

Koncepcja szkolenia oraz materiały merytoryczne służące
podnoszeniu kompetencji nauczycieli języka polskiego

Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych

Realizacja podstawy programowej
kształcenia ogólnego na II etapie edukacyjnym



Opracowanie:
zespół pod kierunkiem dr Agnieszki Dłużniewskiej

Prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak
Dr Renata Kołodziejczyk
Dr Aleksandra Borowicz

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Koncepcja szkolenia oraz materiały merytoryczne służące
podnoszeniu kompetencji nauczycieli języka polskiego

Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych

Realizacja podstawy programowej
kształcenia ogólnego na II etapie edukacyjnym

Opracowanie:
zespół pod kierunkiem dr Agnieszki Dłużniewskiej

Prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak
Dr Renata Kołodziejczyk
Dr Aleksandra Borowicz

Warszawa 2018

Nadzór merytoryczny
Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych
Katarzyna Stępnia
Wioletta Jaskólska

Redakcja językowa i korekta
Karolina Strugińska

Redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Projekt okładki, layout
Barbara Jechalska

Ilustracja na okładce: © Stefan/Adobe Stock

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2018

ISBN 978-83-66047-07-5

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Międzynarodowa Licencja Publiczna (CC BY-NC)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pl>

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl
tel. 22 345 37 00

Spis treści

Koncepcja szkolenia	5
Karty pracy dla uczestników szkolenia – opis	7
Moduł 1. Specyfika funkcjonowania językowego i poznawczego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – konieczność dostosowania wymagań edukacyjnych	8
Moduł 2. Strategie stosowania języka uniwersalnego w nauczaniu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie pracy z tekstem	28
Moduł 3. Metody i formy pracy na lekcji – dostosowanie do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	40
Moduł 4. Metodyka nauczania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie pracy z tekstem	45
Moduł 5. Ocenianie wspierające proces uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	56
Scenariusz lekcji dla klasy 4	61
Scenariusz lekcji dla klasy 5	70
Scenariusz lekcji dla klasy 6	79
Scenariusz lekcji dla klasy 7	94
Scenariusz lekcji dla klasy 8	108

Koncepcja szkolenia

Adresaci szkolenia:

- nauczyciele języka polskiego pracujący z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) realizujący podstawę programową kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych ogólnodostępnych na II etapie edukacyjnym.

Czas trwania:

- 20 godzin

Cele kształcenia

Cele ogólne:

- zapoznanie uczestników szkolenia ze specyfiką funkcjonowania (poznawczego, emocjonalno-społecznego i sensorycznego) uczniów ze SPE¹;
- uświadomienie prawideł rozwoju językowego uczniów ze SPE;
- przedstawienie zasad posługiwania się językiem uniwersalnym w przekazywaniu treści uczniom ze SPE;
- zaprezentowanie uczestnikom strategii pracy z tekstem umożliwiającym uczniowi ze SPE korzystanie ze słowa pisanego;
- omówienie zasad oceniania wspierającego proces uczenia się.

1. Umiejętności przydatne w pracy zawodowej nabyte w trakcie szkolenia

Po zakończeniu zajęć uczestnik:

- rozpoznaje specjalne potrzeby edukacyjne ucznia związane z rozwojem poznawczym, emocjonalno-społecznym oraz sensorycznym i na tej podstawie ocenia indywidualne możliwości realizacji wymagań zawartych w podstawie programowej języka polskiego;
- rozpoznaje poziom rozwoju językowego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i związane z nim indywidualne możliwości percepcji treści przewidzianych w podstawie programowej języka polskiego;
- zna i stosuje strategie posługiwania się językiem uniwersalnym jako środkiem umożliwiającym dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zrozumienie istoty treści przewidzianych do realizacji w podstawie programowej języka polskiego;
- adekwatnie do potrzeb i możliwości ucznia ze SPE dobiera metody i formy pracy na lekcji;
- stosuje strategie pracy z tekstem odpowiednie do możliwości ucznia ze SPE;
- zna i stosuje zasady oceniania wspierającego proces uczenia się.

2. Plan nauczania określający nazwę zajęć edukacyjnych oraz ich wymiar – z uwzględnieniem podziału na zajęcia teoretyczne i praktyczne

¹ W opracowaniu omówiono w szczególności następujące dysfunkcje: afazję, uszkodzenie słuchu, spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualną.

Lp.	Moduł	Liczba godzin
1.	Specyfika funkcjonowania językowego i poznawczego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – konieczność dostosowania wymagań edukacyjnych karta pracy 1.	5 godzin – konwersatorium
2.	Strategie stosowania języka uniwersalnego w nauczaniu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie pracy z tekstem karta pracy 2.	5 godzin (wykład – 1 godzina; warsztaty – 4 godziny)
3.	Metody i formy pracy na lekcji – dostosowanie do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	3 godziny (warsztaty; wykład)
4.	Metodyka nauczania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie pracy z tekstem karta pracy 4.	5 godzin (wykład – 1 godzina; warsztaty – 4 godziny)
5.	Ocenianie wspierające proces uczenia się uczniów ze SPE karta pracy 5.	2 godziny – warsztaty
Razem		20 godzin

Materiały dla uczestników szkolenia:

- wskazówki do modyfikacji treści i formy językowej materiałów wykorzystywanych w pracy z uczniem ze SPE;
- przykładowe scenariusze zajęć z adaptacjami dla uczniów ze SPE (klasy: 4, 5, 6, 7, 8).

Karty pracy dla uczestników szkolenia – opis

Karta pracy – Moduł 1.

Specyfika funkcjonowania językowego i poznawczego ucznia ze SPE

Na podstawie charakterystyki funkcjonowania uczniów z afazją, uszkodzeniem słuchu, spektrum autyzmu i niepełnosprawnością intelektualną uczestnicy szkolenia formułują zasady dostosowania materiału oraz metod, form i środków pracy na lekcji do potrzeb tych dzieci. Każda z grup otrzymuje kartę pracy zawierającą charakterystykę funkcjonowania uczniów z afazją, uszkodzeniem słuchu, spektrum autyzmu i niepełnosprawnością intelektualną. Uczestnicy szkolenia mają za zadanie zastanowić się nad trudnościami, które w danym przypadku mogą wystąpić podczas realizacji podstawy programowej. Każda z grup przedstawia wypracowane zasady dostosowania materiałów.

Karta pracy – Moduł 2.

Strategie stosowania języka uniwersalnego w nauczaniu ucznia ze SPE w zakresie pracy z tekstem

Uczestnicy szkolenia otrzymują karty pracy prezentujące zasady dostosowywania języka uniwersalnego do możliwości percepcyjnych i poznawczych ucznia podczas udostępniania treści oraz karty pracy z przykładowym tekstem o charakterze dydaktycznym. Zadaniem uczestników szkolenia jest opracowanie tekstu z zastosowaniem podanych zasad.

Karta pracy – Moduł 4.

Metodyka nauczania ucznia ze SPE w zakresie pracy z tekstem

Każdy z uczestników otrzymuje tekst i przygotowuje obudowę niezbędną do tego, aby ułatwić uczniowi jego rozumienie – nie zakłada się w tym przypadku modyfikacji treści, ani języka. Dostosowanie polega na wyjaśnieniu znaczenia nieznanych słów, związków frazeologicznych, pojęć metaforycznych. Uczestnik ma za zadanie stworzyć słowniczek nieznanych pojęć. W celu udostępnienia treści należy wykorzystać wzory umożliwiające tworzenie sieci twierdzeń, służące porządkowaniu informacji, ustalaniu zależności przyczynowo-skutkowych, wnioskowaniu, argumentowaniu itp.

Karta pracy – Moduł 5.

Ocenianie wspierające proces uczenia się uczniów ze SPE

Opierając się na wynikach pracy w ramach realizacji zadań (karty pracy 1. i 2.), uczestnicy szkolenia wyznaczają cele do realizacji dla poszczególnych grup uczniów ze SPE, a następnie ustalają zasady oceniania wspierającego. Wymagania formułują w dostępnej dla każdego ucznia formie językowej.

Moduł 1.

Specyfika funkcjonowania językowego i poznawczego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – konieczność dostosowania wymagań edukacyjnych

1. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej

Specjalne potrzeby edukacyjne² występują u uczniów, którzy na skutek utrudnień, zakłóceń i zaburzeń rozwoju – spowodowanych przez rozmaite czynniki biologiczne i społeczne – mają trudności w uczeniu się. Potrzeby te pojawiają się np. u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, z dysfunkcjami słuchu i wzroku, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z afazją dziecięcą, z dysleksją i specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Bezpośrednią przyczynę trudności stanowią ograniczenia w dostępie do treści kształcenia. Bariery te dają się zauważyć w trzech obszarach:

- w dostępie do rzeczywistości materialno-przyrodniczej, której poznawanie wymaga sprawności zmysłów, możliwości przemieszczania się, manipulowania przedmiotami oraz wykonywania czynności orientacyjnych, operacyjnych, konstrukcyjnych, przetwarzających i twórczych;
- w komunikowaniu się z innymi osobami za pomocą języka i zespolonych z nim kodów komunikacyjnych, czyli we wchodzeniu w relacje społeczne i pozyskiwaniu wiedzy drogą interpersonalnej wymiany znaczeń;
- w procesach neuropsychicznych stanowiących biologiczną bazę uczenia się.

Wsparcie dla uczniów ze SPE w szkole polega na ułatwianiu im dostępu do treści kształcenia poprzez usuwanie lub minimalizowanie występujących barier. Podstawą doboru sposobów postępowania edukacyjno-terapeutycznego oraz metod i technik wsparcia jest systematycznie weryfikowana diagnoza funkcjonalna szczegółowo określająca indywidualne potrzeby edukacyjne ucznia. Wybór sposobów postępowania edukacyjno-terapeutycznego oraz metod i technik wsparcia zależy również od wieku ucznia, poziomu nauczania i typu szkoły.

Warunek konieczny uzyskania dostępu do treści kształcenia ogólnego stanowi skuteczne komunikowanie się ucznia w środowisku szkolnym. Do spełnienia tego warunku niezbędna jest znajomość języka używanego w tym środowisku i posługiwanie się nim w mowie wewnętrznej (w myśleniu językowym), tj. w logicznym i zgodnym z normą społeczną porządkowaniu i systematyzowaniu przyswajanej wiedzy oraz w komunikowaniu się z innymi osobami, czyli w mowie komunikacyjnej i/lub piśmie.

² Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591 ze zm.).

◆ Podział specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów i zalecanych sposobów postępowania edukacyjno-terapeutycznego

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów można podzielić na sześć grup:

- A. specjalne potrzeby edukacyjne związane z uszkodzeniami i dysfunkcjami narządów zmysłów oraz deficytami percepcji sensorycznej;
- B. specjalne potrzeby edukacyjne związane z opóźnionym przyswajaniem języka i rozwojem mowy oraz deficytami kompetencji i sprawności językowych spowodowanymi przez uszkodzenia słuchu, uszkodzenia lub zaburzenia czynności układu nerwowego albo czynniki społeczno-kulturowe;
- C. specjalne potrzeby edukacyjne związane z trudnościami w poruszaniu się (chodzeniu i przemieszczaniu się, wykonywaniu czynności manualnych);
- D. specjalne potrzeby edukacyjne związane z nietypowym rozwojem neuropsychicznym lub niepełnosprawnością intelektualną;
- E. specjalne potrzeby edukacyjne związane z deficytami rozwoju kompetencji społecznych i zaburzeniami zachowania;
- F. specjalne potrzeby edukacyjne związane z wybitnymi zdolnościami i szczególnymi uzdolnieniami.

Działania edukacyjno-terapeutyczne muszą zostać dobrane stosownie do specyfiki i nasilenia potrzeb danego ucznia, a dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – szczególnie określone w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET). Jeden uczeń może przejawiać potrzeby sklasyfikowane w obrębie kilku różnych grup, np. uczniowie z uszkodzeniami słuchu mogą mieć specjalne potrzeby edukacyjne z grupy A i B, a uczniowie z zaburzeniami zachowania – potrzeby z grupy E i A lub E i F.

Działania wspomagające uczniów z uszkodzeniami i dysfunkcjami narządów zmysłów oraz deficytami percepcji sensorycznej:

- szczególna troska o jakość warunków percepcji sensorycznej;
- specjalistyczne wspomaganie i usprawnianie percepcji sensorycznej;
- usprawnianie integracji sensorycznej;
- kompensowanie niedoborów percepcji sensorycznej:
 - » częściowe (wspomaganie czynności uszkodzonego zmysłu czynnościami innych zmysłów),
 - » alternatywne (zastępowanie percepcji jednego ze zmysłów innymi czynnościami poznawczymi);
- zastosowanie specjalistycznych metod i programów nauczania.

Działania wspomagające uczniów z opóźnionym przyswajaniem języka i rozwojem mowy oraz deficytami kompetencji i sprawności językowych spowodowanymi przez uszkodzenia słuchu, uszkodzenia lub zaburzenia czynności układu nerwowego albo czynniki społeczno-kulturowe:

- szczególna troska o wzajemne rozumienie się ucznia i nauczyciela;
- zastosowanie komunikacji ułatwionej;
- dostosowanie języka podręczników i pomocy dydaktycznych do kompetencji językowych ucznia;
- pedagogiczna stymulacja rozwoju językowego;
- terapia logopedyczna (korekcja wad wymowy i terapia zaburzeń mowy);
- specjalistyczne nauczanie języka polskiego;
- specjalistyczne nauczanie czytania i pisanie;

- indywidualne specjalistyczne nauczanie języków obcych;
- zastosowanie komunikacji wspomaganej;
- zastosowanie komunikacji alternatywnej.

Działania wspomagające uczniów z trudnościami w poruszaniu się (chodzeniu i przemieszczaniu się, wykonywaniu czynności manualnych):

- zapewnienie bezpieczeństwa i warunków umożliwiających uczestnictwo w procesie nauczania;
- usprawnianie narządów ruchu;
- zapewnienie możliwości wykonywania czynności i zadań szkolnych z użyciem przedmiotów dostosowanych do indywidualnych potrzeb;
- specjalistyczne wychowanie fizyczne połączone z rehabilitacją;
- zastosowanie specjalistycznych metod i programów nauczania.

Działania wspomagające uczniów z nietypowym rozwojem neuropsychicznym lub niepełnosprawnością intelektualną:

- dostosowanie czasu pracy dydaktycznej do indywidualnego tempa i przebiegu czynności neuropsychicznych ucznia;
- wielospecjalistyczne stymulowanie i usprawnianie czynności poznawczych;
- szczególna troska o wzajemne rozumienie się ucznia i nauczyciela;
- zastosowanie komunikacji ułatwionej;
- dostosowanie języka podręczników i pomocy dydaktycznych do kompetencji językowych ucznia;
- pedagogiczna stymulacja rozwoju językowego;
- terapia logopedyczna (korekcja wad wymowy i terapia zaburzeń mowy);
- specjalistyczne nauczanie języka polskiego;
- specjalistyczne nauczanie czytania i pisanie;
- zastosowanie komunikacji wspomaganej;
- zastosowanie komunikacji alternatywnej;
- zastosowanie specjalistycznych metod, programów i organizacji nauczania.

Działania wspomagające uczniów z deficytami rozwoju kompetencji społecznych i zaburzeniami zachowania:

- szczególna troska o wzajemne rozumienie się ucznia i nauczyciela;
- postępowanie wychowawcze w przypadkach deficytów znajomości społecznych norm zachowania;
- postępowanie wychowawcze i psychoterapeutyczne w przypadkach zaburzeń zachowania spowodowanych przez czynniki społeczne i emocjonalno-rozwojowe;
- postępowanie medyczne, psychoterapeutyczne i wychowawcze w przypadkach zaburzeń zachowania spowodowanych przez czynniki organiczne i choroby psychiczne;
- postępowanie wychowawcze i socjoterapeutyczne w przypadkach objawów niedostosowania społecznego i demoralizacji;
- zastosowanie specjalistycznych metod, programów i organizacji nauczania.

Działania wspomagające wskazane dla uczniów z wybitnymi zdolnościami i szczególnymi uzdolnieniami:

- dostosowanie czasu pracy dydaktycznej do indywidualnego tempa i przebiegu czynności neuropsychicznych ucznia;

- wielospecjalistyczne stymulowanie i usprawnianie czynności poznawczych;
- indywidualny tok nauczania;
- specjalistyczne nauczanie przedmiotów, w zakresie których uczeń wykazuje szczególne uzdolnienia;
- wsparcie w zakresie dostępu do środków i pomocy dydaktycznych (urządzeń, instrumentów, materiałów);
- oddziaływanie wychowawcze i psychologiczne w celu wspomagania integralnego rozwoju osobowości oraz zapobiegania zaburzeniom rozwoju emocjonalnego i społecznego.

◆ **Metody i techniki ułatwiania dostępu do treści kształcenia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

Metody i techniki ułatwiania dostępu do treści kształcenia mogą mieć **charakter uniwersalny** (są wskazane dla wszystkich uczniów, a zalecane jako konieczne dla uczniów ze SPE) i **specjalistyczny** (są zalecane dla poszczególnych uczniów). Zaleca się, aby metody i techniki uniwersalne stosowali wszyscy nauczyciele w sposób ustawiczny w odniesieniu do całego procesu kształcenia. Techniki specjalistyczne powinny być stosowane przez nauczycieli wspomagających i asystentów osoby niepełnosprawnej. W niektórych przypadkach wskazane jest stosowanie specjalistycznych metod komunikowania się przez wszystkich nauczycieli i uczniów – kolegów ucznia ze SPE.

A. Uniwersalne metody ułatwiania uczniom dostępu do treści nauczania:

- zapewnienie dostępu do środowiska edukacyjnego i uczestnictwa w procesie dydaktycznym;
- ułatwianie rozumienia wypowiedzi i tekstów pisanych;
- dostosowanie przebiegu procesu nauczania – uczenia się do indywidualnego tempa procesów poznawczych i czynności psychomotorycznych ucznia;
- zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim uczestnikom procesu kształcenia wobec możliwości wystąpienia niebezpiecznych (np. agresywnych) zachowań uczniów z zaburzeniami zachowania.

B. Specjalistyczne metody ułatwiania uczniom dostępu do treści nauczania:

- zapewnienie dostępu do środowiska edukacyjnego i uczestnictwa w procesie dydaktycznym (poprzez umożliwienie swobodnego poruszania się w pomieszczeniach szkolnych – na wózkach inwalidzkich, o kulach, z balkonikami i innymi urządzeniami pomocniczymi, z asystentem osoby niepełnosprawnej lub z psem przewodnikiem);
- zapewnienie możliwości wykonywania czynności i zadań szkolnych z użyciem przedmiotów i materiałów dostosowanych do indywidualnych potrzeb ze względu na ograniczenia sprawności ruchowej;
- zapewnianie prawidłowych warunków percepcji słuchowej i dostępu do treści wypowiedzi ustnych;
- stosowanie alternatywnych sposobów i środków komunikowania się;
- ułatwianie percepcji wzrokowej;
- dostosowanie organizacji nauczania i przebiegu procesu nauczania – uczenia się do indywidualnego tempa procesów poznawczych i czynności psychomotorycznych ucznia;
- dostosowanie sposobów oceniania i ewaluacji osiągnięć ucznia.

Poniżej przedstawiona została charakterystyka niektórych grup uczniów ze SPE, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci doświadczających trudności w komunikowaniu się i deficytów znajomości języka.

◆ Uczniowie z uszkodzeniami słuchu

Współczesne doświadczenie pozwala dostrzec, że populacja osób z uszkodzeniami słuchu jest dużo bardziej zróżnicowana niż dawniej sądzono. Specjalne potrzeby, których zaspokojenie warunkuje rozwój i edukację dzieci i młodzieży z tym rodzajem niepełnosprawności, wymagają szczegółowej, indywidualnej diagnozy i nie mogą podlegać generalizacji ani unifikacji. Zrozumienie problemów osób z uszkodzonym słuchem wymaga uświadomienia sobie, że nie można opisać tych kwestii przy użyciu jednego prostego schematu, ani wskazać ich łatwego rozwiązania. Wynika to ze zróżnicowania samych uszkodzeń, a także z różnic w zakresie funkcjonowania psychospołecznego dotkniętych nimi osób. Nic więc dziwnego, że w ciągu wieków powstały różne definicje i sposoby interpretowania tych zjawisk przez specjalistów reprezentujących rozmaite dyscypliny naukowe³.

Definicje zmieniają się wraz z rozwojem medycyny i wiedzy o funkcjonowaniu neuropsychicznym oraz językowym człowieka. W ujęciach starszych, pochodzących z czasów, gdy nie istniały skuteczne protezy słuchowe, odróżniano ludzi pozbawionych od urodzenia wrażliwości słuchowej, którzy nie mogli w sposób naturalny opanować mowy, wobec czego byli określani jako głuchoniemi, od niedosłyszących, którzy mimo wady słuchu uczyli się mówić (choć ich mowa była zwykle wadliwa), oraz od ogłuchłych, którzy utracili wrażliwość słuchową po opanowaniu mowy i zachowali umiejętności prawidłowego mówienia, czytania i pisanie – jeśli opanowali je wcześniej. We współczesnych typologiach uszkodzeń słuchu i dotkniętych nimi osób bierze się pod uwagę cztery grupy kryteriów podziału: rodzaj uszkodzenia, stopień ubytku wrażliwości słuchowej, czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu względem rozwoju mowy, oraz zdolność do czynności słuchowych w komunikowaniu się językowym rozwijającą się w wyniku wychowania słuchowego i językowego⁴.

Na wymienione podstawowe uwarunkowania nakładają się: skuteczność zastosowanych protez (aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych), przebieg rehabilitacji, warunki rozwoju psychospołecznego, efekty wychowania językowego oraz szerokie spektrum uwarunkowań decydujących o rozwoju osobowości oraz integralnym rozwoju danej osoby, w tym także autorehabilitacja i samowychowanie. Dlatego właśnie bardzo ważne jest unikanie generalizacji w podejściu do problemów osób z uszkodzonym słuchem i dążenie do postrzegania ich w całej złożoności biologicznej, psychologicznej, społecznej i duchowej.

Oceniając praktyczną sprawność słuchowo-językową osób z uszkodzeniami narządu, można rozpoznać wśród nich osoby funkcjonalnie słyszące – czyli takie, które mogą usłyszeć wszystkie dźwięki, pod warunkiem, że korzystają z doskonałych urządzeń technicznych ułatwiających słyszenie. Można przyjąć, że są dla nich nieodzowne – ale też wystarczające – urządzenia służące do udostępniania dźwięków – m.in.: aparaty słuchowe, implanty ślimakowe, pętle indukcyjne oraz urządzenia typu FM (ang. *frequency modulation* – fale ultrakrótkie) lub IR (ang. *infrared* – podczerwień), które wykorzystują fale radiowe bądź podczerwień do bezprzewodowego przesyłania dźwięków. Najliczniejszą grupę stanowią jednak osoby niedosłyszące, które częściowo słyszą, ale oprócz wymienionych środków technicznych

³ Zob. Perier O., (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 16–20; Szczepankowski B., (1998), *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane WSRP, s. 27–41.

⁴ Zob. Krakowiak K., Borowicz A., Dłużniewska A., Kołodziejczyk R., (2017), *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 137–153.

potrzebują bliskiego kontaktu z rozmówcą lub mówcą, aby pomagać sobie w słuchaniu, obserwując jego twarz – czyli słuchać wizualnie (odczytywać z ust). Urządzenia służące do udostępniania dźwięków są w ich przypadku pomocne, ale niewystarczające. Kolejną – mniej liczną – grupę osób, które doznają jeszcze większych trudności w komunikowaniu się, tworzą słabosłyszący. Słyszą oni zdecydowanie za mało, aby dokładnie rozumieć wypowiedzi w oparciu o samą percepcję słuchową. Potrzebują nie tylko warunków sprzyjających jak najlepszemu słyszeniu i widzeniu twarzy mówiącego, ale również dodatkowej pomocy w docieraniu do treści wypowiedzi: napisów, wyjaśnień, definicji, szczegółowych omówień poruszanych kwestii oraz dodatkowej lektury.

Podobna, chociaż znacznie trudniejsza, jest sytuacja osób funkcjonalnie niesłyszących, które wprawdzie także słyszą niektóre dźwięki, ale ich nie odróżniają i nie identyfikują. Są to niesłyszący. Wykorzystanie pętli indukcyjnej oraz urządzeń typu FM lub IR przynosi im niewielki pożytek. Protezy słuchowe pomagają im w orientowaniu się w przestrzeni, informują, gdy ktoś mówi w ich otoczeniu, ale nie umożliwiają słyszenia głosek. Nie mając dostępu do dźwięków, osoby te potrzebują korzystania z pisemnej formy wypowiedzi oraz objaśnienia znaczeń danego przekazu dźwiękowego.

◆ Uczniowie z afazją dziecięcą

U dzieci wyróżnia się odrębne jednostki zaburzeń mowy, z których każda wymaga osobnych kryteriów kwalifikacyjnych i osobnych narzędzi diagnostycznych⁵. Wśród najważniejszych zaburzeń tego typu wymienić należy:

- 1) opóźniony rozwój mowy – postępujący w wyniku zakłóceń w dojrzewaniu określonych struktur mózgowych („alalia prolongata”);
- 2) trudności w opanowaniu języka – występujące w wyniku uszkodzenia struktur mózgowych w okresie do 1. roku życia („alalia”);
- 3) niedokształcenie mowy o typie afazji – powstające na skutek problemów neurologicznych w okresie od 2. do 6. roku życia;
- 4) tzw. „afazję dziecięcą” – powstającą na skutek uszkodzenia struktur mózgowych po 6. roku życia (w okresie postlingwalnym), w wyniku którego dochodzi do całkowitej lub częściowej utraty zdolności rozumienia wypowiedzi słownych.

U dzieci z **alalią** obserwuje się trudności w opanowywaniu różnych kompetencji językowych, m.in:

- a) problemy artykulacyjne i prozodyczne (akcent, intonacja itd.) – pomimo prawidłowej budowy aparatu mowy;
- b) ograniczenia w rozumieniu nazw i wynikające z nich ograniczenia leksykalno-semantyczne – pomimo prawidłowego rozwoju intelektualnego;
- c) problemy z budowaniem konstrukcji słotwórczych;
- d) trudności w rozumieniu i budowaniu zdań;
- e) braki w umiejętnościach narracyjnych.

Ograniczenia w komunikacji werbalnej dotyczą zarówno odbioru, jak też nadawania komunikatów słownych. Trudności te zazwyczaj są kompensowane poprzez użycie znaków niewerbalnych.

⁵ Panasiuk J., (2017), *Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z afazją dziecięcą*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 174–193.

Wymienionym wyżej zaburzeniom pierwotnym mogą towarzyszyć również deficyty wtórne w sferze emocjonalnej, poznawczej i społecznej, między innymi:

- » obniżona koncentracja uwagi;
- » zaburzenia wzroku i słuchu;
- » zaburzenia procesów motywacyjnych;
- » ograniczenia w zakresie myślenia pojęciowego (wyodrębniania cech przedmiotów i kategoryzowania);
- » zakłócenia w postrzeganiu relacji przestrzennych;
- » spowolnienie myślenia;
- » inne trudności, takie jak: zaburzenia pamięci, zaburzenia lateralizacji, koordynacji ruchowej, wzrokowo-ruchowej i słuchowo-ruchowej.

Rokowania w alalii są niejednoznaczne. Mowa dzieci z alalią często nie osiąga normalnego poziomu rozwoju, co uniemożliwia rozwój myślenia pojęciowego.

U dzieci z **niedokształceniem mowy o typie afazji** zaburzenia mowy są wynikiem schorzenia neurologicznego. Rozwój mowy do pewnego momentu życia przebiega prawidłowo, jednak w wyniku problemów neurologicznych dochodzi do regresu posiadanych zdolności językowych i trudności w dalszym ich rozwoju. Dzieci te mają prawidłowo ukształtowany aparat mowy i poprawnie funkcjonujący zmysł słuchu, nie stwierdza się też u nich ograniczeń intelektualnych. Zaburzenia występujące w tej grupie są tym bardziej specyficzne, a objawy tym bardziej wybiórcze (odnoszące się do określonych sprawności językowych), im bardziej rozległe jest uszkodzenie mózgu i im później do niego doszło. Wynika to z funkcjonalnej specjalizacji określonych struktur i potencjalnie różnych miejsc, w których doszło do uszkodzenia mózgu.

Podobnie jak w przypadku alalii ograniczenia w porozumiewaniu słownym dzieci z niedokształceniem mowy kompensują sobie poprzez użycie znaków niewerbalnych: gestów, mimiki, kontekstu sytuacyjnego, a także tych elementów systemu językowego, które zdołały przyswoić przed uszkodzeniem mózgu. Deficyty językowe tej grupy dzieci zwykle dotyczą wszystkich elementów systemu językowego (fonologiczno-fonetycznych, fleksyjnych, słowotwórczych, leksykalno-semantycznych, syntaktycznych, narracyjnych).

W przypadkach afazji dziecięcej występującej w wyniku uszkodzenia mózgu po 6–7. roku życia (kiedy ukształtowana jest specjalizacja funkcjonalna struktur mózgowych), obserwuje się utratę zdolności porozumiewania się, określaną jako „dezintegracja mowy”. Charakteryzuje ona również afazję występującą wśród osób dorosłych. Utrata mowy ma charakter wybiórczy i jest zależna od rozległości i lokalizacji uszkodzenia mózgu, a także od wieku dziecka i stopnia opanowania języka przed uszkodzeniem.

Jeśli do uszkodzenia mózgu doszło późno (wówczas, gdy mowa była już rozwinięta) i jeśli mechanizm powodujący deficyty nie ma charakteru przewlekłego (chorobowego), rokowania odnośnie rozwoju mowy są optymistyczne ze względu na neuroplastyczność i możliwości kompensacyjne rozwijającego się mózgu. Jeśli uszkodzenie nastąpiło na wczesnym etapie rozwoju mowy i było rozległe, rozwój kompetencji językowych jest zwykle słabszy i postępuje bardzo wolno. We wszystkich przypadkach mogą pozostawać pewne ograniczenia wtórne utrudniające odbiór i przetwarzanie informacji werbalnych oraz inne dysfunkcje sprzężone, np. związane z uczeniem się.

Obraz zaburzeń w alalii, niedokształceniu mowy o typie afazji i w afazji dziecięcej

Ze względu na rodzaj mechanizmu powodującego zaburzenia językowe u dzieci wyróżnia się **objawy sensoryczne i motoryczne**.

Poszczególnym typom zaburzeń towarzyszą określone objawy:

1) Zaburzenia sensoryczne:

- » trudności w rozumieniu wypowiedzi słownych;
- » używanie neologizmów i szczątkowych form wyrazowych;
- » wypowiadanie słów bez związku z ich znaczeniem;
- » trudności w powtarzaniu słów;
- » brak zainteresowania mową;
- » zaburzony kontakt intelektualny z otoczeniem.

Pomimo ww. wymienionych objawów dziecko:

- » prawidłowo reaguje na dźwięki i muzykę;
- » prawidłowo rozumie gesty, mimikę;
- » ma dobry kontakt uczuciowy z otoczeniem;
- » ma iloraz inteligencji mierzony skalą bezsłowną mieszczący się w normie intelektualnej.

2) Zaburzenia motoryczne:

- » brak mowy, unikanie mówienia;
- » posługiwanie się krzykiem, gestem lub pantomimą;
- » brak umiejętności powtarzania słów i prostych zdań;
- » wolniejszy i gorszy rozwój ruchowy;
- » leworęczność, trudności w orientacji przestrzennej;
- » trudności z koncentracją uwagi.

Pomimo ww. objawów dziecko:

- » poprawnie wykonuje proste polecenia słowne (stan jego słuchu jest dobry);
- » nawiązuje poprawny kontakt intelektualny i uczuciowy z otoczeniem;
- » jest inteligentne.

W alalii sensorycznej, niedokształceniu mowy o typie afazji sensorycznej oraz w afazji sensorycznej barierą w rozwoju kompetencji językowej są zaburzenia słuchu i słuchowej pamięci słownej. Trudności w rozumieniu komunikatów słownych ograniczają rozwój poznawczy dziecka i uniemożliwiają mu wchodzenie w interakcje słowne. Dzieci z zaburzeniami sensorycznymi dobrze rozumieją gesty i mimikę, same podejmują próby nawiązania kontaktu, używając środków niewerbalnych. Prawidłowo nawiązują relacje emocjonalne, lecz mogą mieć trudności w nawiązywaniu relacji słownych, nawet pomimo prawidłowego rozwoju intelektualnego.

Pochodną zaburzeń w rozpoznawaniu głosek i wyrazów oraz trudności w rozumieniu struktur języka są deficyty w zakresie mówienia: dzieci posługują się szczątkami wyrazów, tworzą neologizmy, wypowiadają słowa bez związku z ich znaczeniem, mają kłopoty z powtarzaniem słów i zdań oraz problemy związane z przyporządkowywaniem wyrazom odpowiednich znaczeń. Dzieci te niechętnie wchodzą w interakcje słowne i mogą sprawiać wrażenie głuchych lub autystycznych.

W alalii motorycznej, niedokształceniu mowy o typie afazji motorycznej i afazji motorycznej występują deficyty wynikające z utraty sprawności motorycznych, czyli trudności w opanowaniu i realizacji ruchowych wzorców języka. Objawiają się one całkowitym lub częściowym brakiem czynności mówienia

i powtarzania wyrazów lub zdań. Dodatkowo mogą wystąpić zaburzenia lateralizacji i orientacji przestrzennej oraz deficyty uwagi. Dzieci z zaburzeniami motorycznych mechanizmów mowy budują relacje komunikacyjne, posługując się środkami niewerbalnymi.

◆ Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych

W roku 2013 w międzynarodowej klasyfikacji zaburzeń psychicznych *DSM-5* (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) wprowadzono termin „spektrum zaburzeń autystycznych” (*Autistic Spectrum Disorders* – ASD), rezygnując z terminologii stosowanej wcześniej. Zaproponowano trójstopniową skalę tego spektrum określającą stopień nasilenia objawów i ich wpływ na codzienne funkcjonowanie dziecka. W świetle tej klasyfikacji zaburzenia neurorozwojowe ze spektrum autyzmu rozpoznaje się jako stan pewnego kontinuum, natomiast zespół Aspergera jako szczególną formę autyzmu, w której zaburzenia językowe pojawiające się u poszczególnych osób z różnym nasileniem występują przez całe życie⁶.

Poziom inteligencji dzieci z cechami autyzmu i zespołem Aspergera często mieści się w normach IQ (ang. *intelligence quotient* – iloraz inteligencji) w zakresie profilu sprawności poznawczych – jednak ich rozwój często bywa nieharmonijny, dlatego do wyników testów należy podchodzić z pewną rezerwą. Proces edukacji tych dzieci jest zależny od nasilenia występujących zaburzeń rozwojowych, w tym zaburzeń językowo-komunikacyjnych i interakcyjnych. Kryteria diagnostyczne przyjęte w międzynarodowej klasyfikacji chorób *ICD-10* (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) dla zaburzeń rozwojowych ze spektrum autyzmu i zespołu Aspergera obejmują trzy ogólne grupy objawów:

- 1) zaburzenia relacji społecznych,
- 2) trudności komunikacyjne,
- 3) stereotypowe i rutynowe zachowania.

Zespół Aspergera cechują zwykle inne, dodatkowe objawy:

- » brak umiejętności budowania relacji społecznych i interpersonalnych;
- » upośledzenie społeczne;
- » zaburzenia komunikacji werbalnej i pozawerbalnej;
- » trudności z wyrażaniem własnych emocji oraz rozpoznawaniem uczuć i zachowań innych osób;
- » specyficzne i pochłaniające zainteresowania.

Trudności komunikacyjne i zaburzenia sprawności językowych przejawiają się jako problemy w rozumieniu i aktualizowaniu struktur języka. Najwyraźniej są one widoczne w obszarach semantyczno-pragmatycznym i prozodycznym, a zalicza się do nich:

- » nieprawidłowe interpretowanie metaforizmów i treści ukrytych;
- » pedantyczne i repetytywne wypowiedzi;
- » formalizm w używaniu znaków językowych;
- » charakterystyczne i indywidualne użycie określonych słów;
- » nietypowa modulacja i intonacja wypowiedzi, zmiany jej rytmu.

⁶ Panasiuk J., (2017), *Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 154–173.

Zaburzenia semantyczne powodują trudności w dostrzeganiu różnic znaczeniowych słów w zależności od kontekstu, w rozumieniu żartów i przysłów. Konsekwencją zaburzeń w rozpoznawaniu znaczeń kontekstowych i trudności w rozumieniu wskazówek prozodycznych są nieporozumienia w relacjach międzyludzkich wynikające z niedostrzegania ironii, żartów słownych, podtekstów, sugestii i niedomówień.

Zaburzenia sprawności komunikacyjnych – polegających na respektowaniu społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych reguł komunikacji – objawiają się jako:

- » trudności w dopasowaniu formy wypowiedzi do kontekstu sytuacyjnego;
- » nieumiejętność odróżnienia informacji istotnych od nieistotnych;
- » brak spójności konwersacji;
- » monologowanie na ulubione tematy bez względu na reakcję otoczenia;
- » nieprzestrzeganie naprzemienności ról w konwersacji.

Zaburzenia komunikacyjne mogą prowadzić do trudności adaptacyjnych w szkole i w środowisku rówieśniczym, dlatego konieczne jest propagowanie wiedzy o specyfice zachowań osób ze spektrum autyzmu w środowiskach szkolnych.

Zaburzenia sprawności interakcyjnych – rozumianych jako zdolność do nadawania znaczeń zachowaniom ludzkim – przejawiają się jako:

- » nieumiejętność odróżniania informacji prawdziwych od nieprawdziwych;
- » brak respektowania społecznych reguł zachowania (przesadna szczerość, brak taktu);
- » niechęć do nawiązywania relacji społecznych i tendencja do izolowania się;
- » nieumiejętność podtrzymywania kontaktu, trudności w utrzymywaniu kontaktu wzrokowego;
- » nieumiejętność odczytywania znaczeń kontekstowych.

Trudnościom w sferze językowej i komunikacyjnej zwykle towarzyszą objawy obejmujące także sferę motoryczną, emocjonalną i poznawczą, takie jak:

- » niezgrabność i niedostateczna koordynacja ruchowa;
- » deficyty sensoryczne (nadwrażliwość czuciowa, słuchowa);
- » tendencja do zwracania uwagi na szczegóły, pamięć do szczegółów przy jednoczesnych problemach z zapamiętywaniem całości;
- » zapamiętywanie obrazów, tekstów pisanych (pamięć fotograficzna) czy sekwencji dźwięków;
- » odznaczanie się przez niektóre dzieci obszerną, encyklopedyczną wiedzą z zakresu preferowanych dziedzin, posługiwanie się profesjonalnym językiem, dążenie do precyzji słownej (zwykle wiedza taka ma charakter odtwórczy);
- » schematyczność działań, niechęć do zmian i trudności w akceptowaniu nowości.

Sprawności językowe dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera⁷

Symptomy zaburzeń mowy u dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera są bardzo zróżnicowane w zależności od profilu psychopatologicznego konkretnego dziecka. W zakresie poszczególnych sprawności językowych, można wskazać określone objawy:

- 1) W zakresie sprawności fonetycznych:
 - zniekształcenia artykulacyjne w toku przyspieszonego mówienia lub w wygłosie;
 - cicha, zanikająca fonacja;
 - przesadnie wyrazista artykulacja.

⁷ Ibidem.

- 2) W zakresie sprawności prozodycznych:
 - przyspieszone tempo mówienia;
 - wyraźnie lub nadmiernie zróżnicowana albo zbyt monotonna prozodia;
 - bogaty repertuar struktur intonacyjnych, nietypowa i schematyczna linia intonacyjna lub spłaszczenie przebiegów intonacyjnych;
 - nadmierne wyrażanie akcentu zdaniowego, wyrównanie akcentu wyrazowego i brak akcentu logicznego lub nadmiernie wyrażany akcent wyrazowy i logiczny;
 - transakcentacje.
- 3) W zakresie sprawności leksykalno-semantycznych:
 - barokowe lub abstrakcyjne słownictwo albo używanie bardzo konkretnego słownika;
 - rozbudowane konstrukcje metaforyczne lub całkowity brak metafor, wyłącznie dosłowne rozumienie;
 - liczne neologizmy znaczeniowe (metonimie i paronimie) oraz funkcyjne.
- 4) W zakresie sprawności słowotwórczych:
 - wysoka frekwencja konstrukcji słowotwórczych – częste użycie struktur nacechowanych ekspresywnie (zdrobnień, zgrubień, spieszczeń), liczne neologizmy strukturalne;
 - niska frekwencja konstrukcji słowotwórczych – brak zwłaszcza struktur nacechowanych ekspresywnie (zdrobnień, zgrubień, spieszczeń);
 - niedobór struktur nacechowanych ekspresywnie (zdrobnień, zgrubień, spieszczeń).
- 5) W zakresie sprawności fleksyjnych:
 - nieliczne agramatyzmy;
 - znaczne zróżnicowanie form gramatycznych;
 - niedobór lub brak rzadszych form i konstrukcji gramatycznych (np. imiesłówów, strony biernej, trybu warunkowego).
- 6) W zakresie sprawności składniowych:
 - zdania złożone wielokrotnie lub redukcja długości zdania;
 - zawiła składnia, redundancja składniowa, znaczne zróżnicowanie wzorców składniowych lub przeciwnie: uproszczenie struktur składniowych, niewielkie zróżnicowanie wzorców składniowych.

Sprawności komunikacyjne dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera

- 1) Społeczne:
 - trudności w respektowaniu rangi rozmówców, skracanie dystansu, bezpośredniość w kontaktach oficjalnych;
 - niedobór językowych wykładników relacji społecznych (zwrotów adresatywnych i grzecznościowych).
- 2) Sytuacyjne:
 - trudności w dostosowaniu wypowiedzi do miejsca i czasu;
 - niewielkie zróżnicowanie form gatunkowo-stylistycznych;
 - niezdolność do pełnej realizacji tematu;
 - redukcja wypowiedzi monologowych, trudności w realizowaniu naprzemiennych ról językowych w dialogu i polilogu;
 - niedobór wykładników gatunkowo-stylistycznych wzorców wypowiedzi.
- 3) Pragmatyczne:
 - zdolność do werbalizowania intencji komunikacyjnych – zwłaszcza funkcji informacyjnej i działania;

- trudności lub nieprawidłowości w realizowaniu funkcji emocjonalnej i modalnej;
- hiperfazja, hiperleksja, hipergrafia⁸;

Sprawności interakcyjne dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera

1) Niewerbalne:

- liczne współruchy, bogata mimika i gestykulacja lub przeciwnie: amimiczność, uboga lub schematyczna gestykulacja;
- trwały kontakt wzrokowy lub przeciwnie: niedobór bądź nietrwałość kontaktu wzrokowego;
- zróżnicowane i liczne lub zredukowane wykładniki prozodii emocjonalnej.

2) Werbalne:

- inicjatywa w nawiązywaniu interakcji, zdolność do podtrzymywania kontaktu, tendencja do monologowania, trudności w respektowaniu reguł dialogu i polilogu;
- brak inicjatywy w nawiązywaniu interakcji i zdolności do podtrzymywania kontaktu, trudności w budowaniu struktur monologowych, jednostronny dialog;
- osłabiona inicjatywa w podejmowaniu interakcji i brak umiejętności podtrzymywania dialogu, monologowanie na ulubione tematy, trudności w respektowaniu reguł dialogu i polilogu.

◆ Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną stanowią niejednorodną grupę. Obserwuje się u nich szereg trudności w zakresie procesów poznawczych. Do ograniczeń tych zaliczyć można niski poziom koncentracji i podzielności uwagi, problemy z koncentracją na treściach trudnych, abstrakcyjnych lub mało ciekawych. Często prezentują oni niewielkie zdolności w zakresie analizy i syntezy – zarówno słuchowej, jak i wzrokowej; dokonywana przez nich analiza jest powolna, niedokładna i nietrafna. Uczniowie z niepełnosprawnością mogą mieć problem z syntezą treści pochodzących z różnych źródeł, z tworzeniem powiązań znaczeniowych oraz z wyróżnianiem szczegółów ilościowych, wielkościowych czy jakościowych⁹.

Zakres wsparcia, jakiego można udzielić uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną, zależy od wielu czynników, między innymi od ilorazu inteligencji dziecka, zasobów jego doświadczenia życiowego, zdolności percepcyjnych czy czasu trwania nauki szkolnej.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim charakteryzują się ograniczeniem długotrwałej pamięci mechanicznej oraz krótkotrwałej i długotrwałej pamięci logicznej. Odnotowuje się u nich także niski poziom selektywności pamięci i ograniczenie jej pojemności. U większości osób z tej grupy obserwuje się jednak stosunkowo dobrą pamięć mechaniczną. Zauważa się także, że większa ilość powtórzeń na zróżnicowanym materiale pozwala tym uczniom sprawniej zapamiętywać określone treści, łatwiej też przyswajają treści nasycone emocjonalnie.

⁸ Hiperfazja, hiperleksja i hipergrafia – to terminy określające występowanie u dziecka wzmożonego napędu do: mówienia (hiperfazja), czytania (hiperleksja) lub pisania (hipergrafia), które wyrażają się w kompulsywnej potrzebie monologowania, czytania lub pisania, często bez względu na treść przekazu, wynikającej z misyjnej postawy zmieniania świata, przy jednoczesnych trudnościach w interakcjach komunikacyjnych.

⁹ Domagała-Zyśk E., (2017), *Standardy i wskazówki do przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 195–203.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim często cechują się opóźnionym rozwojem mowy, ubogim i nieadekwatnym słownictwem, używaniem określonych wyrażen bez poprawnego rozumienia ich znaczenia; warto odnotować, że często zakres słownictwa biernego osób z tej grupy jest szerszy niż słownictwa czynnego. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą mieć problemy z uogólnianiem, rozumowaniem przyczynowo-skutkowym, myśleniem pojęciowo-słownym, porównywaniem czy wyciąganiem wniosków.

2. Potrzeba dostosowania sposobów komunikacji i wymagań edukacyjnych

Rodzi się potrzeba namysłu, jak ułatwić percepcję, a przez to także rozumienie, wypowiedzi słownych oraz tekstów pisanych. Należy spojrzeć na szeroko pojęty problem komunikowania się osób z zaburzeniami rozwoju językowego. Źródłem wiedzy i cennych wskazówek praktycznych może być doświadczenie w stosowaniu wspomagających i alternatywnych metod komunikowania się, znanych na świecie i określanych akronimem AAC (*augmentative and alternative communication*)¹⁰. Do tego rodzaju metod zalicza się zarówno takie, które wspomagają percepcję i/lub wytwarzanie dźwięków mowy i pomagają w przyswajaniu języka fonicznego oraz komunikowania się w tym języku w mowie i piśmie, jak i takie, które – w sytuacji zupełnego braku możliwości rozwijania sprawności językowych – zastępują mowę, a nawet język dźwiękowy w odmianie pisanej, innym systemem znaków¹¹.

Najprostszym sposobem ułatwiania komunikowania się jest tzw. mowa ułatwiona, czyli specjalny sposób mówienia z użyciem słownictwa i form gramatycznych zredukowanych do najczęściej występujących, niezbędnych w codziennych sytuacjach życiowych, odnoszących się do konkretnych, pozbawionych wieloznaczności i znaczeń abstrakcyjnych. Taki sposób mówienia przynosi w wielu przypadkach oczekiwany rezultat w postaci skuteczności porozumiewania się doraźnego. Jednakże jego ustawiczne stosowanie w kontaktach z osobami doświadczającymi trudności może przyczyniać się do zahamowania ich rozwoju językowego i poznawczego.

Zupełnie inna filozofia wspomagania komunikacji leży u podstaw metody fonogestów – wzorowanej na *cued speech* (z ang. mowa wskazywana)¹². Ułatwia ona bezpośrednie komunikowanie się dzięki wspomaganiu tzw. słuchania wizualnego, a jednocześnie umożliwia przyswojenie języka polskiego w mowie i w piśmie.

Do grupy metod wspomagających mowę zaliczyć można także stosowanie technik szybkiego pisania, znanych pod międzynarodową nazwą *speech to text* (z ang. przekład mowy na tekst), oraz rozmaite sposoby używania pisma w bezpośrednim komunikowaniu się. Podejścia te ukierunkowane są na wykorzystywanie języka narodowego jako niezbędnego w relacjach społecznych i sprzyjają rozwijaniu

¹⁰ Błęszyński J. (red.), (2006), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków: Impuls.

¹¹ Krakowiak K., Kołodziejczyk R., (2017), *Wskazówki dotyczące dostosowania języka narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych badanych osób*, [w:] red. Krakowiak K., *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 126–141.

¹² Zob. Krakowiak K., (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, „Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia”, t. 9; Krakowiak K., (2013), *Dar Języka*, Lublin: Wydawnictwo KUL; Domagała-Zyśk E. (red. i tłum.), (2009), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

różnych form komunikowania się w tym języku w piśmie, zakładając, że w dalszej perspektywie jest nadzieja na rozwój mowy (przynajmniej częściowego odbioru i rozumienia wypowiedzi ustnych).

Jeszcze inne założenie leży u podstaw alternatywnych metod komunikacji, które zastępują język dźwiękowy. Pozwalają one komunikować się mimo braku możliwości mówienia. Najstarszą z takich metod jest – wspomniane już – używanie migów i języków migowych przez głuchych. Podobnym celom służy system symboli Bliss, a także systemy symboli ikonicznych, takich jak np. PECS (ang. *picture exchange communication system* – komunikacyjny system wymiany obrazków) oraz prostsze w swej strukturze zbiory piktogramów i symboli rysunkowych, które są stosowane w komunikowaniu się z osobami z uszkodzeniami mózgu, niepełnosprawnością intelektualną oraz różnymi rodzajami niepełnosprawności sprzężonych¹³.

Wybór sposobu ułatwiania komunikacji powinien być oparty na wielostronnej diagnozie funkcjonalnej. Doświadczenie praktyczne uczy ostrożności w dobieraniu metody do potrzeb konkretnej osoby. Zdarza się, że osoba jest przygotowana do odbioru informacji kilkoma kanałami i należy wtedy podjąć decyzję, który z nich będzie najbardziej korzystny ze względu na dostępność treści i założone cele komunikacji.

Dostępność treści to coś więcej niż łatwość odbioru informacji, którą można osiągnąć przez uproszczenie języka skutkujące jednak zubożeniem treści. Troska o dostępność polega na takiej organizacji formy przekazu językowego, która nie narusza jakości, ilości i doniosłości informacji, ale sprawia, że odbiorca przyjmuje je, aktywizując własne zasoby w sposób dla niego możliwy i satysfakcjonujący.

Bibliografia:

- Bleszyński J. (red.), (2006), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków: Impuls.
- Domagała-Zyśk E. (red. i tłum.), (2009), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk E., (2017), *Standardy i wskazówki do przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Krakowiak K., (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, „Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia”, t. 9.
- Krakowiak K., (2013), *Dar Języka*, Lublin: Wydawnictwo KUL;
- Krakowiak K., Borowicz A., Dłużniewska A., Kołodziejczyk R., (2017), *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Krakowiak K., Kołodziejczyk R., (2017), *Wskazówki dotyczące dostosowania języka narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych badanych osób*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Obuchowska I. (red.), (1991), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: WSiP.

¹³ Bleszyński J., op. cit.

- Panasiuk J., (2017), *Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Panasiuk J., (2017), *Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z afazją dziecięcą*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Perier O., (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Praca zbiorowa, (2010), *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, część I i II, Warszawa: MEN.
- Sękowska Z., (1989), *Pedagogika specjalna*, Warszawa: WSiP.
- Szczepankowski B., (1998), *Wyrównywanie szans osób nieśłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane WSRP.

Znajdujące się poniżej scenariusze powstały z myślą o prowadzeniu szkoleń z zakresu podnoszenia kompetencji nauczycieli języka polskiego w pracy z uczniami ze SPE realizującymi podstawę programową kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych ogólnodostępnych na II etapie edukacyjnym.

Moduł 1. Scenariusz szkolenia

Temat: Specyfika funkcjonowania językowego i poznawczego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – konieczność dostosowania wymagań edukacyjnych

Czas realizacji: 5 godzin konwersatoryjnych

Cel główny:

- zapoznanie uczestników szkolenia ze specyfiką funkcjonowania językowego i poznawczego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Cele szczegółowe:

Uczestnik szkolenia:

- wie, jaka jest specyfika funkcjonowania językowego i poznawczego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- określa zasady dostosowania materiału oraz metod i środków pracy na lekcji do potrzeb i możliwości dzieci ze SPE;
- potrafi przewidzieć podstawowe trudności związane z realizowaniem założeń podstawy programowej przez ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Metody pracy:

- wykład konwersatoryjny,
- praca w grupach,
- burza mózgów,
- dyskusja.

Środki dydaktyczne:

- prezentacja multimedialna,
- karty pracy,
- tablica flipchart,
- markery.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie celu szkolenia w odniesieniu do Modułu 1.
2. Zapoznanie uczestników szkolenia ze specyfiką funkcjonowania językowego i poznawczego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – 1 godzina wykładu konwersatoryjnego z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej – Moduł 1.
3. Zajęcia warsztatowe – praca w grupach
Uczestnicy szkolenia otrzymują karty pracy. Na podstawie charakterystyki funkcjonowania ucznia formułują zasady dostosowania materiału oraz metod i środków pracy na lekcji (dla uczniów z afazją, uszkodzeniem słuchu, spektrum autyzmu, niepełnosprawnością intelektualną). Mają za zadanie zastanowić się nad trudnościami, które mogą wystąpić podczas realizacji podstawy programowej.
Czas pracy – 4 godziny
4. Przedstawienie wyników pracy w grupach; dyskusja
5. Podsumowanie.

Karta pracy 1. dla uczestników szkolenia – Moduł 1.

Uczeń z uszkodzonym słuchem:

- chłopiec – 8 lat, uszkodzenie słuchu na poziomie 95 dB w uchu prawym, 100 dB w uchu lewym; głuchota prelingwalna;
- zdiagnozowany i zaaparatowany w wieku 6 miesięcy;
- rehabilitowany od 2. roku życia przez surdologopedę;
- uczęszczał na zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju;
- oboje rodzice niestyszący;
- dziecko biegle komunikuje się w Polskim Języku Migowym. Rozwój mowy i komunikacji w języku narodowym przebiega z dużym opóźnieniem. System leksykalny – na poziomie dziecka 4–5-letniego;
- w obrębie systemu gramatycznego umiejętności chłopca w zakresie składni i morfologii wskazują znaczne opóźnienie. Dziecko posługuje się zdaniami prostymi, popełnia liczne błędy fleksyjne oraz słowotwórcze;
- technika czytania opanowana na podstawowym poziomie, jednak zastrzeżenia budzi rozumienie czytanego tekstu;
- system fonologiczny – sprawność realizacyjna umożliwia zrozumienie wypowiedzi dziecka jedynie przez osoby z najbliższego otoczenia, liczne deformacje i substytucje głosek, szczególnie dźwięcznych i szeregu dentalizowanego.

Zadanie 1.

Proszę zastanowić się, jakie trudności mogą pojawić się w związku z realizacją podstawy programowej.

Zadanie 2.

Proszę sformułować zasady dostosowania materiału oraz metod, form i środków pracy na lekcji.

Karta pracy 2. dla uczestników szkolenia – Moduł 1.

Uczeń ze spektrum autyzmu:

- dziewczynka – 9 lat; spektrum autyzmu zdiagnozowane w wieku 4 lat; sprawność intelektualna na granicy normy;
- zaburzenia lękowe i trudności w sferze społecznej;
- dziecko z trudem adaptuje się do nowych sytuacji, osób i środowisk; ma problemy w dostrzeganiu różnic i podobieństw oraz myśleniu przyczynowo-skutkowym;
- krótki czas koncentracji uwagi;
- miewa stereotypie ruchowe;
- komunikacja werbalna zaburzona; echolalia; porozumiewanie się gestem i mimiką;
- od roku dziewczynka korzysta z systemu PCS.

Zadanie 1.

Proszę zastanowić się, jakie trudności mogą pojawić się w związku z realizacją podstawy programowej.

Zadanie 2.

Proszę sformułować zasady dostosowania materiału oraz metod, form i środków pracy na lekcji.

Karta pracy 3. dla uczestników szkolenia – Moduł 1.

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną:

- chłopiec – 9 lat, dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim;
 - trudności z wnioskowaniem, uogólnianiem, abstrahowaniem i zapamiętywaniem;
 - słownictwo ubogie i mało zróżnicowane;
 - dysgramatyzm lekkiego stopnia;
 - mowa cicha, monotonna, wadliwa wymowa;
 - chłopiec mimo trudności zaangażowany społecznie, dobrze czujący się w otoczeniu rówieśników.
-

Zadanie 1.

Proszę zastanowić się, jakie trudności mogą pojawić się w związku z realizacją podstawy programowej.

Zadanie 2.

Proszę sformułować zasady dostosowania materiału oraz metod, form i środków pracy na lekcji.

Karta pracy 4. dla uczestników szkolenia – Moduł 1.

Uczeń z afazją sensoryczną:

- dziewczynka – 7 lat; uszkodzenie lewej półkuli mózgu w wyniku wypadku komunikacyjnego w wieku 5 lat; intensywnie rehabilitowana w poradni neurologicznej i logopedycznej;
- główną barierę w rozwoju kompetencji językowej stanowią zaburzenia słuchu i słuchowej pamięci słownej;
- dziecko ma duże trudności w rozumieniu komunikatów słownych, które uniemożliwiają wchodzenie w interakcje słowne; dobrze rozumie gesty i mimikę; podejmuje próby nawiązania kontaktu, używając środków niewerbalnych;
- nawiązuje relacje emocjonalne; ma trudności w nawiązywaniu relacji słownych;
- rozwój intelektualny w normie;
- dziewczynka ma trudności w rozumieniu struktur języka; posługuje się szczątkami wyrazów; tworzy neologizmy; wypowiada słowa bez związku z ich znaczeniem; ma problemy w powtarzaniu słów i zdań oraz trudności z przyporządkowywaniem wyrazom odpowiednich znaczeń.

Zadanie 1.

Proszę zastanowić się, jakie trudności mogą pojawić się w związku z realizacją podstawy programowej.

Zadanie 2.

Proszę sformułować zasady dostosowania materiału oraz metod, form i środków pracy na lekcji.

Moduł 2.

Strategie stosowania języka uniwersalnego w nauczaniu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie pracy z tekstem

1. Praca z tekstem jako element wychowania językowego

Specjalne potrzeby większości uczniów, którzy doświadczają trudności szkolnych i są zagrożeni niepowodzeniami edukacyjnymi, pozostają w związku z deficytami kompetencji i sprawności językowych. Język jest niezbędny każdemu człowiekowi, ponieważ to on umożliwia bycie człowiekiem wśród ludzi. Bowiem być człowiekiem – to znaczy mówić do siebie i do innych. Mówić do siebie – aby stawać się sobą, budować własną tożsamość i świadomość, rozwijać osobowość, porządkować doświadczenia i tworzyć własny obraz świata. Rozmawiać z innymi – aby zapoznawać się z ich doświadczeniem, a także aby dawać się poznać i dzielić się swoimi doświadczeniami. Język jest potrzebny człowiekowi do funkcjonowania we wspólnotach osób: rodzinnej, rówieśniczej, edukacyjnej, przyjacielskiej, lokalnej, religijnej, narodowej i ogólnoludzkiej. Postępowanie się językiem umożliwia bycie osobą w swym najbliższym otoczeniu i pełnienie ról społecznych dzięki budowaniu relacji i więzi. Pozwala na wspólną pracę i poszukiwanie prawdy, wspólną zabawę i zmaganie się z losem. Porozumiewanie się jest konieczne także do funkcjonowania we wspólnocie narodowej i ogólnoludzkiej – do poszukiwania sensu własnego istnienia w toku historycznego pochodzenia pokoleń oraz nawarstwiania się i sumowania dorobku kultury.

Realizacja potrzeby komunikowania się z innymi ludźmi stanowi warunek konieczny do zaspokojenia wszystkich innych potrzeb człowieka, zarówno biologicznych, jak i psychicznych. Osoby doświadczające trudności w komunikowaniu się językowym mają takie same potrzeby psychiczne jak wszyscy ludzie. Potrzebują przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, szacunku i uznania oraz warunków do samorealizacji. Deficyt znajomości języka blokuje realizowanie podstawowych potrzeb.

Wychowanie językowe to działanie pedagogiczne, którego celem jest zapewnienie warunków sprzyjających rozwojowi językowemu dziecka/ucznia. **Polega na prowadzeniu, wspieraniu, a w razie potrzeby także wspomaganiu** dziecka ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w toku jego rozwoju **poprzez stosowanie specjalnych metod stymulacji i doskonalenia czynności językowych**.

Praca z tekstem stanowi jedną z głównych form obcowania ucznia z językiem. Jej wykorzystanie służy nabywaniu kompetencji i sprawności językowych, zarówno na drodze naturalnego przyswajania języka, jak i metodycznie zaplanowanego procesu nauczania – uczenia się.

W tym miejscu objaśnienia wymagają terminy odnoszące się do językowego funkcjonowania człowieka i rozwoju mowy dziecka. Zgodnie z tradycją polskiej lingwistyki, logopedii i psycholingwistyki rozwojowej termin **kompetencja językowa** jest rozumiany jako wiedza językowa, która aktualizuje się

w zdolności budowania znaków złożonych (wypowiedzi, zdań) według reguł języka. **Kompetencja komunikacyjna** rozumiana jest jako umiejętność budowania wypowiedzi, a **kompetencja kulturowa** jako „wiedza o świecie i o sobie samym”¹⁴ pozyskana w toku procesu socjalizacji w określonym środowisku ludzkim. Termin **sprawności językowe** został przyjęty za Stanisławem Grabiasem¹⁵ który wyróżnia najpierw sprawności warunkujące uczestnictwo w komunikacji językowej (percepcyjne i realizacyjne), a następnie sprawności w sferze czynności umysłowych (leksykalną, semantyczną, narracyjną) i w sferze realizacji intencji (sprawność pragmatyczna dialogowa i językowa sprawność społeczna)¹⁶. **Przyswajanie języka** to naturalny, nieświadomy i niekierowany proces nabywania przez dziecko kompetencji językowej w języku prymarnym (pierwszym – rodzimym, ojczystym czy macierzystym) w początkowych latach życia, w toku rozwoju psychicznego odbywającego się poprzez wchodzenie w interakcje z innymi ludźmi, w środowisku społecznym, zwykle w rodzinie (lub wspólnocie pełniącej jej funkcję). Natomiast **uczenie się języka** jest świadomym, zwykle kierowanym, nabywaniem kompetencji językowej. Odnosi się zarówno do nabywania kompetencji w języku drugim (obcym), jak i do świadomego doskonalenia umiejętności w zakresie języka ojczystego.

Praca z tekstem ma na celu rozwijanie wszystkich wymienionych kompetencji i sprawności. Język konkretnego tekstu ma zwykle specyficzne właściwości, które mogą zostać metodycznie wykorzystane w procesie dydaktycznym nastawionym na przekaz wiedzy oraz na rozwój językowy ucznia.

2. Pojęcie dostępności tekstu a cele pracy z tekstem

Istota trudności ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi polega na występowaniu barier w jego dostępie do treści tekstu, spowodowanych przez ograniczenie kompetencji i sprawności językowych. Ta sytuacja stwarza konieczność specjalnego postępowania pedagogicznego polegającego na udostępnianiu uczniowi treści tekstu.

Refleksję na temat pracy z tekstem należy rozpocząć od wyjaśnienia pojęcia dostępności treści tekstu¹⁷. Można je definiować na wiele sposobów i w wielu ujęciach teoretycznych. Dostępność rozpatrujemy, opierając się na doświadczeniu potocznym, ale także w świetle badań dotyczących rozumienia tekstów przez różne grupy osób. Można np. sprawdzać, jakie słowa lub typy zdań są w odbiorze bardziej przystępne. Z takich badań wynika najczęściej, że łatwiejsze do rozumienia są krótkie (dwusylabowe) słowa i zdania proste. Nie o takie mechaniczne uproszczenia chodzi jednakże w zapewnianiu dostępności. Jakkolwiek prostota stylu jest wskazana.

Dostępność może też być rozpatrywana i oceniana ze względu na potrzeby różnych grup odbiorców. Można więc mówić o dostępności uniwersalnej (dotyczącej wszystkich), rozwojowej (dotyczącej określonej grupy wiekowej lub poziomu edukacji), specjalistycznej (dotyczącej określonej grupy osób ze

¹⁴ Grabias S., (2008), *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” nr 37, s. 13–26.

¹⁵ Grabias S., (1997), *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” nr 10, s. 9–36.

¹⁶ Grabias S., (2008), *Postępowanie logopedyczne...*, op. cit., s. 13–26.

¹⁷ Zob. Krakowiak K. i in., (2016), *Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji – dostępny online: <http://www.bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/ponizej/41-2017/za%C5%82.%202-WSKAZ%C3%93WKI%20i%20STANDARDY-KUL.pdf> (dostęp: 19 grudnia 2018 r.).

specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami i deficytami kompetencji językowej, w tym również cudzoziemców i dzieci polskich powracających z emigracji).

Zasada dostępności w edukacji nie może być rozumiana w sposób uproszczony – jako dążenie do obniżania poziomu wymagań, pisanie łatwych tekstów oraz infantylizacji przekazu. Pedagogiczna troska o zapewnienie dostępu do wiedzy osobom, które doświadczają skutków istnienia barier sensorycznych i poznawczych, powinna opierać się na strategii usuwania przeszkód i pokonywania trudności, a nie ich łatwego omijania. Prymarnym celem pedagogicznego wsparcia ucznia ze SPE jest metodyczne usuwanie barier w dostępie do treści czytanych tekstów, przy zastosowaniu zabiegów dostosowanych do jego indywidualnych potrzeb. Jedną z metod postępowania polega na stosowaniu **języka uniwersalnego** podczas specjalnie prowadzonej pracy z tekstem, opartej na wspólnym czytaniu i wyjaśnianiu treści oraz sensu tekstu. Lektura każdego tekstu powinna być poprzedzona zajęciami przygotowującymi do jego czytania ze zrozumieniem i zakończona zajęciami utrwalającymi zdobytą wiedzę i umiejętności.

3. Pojęcie języka uniwersalnego

Język uniwersalny można zdefiniować, odwołując się do ujęcia zaprezentowanego w pracach Anny Wierzbickiej¹⁸ jako podstawowy zasób najprostszych środków językowych, koniecznych do podejmowania kontaktów międzyludzkich i opisywania rzeczywistości. Jest on dostępny dla większości użytkowników. Stanowi podstawę każdego języka narodowego, na której opierają się jego rozbudowane warstwy i odmiany. Język potoczny, w którym ludzie komunikują się na co dzień, jest zwykle o wiele bogatszą odmianą, zawierającą w sobie pełny zasób języka uniwersalnego oraz elementy specyficzne wypracowane pod wpływem doświadczeń danej wspólnoty. Normę poprawności, która obowiązuje użytkowników języka potocznego, wyznacza przede wszystkim kryterium skuteczności komunikacji. Pozostawia ona użytkownikom szeroki margines swobody. Natomiast „szkolna odmiana” języka polskiego bazuje wprawdzie na języku potocznym, ale cechuje się starannością i wyraźnie określonymi kryteriami poprawnościowymi.

W komunikowaniu się z uczniami z klas najmłodszych (I–III) oraz z uczniami z deficytami kompetencji i sprawności językowych stosuje się przede wszystkim język uniwersalny, wzbogacony słownictwem potocznym, odnoszącym się do rzeczywistości bliskiej dziecku oraz do doświadczeń dostępnych dla niego. Należy unikać słów wieloznacznych, wyszukanych i rzadkich, regionalizmów, nieuzasadnionych neologizmów i wyrazów zapożyczonych, zbędnych archaizmów, wulgaryzmów oraz związków frazeologicznych i metafor o niejasnym znaczeniu, a także nadmiernej liczby synonimów. Zaleca się używanie w miarę możliwości krótkich struktur składniowych i dbałość o przejrzystość związków logicznych pomiędzy zdaniami i kolejnymi składnikami tekstu. Nie należy stosować zdań wielokrotnie złożonych, przestawni i skomplikowanego szyku wyrazów czy wieloznacznych wykładników spójności tekstu. Natomiast wszystkie nowe elementy leksykalno-semantyczne tekstu powinny być wyjaśnione, zilustrowane lub zdefiniowane w sposób przystępny i odpowiedni do poziomu rozwoju poznawczego uczniów.

Należy pamiętać o zjawisku powstawania tzw. neosemantyzmów dziecięcych. Polega ono na przypisywaniu słowom znaczeń zawężających lub rozszerzających ich treść, a często zupełnie zmienionych lub

¹⁸ Zob. Wierzbicka A., (2002), *Co mówi Jezus? Objasnienie przypowieści ewangelicznych w słowach prostych i uniwersalnych*, Warszawa: PWN; Wierzbicka A., (2010), *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

nasyconych innym niż przyjęte zabarwieniem emocjonalnym, co przyczynia się do zakłócenia przejrzystości znaczeniowej przekazu. Neosemantyzmy powstają w toku osobistego doświadczenia życiowego dziecka. Zasób doświadczeń nie dostarcza mu bowiem pełnych danych na temat znaczeń poszczególnych wyrazów, zmuszając jednocześnie do zetknięcia się z nadmiarem słów nieznanych (niezrozumiałych), które dziecko słyszy w środowisku rodzinnym i edukacyjnym oraz w mediach. Zaburzenia semantyki stanowią niepokojące zjawisko obecnej epoki rozwoju polszczyzny i języka poszczególnych Polaków. Zaburzanie i celowe przekształcanie semantyki znaków we współczesnej cywilizacji dotyczy również pozajęzykowych składników kodu kulturowego. Zjawisko to wymaga szczególnej uważności oraz troski nauczycieli i pedagogów.

Zadanie nauczyciela/pedagoga prowadzącego wychowanie językowe ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi polega na rzetelnym ustalaniu znaczeń słów. Można to osiągnąć, odwołując się stale do języka uniwersalnego. Celem stosowania języka uniwersalnego jest także wypracowanie stylu, który określa się jako przejrzysty i komunikatywny. Dzięki jego zastosowaniu czytelnik nie musi nadmiernie koncentrować się na samej formie językowej tekstu, ale uzyskuje łatwy dostęp do jego znaczenia i sensu.

W podręcznikach i tekstach lektur przeznaczonych dla uczniów kolejnych klas szkoły podstawowej oraz do nauczania na następnych etapach edukacyjnych słownictwo – pozostające w związku z szeroką tematyką programów nauczania – staje się coraz bogatsze. Jednak na tych etapach nauczania odwoływanie się do języka uniwersalnego – czy to w podręczniku, czy wypowiedziach nauczyciela – jest również polecane, ponieważ pozwala on uzyskać spójność znaczeniową.

Język uniwersalny zachowuje bowiem semantyczną spójność, ponieważ poszczególne słowa są używane zawsze w tym samym znaczeniu, a znaczenia słów nowych objaśnia się w sposób jednolity, precyzyjny i ścisły, ale bez używania nadmiernie wyspecjalizowanej terminologii. Wyjaśnienia powinny dostarczać wyczerpującej wiedzy na temat zakresu znaczeniowego słów, które są w tekście używane jako nowe. W poszerzaniu słownictwa należy jednak zachowywać umiar motywowany potrzebą skutecznej komunikacji. Sposób wyjaśniania znaczeń powinien uwzględniać zdolności intelektualne ucznia, dziecięcą i młodzieńczą dociekliwość, skłonność do konkretyzacji oraz do stosowania kategoryzacji i analogii, a jednocześnie wspomagać krytycyzm i dążenie do obiektywizacji poznania. Trzeba również brać pod uwagę dziecięcą i młodzieńczą kreatywność oraz skłonność do wprowadzania innowacji językowych, zwłaszcza w postaci tzw. „języka młodzieżowego”. Jest on nie tylko wytworem mody językowej lub realizacją potrzeby posiadania przez grupę rówieśniczą tajnego kodu, ale także przejawem rozwoju języka kolejnego pokolenia wspólnoty narodowej.

4. Cele stosowania języka uniwersalnego w pracy z tekstem

W pracy z tekstem prowadzonej z uczniem, którego specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z niedostatku znajomości języka polskiego, stosowanie języka uniwersalnego ma dwojaki sens:

- udostępnianie treści tekstu czytanego (wyjaśnianie znaczenia i sensu tekstu, udostępnianie wiedzy, którą tekst przekazuje) w celu przyswajania przez ucznia wiedzy z zakresu poszczególnych przedmiotów nauczania;
- udostępnianie formy językowej tekstu w celu poznawania przez ucznia słownika oraz struktur składniowych i frazeologicznych umożliwiającego przyswajanie i uczenie się języka polskiego.

Taka dwoistość celów dotyczy pracy ze wszystkimi rodzajami tekstów czytanych, zwłaszcza treści podręczników. Wszelkie sytuacje skłaniające ucznia do obcowania z tekstami, podobnie jak lekcje wszystkich przedmiotów, służą jednocześnie dydaktyce języka polskiego. Dotyczy to zwłaszcza nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Konkretyzując stosowanie języka uniwersalnego, należy zwrócić uwagę na potrzebę jego wykorzystywania do realizowania celów takich jak:

- » przygotowanie do odbioru – wprowadzanie do tematyki tekstu przed rozpoczęciem czytania: pobudzenie zainteresowania ucznia, uporządkowanie jego dotychczasowej wiedzy na temat przedstawiony w tekście, wyjaśnienie słów (terminów) kluczowych, których rozumienie warunkuje odbiór;
- » objaśnianie (w trakcie czytania) znaczeń słów i wyrażeń, które nie są znane uczniowi;
- » przygotowanie do analizy znaczenia kolejnych fragmentów i całości tekstu;
- » przygotowanie do tworzenia planu treści tekstu;
- » wsparcie przy próbach odnoszenia treści tekstu do własnego doświadczenia ucznia;
- » wsparcie w dokonywaniu przez ucznia samodzielnej interpretacji tekstu;
- » pomoc w próbach syntetycznego ujmowania treści tekstu;
- » wsparcie w wyciąganiu wniosków z treści tekstu;
- » utrwalanie wiadomości.

5. Zasady stosowania języka uniwersalnego w pracy z tekstem – zadania nauczyciela/pedagoga

Przygotowując się do pracy z tekstem w nauczaniu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy:

1. Sprawdzić wiedzę ucznia dotyczącą tematyki podjętej w tekście.
2. Sprawdzić znajomość znaczenia słów (terminów) kluczowych.
3. Przedstawić uczniowi temat tekstu tak, aby wzbudzić jego zainteresowanie.
4. Przeprowadzić ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne przygotowujące do czytania ze zrozumieniem.
5. Przeczytać (razem z uczniem) tekst, dbając to, żeby wszystkie słowa i zwroty, których uczeń nie rozumie, zostały wyjaśnione.
6. Pomóc uczniowi w dokonaniu analizy poszczególnych fragmentów tekstu (np. w postaci planu).
7. Pomóc uczniowi w dokonaniu syntezy treści tekstu (np. w postaci zapisania konkluzji, wniosków z dyskusji itp.).
8. Przeprowadzić ćwiczenia utrwalające.

Bibliografia:

- Grabias S., (2008), *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” nr 37.
- Grabias S., (1997), *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” nr 10.
- Krakowiak K. i in., (2016), *Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wierzbicka A., (2002), *Co mówi Jezus? Objaśnienie przypowieści ewangelicznych w słowach prostych i uniwersalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka A., (2010), *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Moduł 2. Scenariusz szkolenia

Temat: Strategie stosowania języka uniwersalnego w pracy z tekstem w nauczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Czas realizacji: 5 godzin (wykład – 1 godzina, warsztaty – 4 godziny).

Cel główny:

- wyposażenie uczestników szkolenia w umiejętność posługiwania się językiem uniwersalnym jako środkiem umożliwiającym dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zrozumienie treści przewidzianych do realizacji w podstawie programowej języka polskiego.

Cele szczegółowe:

Uczestnik szkolenia:

- wie, czym jest mowa ułatwiona oraz zna zalety i wady jej stosowania w procesie edukacyjnym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- wie, czym jest dostępność tekstu i na czym polega różnica pomiędzy tekstem dostępnym a tekstem ułatwionym;
- wie, czym jest język uniwersalny oraz zna jego cechy i funkcje;
- wie, w jakim celu używa się języka uniwersalnego w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- potrafi wykorzystywać język uniwersalny do przygotowania jednostki metodycznej adekwatnie do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- potrafi, wykorzystując język uniwersalny, udostępnić uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi treść tekstu, nie modyfikując jakości, ilości i doniosłości zawartych w nim informacji;
- potrafi, wykorzystując język uniwersalny i uwzględniając możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, stworzyć tekst ułatwiony.

Metody pracy:

- wykład,
- praca w grupach.

Środki dydaktyczne:

- prezentacja multimedialna,
- tablica flipchart,
- markery,
- karty pracy,
- arkusze do pracy w grupach.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie celu szkolenia w odniesieniu do Modułu 2.
2. Zapoznanie uczestników z zagadnieniami związanymi ze stosowaniem języka uniwersalnego w nauczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
3. Zajęcia warsztatowe – praca w grupach
Uczestnicy szkolenia otrzymują karty pracy 2.

- A. Prowadzący prosi, by nauczyciele biorący udział w szkoleniu utworzyli trzyosobowe grupy. Następnie wyjaśnia, na czym będzie polegało zadanie. Informuje uczestników, że otrzymają tekst oraz wytyczne do jego opracowania z zastosowaniem języka uniwersalnego w celu zapewnienia dostępności słownika, struktur składniowych oraz stylu, by ułatwić uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pracę na lekcji. Uczestnicy szkolenia wykorzystują informacje dotyczące funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi omówione w module 1.
- B. Po rozdaniu kart pracy 2. prowadzący poleca uczestnikom wykonanie zadań.
- Zadanie 1. Wykorzystując wiedzę na temat trudności w komunikowaniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie słownika, gramatyki oraz rozumienia przekazu, proszę opracować dany tekst (karta pracy 2.) w taki sposób, aby nie zmienić jakości, ilości i doniosłości zawartych w nim informacji.
- Zadanie 2. Proszę zmodyfikować oryginalny tekst i stworzyć na jego podstawie tekst ułatwiony.
- Czas pracy – 4 godziny
4. Prezentacja wyników pracy poszczególnych grup; dyskusja służąca ocenie
 5. Podsumowanie.

Karta pracy 1. dla uczestników szkolenia – Moduł 2.

Na co należy zwrócić uwagę, tworząc komunikaty w języku uniwersalnym?

1. Aspekt leksykalno-semantyczny

Funkcją języka uniwersalnego jest dbałość o rzetelne ustalanie znaczeń słów.

Język uniwersalny ma służyć wyjaśnieniu znaczenia: słów wieloznacznych, wyszukanych i rzadkich, słownictwa specjalistycznego, charakterystycznego dla określonej dziedziny nauki, regionalizmów, neologizmów, wyrazów zapożyczonych, archaizmów, związków frazeologicznych i metafor.

2. Struktury składniowe

- Wskazane jest używanie w miarę możliwości krótkich wypowiedzi i dbałość o przejrzystość związków logicznych pomiędzy poszczególnymi zdaniami i kolejnymi składnikami tekstu. Powinny przeważać wypowiedzi zdaniowe. Równoważniki zdań są charakterystyczne dla streszczeń, notatek, not encyklopedycznych, ale czynią strukturę wypowiedzenia mniej przejrzystą.
- Warto zadbać o to, aby w przekazie (zarówno słownym, jak i pisemnym) kierowanym do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie nadużywać zdań wielokrotnie złożonych, przestawni i skomplikowanego szyku wyrazów oraz wieloznacznych wykładników spójności tekstu – np. zbyt wielu zdań wtrąconych czy zapisanych w nawiasie, rozbijających główny tok wypowiedzenia. Szyk przejrzysty polega na tym, że wyrazy powiązane ze sobą znaczeniowo umieszcza się jak najbliżej siebie.
- Istotne dla ucznia informacje należy umieścić na początku lub na końcu zdania.
- Warto pamiętać o tym, aby nie nadużywać zdań w stronie biernej. Tekst, który zawiera wiele tego typu zdań, staje się bezosobowy, podkreśla przedmioty, rzeczy, a nie ludzi i ich działanie. W ten sposób staje się trudny do zrozumienia, nawet dla starszych uczniów.
- Nie należy zbytnio rozbudowywać połączeń wyrazowych, gdyż może to prowadzić do nieporozumień lub błędów. Powstają wówczas zdania brzmiące oficjalnie, sztuczne, „urzędowe”. Warto też unikać zdań, w których zamiast orzeczenia wyrażonego jednym czasownikiem prostym użyte jest połączenie czasownika o treści bardziej ogólnej z rzeczownikiem (np. otworzyć – dokonać otwarcia).
- Należy z umiarem wykorzystywać formy imiesłowowe, które komplikują strukturę składniową, a często używane są błędnie. Warto unikać modnych połączeń wyrazowych, nadużywanych w mediach, reklamach, tekstach mówionych – takich jak np. ulec poprawie..., globalne przemiany... itp.

3. Styl

Odpowiedni poziom zrozumiałości przekazu kierowanego do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zapewniają trzy składowe: jasność, prostota, zwięzłość i jednolitość stylu.

- Jasność sprawia, że tekst sformułowany jest w taki sposób, aby był w pełni zrozumiały dla tych uczniów, dla których jest przeznaczony. Dbając o jasność tekstu, należy więc uwzględnić sformułowane wyżej wskazówki, umożliwiające dobór słownictwa, związków frazeologicznych i struktur składniowych dostosowanych do możliwości intelektualnych, poznawczych i językowych potencjalnych odbiorców. Należy zachować logiczny porządek w budowie zdań i większych całości tekstu, a także przestrzegać zgodności toku przekazu z tokiem rozumowania.

- Prostota tekstu sprawia, że jest on pozbawiony zbędnych ozdobników, wyrażeń i zwