrii;
- określanie wzajemnego położenia elementów, przedmiotów w przestrzeni oraz względem obserwatora;
- używanie określeń opisujących położenie względem siebie przedmiotów i osób, obliczanie obwodów figur w centymetrach (trójkątów, kwadratów, prostokątów);

f) wiadomości i umiejętności praktyczne związane z dokonywaniem pomiaru, obliczenia zegarowe, kalendarzowe i pieniężne:

- zasady dokonywania prawidłowego pomiaru (jednostki obrane, ustalone);
- liczba jako wynik pomiaru;
- jednostki pomiaru długości, ciężaru, objętości;
- obliczenia dotyczące długości, ciężaru, objętości;
- odczytywanie wskazań termometru (bez konieczności posługiwania się liczbami ujemnymi);
- odczytywanie wskazań zegara i posługiwanie się terminami godzina, kwadrans, minuta;
- podawanie i zapisywanie dat, porządkowanie dat;
- wskazywanie kolejności dni tygodnia i miesięcy;
- obliczenia kalendarzowe, czasowe w sytuacjach życiowych.

VIII. Zajęcia komputerowe

a) obsługa komputera:

- włączanie i wyłączanie komputera;
- sprawne posługiwanie się klawiaturą oraz myszką (w tym funkcja: przeciągnij i upuść), lub innymi interfejsami obsługującymi komputer;
- rozumienie interakcji: człowiek-komputer;
- nazywanie głównych części komputera;
- rozróżnianie podstawowych ikon na pulpicie;
- świadomość, że laptop to też komputer;

b) korzystanie z wybranych programów oraz gier edukacyjnych:

- samodzielne uruchamianie programów/gier;
- korzystanie z wybranych funkcjonalności programów/gier;
- posługiwanie się programami/grami w konkretnym celu (świadomość, do czego dane programy/gry służą);
- rozumienie i wykonywanie komunikatów słuchowych w grach;

c) tworzenie za pomocą komputera:

- wpisywanie tekstów w programie tekstowym;
- tworzenie etykiet za pomocą programu tekstowego oraz z użyciem zasobów graficznych;
- tworzenie obrazków za pomocą zasobów graficznych dołączonych do programów;

d) poszukiwanie informacji w Internecie:

- wyszukiwanie konkretnej informacji za pomocą wyszukiwarki;
- przeglądanie wartościowych stron internetowych i poruszanie się po nich;
- świadomość, że nie wszystkie strony są wartościowe, a nie wszystkie informacje zawarte w Internecie – prawdziwe;
- odtwarzanie filmików/piosenek i prezentacji oraz przeglądanie zdjęć zawartych na stronach;
- rozróżnianie elementów aktywnych od nieaktywnych na stronach;

e) świadomość istnienia ograniczeń i zagrożeń związanych z komputerem oraz Internetem:

- umiejętność wyszukiwania informacji nie tylko w Internecie, ale również w książkach, gazetach, telewizji, poprzez pytanie innych – łączenie wiedzy;
- umiejętność spędzania wolnego czasu na różne sposoby – dokonywanie wyborów spośród różnych aktywności (nie tylko komputer i gry);
- nienawiązanie przypadkowych kontaktów w sieci, niepodawanie swoich danych, w tym adresu – zasada ograniczonego zaufania;
- wiedza, jak zbyt długie przesiadywanie przed komputerem wpływa na zdrowie – zasada zdrowego trybu życia;

f) rozumienie pojęcia technologie informacyjno-komunikacyjne:

- wiedza, czym jest komputer, Internet, rzutnik multimedialny – oraz do czego służą;
- znajomość słabych i mocnych stron tradycyjnych i nowoczesnych źródeł pozyskiwania wiedzy.

IX. Edukacja techniczna

a) środowisko techniczne:

- zasady działania urządzeń technicznych, sposoby wykorzystania sił przyrody dawniej i dziś, sposoby wykorzystania materiału technicznego;
- rodzaje maszyn i urządzeń transportowych, elektrycznych;
- rodzaje budowli i ich przeznaczenie;

- projektowanie i wykonywanie z odpowiednio dobranych, różnorodnych materiałów – np. papieru, tworzywa sztucznego, drewna, metalu, materiałów włókienniczych, wytworów konstrukcyjnych;
- instrukcje wykonania i schematy rysunkowe oraz sposoby ich wykorzystania;
- konstruowanie urządzeń technicznych z gotowych zestawów do montażu;

b) bezpieczeństwo własne i innych:

- zagrożenia wynikające z niewłaściwego używania urządzeń technicznych i narzędzi;
- porządek w miejscu pracy;
- zasady bezpiecznego poruszania się po drogach jako pieszy i jako rowerzysta;
- korzystanie ze środków komunikacji;

X. Wychowanie fizyczne

a) sprawność fizyczna:

- zajęcia rozwijające sprawność fizyczną;
- przybory i ich wykorzystanie;
- chwytanie, rzucanie, toczenie, kozłowanie piłki;
- przeszkody sztuczne i naturalne, ich pokonywanie w budynku, w terenie;
- ćwiczenia ze skakanką – skoki, przeskoki jednonóż, obunóż;
- ćwiczenia równoważne;
- jazda na rowerze, wrotkach, rolkach;

b) edukacja zdrowotna:

- choroby jako zagrożenie dla zdrowia i życia;
- sposoby zapobiegania chorobom, szczepienia ochronne, właściwe odżywianie się, aktywność fizyczna, przestrzeganie higieny;
- środki chemiczne i lekarstwa – niebezpieczeństwo niewłaściwego wykorzystania.

Oczekiwane efekty

Efektom kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem założeń programu powinno być osiągnięcie umiejętności: słuchania, czytania, pisania, liczenia, obserwowania, doświadczania, a przede wszystkim uzyskanie kompetencji kluczowych (ponadprzedmiotowych) w zakresie:

- a) komunikowania się z innymi (rówieśnikami, dorosłymi);**
- b) prezentowania i argumentowania własnego zdania;**
- c) współpracy z innymi;**
- d) przyjmowania odpowiedzialności za działania własne i innych;**
- e) planowania podejmowanych działań;**
- f) rozwiązywania sytuacji problemowych w sposób twórczy;**
- g) posługiwania się metodami eksploracji rzeczywistości;**
- h) dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych i zależności funkcjonalnych;**
- i) dostrzegania i wykorzystywania informacji z pochodzących różnych źródeł.**

Kompetencje dotyczące szczegółowych edukacji, wskazanych w treściach kształcenia w programie są zgodne z określonymi w podstawie programowej dla pierwszego etapu kształcenia ogólnego (Rozporządzenie MEN z 23.12.2008 r.).

Sprawdzanie osiągnięć

Zakładając motywacyjną funkcję oceny, do skutecznego informowania o postępach edukacyjnych, postawie i wysiłku ucznia – zgodnie z rozporządzeniem dotyczącym oceniania, klasyfikowania i promowania – przyjmujemy jako obowiązującą formę oceny opisowej. Będzie ona mogła być bardziej szczegółowa i w pełni zindywidualizowana, dzięki zastosowaniu wymienionych w części teoretycznej narzędzi, zgodnych z przyjętą koncepcją programu.

Szczegółowe zasady oceniania należy dostosować do przyjętego przez szkołę Wewnętrzny Szkolnego Systemu Oceniania.

Sprawdzanie osiągnięć powinno służyć rozwijaniu zdolności samokontroli, samoświadomości i umiejętności uczenia się.

Jednocześnie wyniki osiągnięć uczniów będą sprawdzane za pośrednictwem narzędzi badawczych opracowanych dla metody Tomatisa oraz pozostałych narzędzi badających efekty nauczania i uczenia się.

Wybór literatury

Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, CKE, 2008.

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2003.

Fisher R., *Lepszy start. Jak rozwijać umysł dziecka*, REBIS, 2002.

Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, 2009.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, 2005.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, 2007.

Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2004.

Taraszkiewicz M., Rose C., *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli, część 1*, www.transferlearning.pl, 2006.

www.tomatis.com

www.ydp.com.pl/uwaga

Autorzy programu

Rada Programowa została pomyślana jako zespół osób zajmujących się różnorodnymi zagadnieniami w obrębie nauczania w klasach I-III, zgodnie z założeniami programu opracowanego przez YDP. Wszyscy członkowie rady podejmowali praktykę w zakresie pracy w swoich specjalnościach. Część z nich wykorzystuje to dzisiaj w pracy akademickiej lub szkoleniowej. Niezwykle cenne jest połączenie doświadczeń tych osób, mając na względzie tak szerokie zastosowanie metody Tomatisa zarówno podczas zajęć szkolnych, jak i terapeutycznych.

Skład Rady Programowej:

Dorota Bronk, doktor pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Wieloletni członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Dysleksji, członek Zespołu Edukacji Elementarnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Specjalista w zakresie terapii pedagogicznej edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Katarzyna Kaczorowska-Bray, doktor, adiunkt w Katedrze Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego. Studia: filologia polska, UG (1987); Podyplomowe Studium Logopedyczne UG (1989); Podyplomowe Studium Neurologopedyczne UG (2000). Zajmuje się: specyficznymi i niespecyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy i języka; zaburzeniami nadawania i rozumienia mowy występującymi u osób upośledzonych umysłowo; neurologopedią (szczególnie zagadnienia diagnozy i terapii afazji); komunikacją alternatywną; zastosowaniem programów komputerowych w terapii logopedycznej.

Alicja Komorowska-Zielony, doktor, pedagog, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego i dyrektor szkoły podstawowej z dużym doświadczeniem. Zajmuje się twórczością jako elementem kształcenia w klasach I-III szkoły podstawowej oraz wczesną edukacją – dziecko jako badacz; pytania nauczyciela jako bariery i warunki aktywności twórczej ucznia. Zainteresowania: historia starożytnej Grecji i Rzymu, wędrówki po polskich górach, wiersze C. K. Norwida.

Zuzanna Kordzińska, z wykształcenia pedagog specjalny i terapeuta pedagogiczny, obecnie wspierająca swoimi siłami i wiedzą wydawnictwo interaktywne: Young Digital Planet SA. Jako autor współpracująca z Verlag Dashofer, a także – od niedawna – z Wydawnictwami Szkolnymi i Pedagogicznymi. Jako trener, związana z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji „EDUCATOR”. Spełniająca się zarówno w pisarstwie, jak i przyrządzaniu wegetariańskiego jedzenia oraz podróżowaniu. Za najcenniejsze doświadczenia uznaje spotkania z innymi ludźmi – tymi większymi i tymi całkiem małymi. Wieczna poszukiwaczka i pasjonatka życia.

Anna Krefta, absolwentka studiów licencjackich wczesna edukacja z językiem angielskim, kontynuowanych na magisterskich studiach uzupełniających pedagogika wczesnoszkolna. Stypendystka Fundacji Kościuszkowskiej, amerykańsko-polskiej instytucji kulturalno-oświatowej. 6 tygodniowy pobyt w Nowym Jorku w Pace University. Lektor języka angielskiego w „Szkołe Geniuszy”. Prowadzi indywidualne zajęcia dla dzieci od 2-ego roku życia z wykorzystaniem efektywnych i innowacyjnych metod nauczania, multimedii oraz opracowaniem jednostkowych programów, zaprojektowanych wyłącznie dla konkretnego ucznia. Zdała uznawany na całym świecie certyfikat z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym CAE – Certificate in Advanced English.

Koordinator Rady Programowej

Piotr Kowalczuk – pedagog, nauczyciel akademicki, członek Zespołu Edukacji Elementarnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, dziennikarz oświatowy. Z wykształcenia nauczyciel kształcenia zintegrowanego, nauczanie w klasach I-III – integracyjnych – zakończył jako nauczyciel mianowany. Absolwent podyplomowych studiów Animacji Współpracy Środowiskowej, Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej oraz Szkoły Mówców. Asystent w Zakładzie Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Dziennikarz „Przeglądu Oświatowego”, redaktor „Rodzicielskiej www”, autor serii audycji radiowych „Rodzice na Plusie” i „Twoje dziecko w szkole”. Za pierwsze ponad 100 audycji został wyróżniony prestiżową Nagrodą im. Marii Weryho-Radziwiłłowicz, przyznawaną przez miesięcznik „Bliżej przedszkola – wychowanie i edukacja” – www.elementarny.pl

Notatki:

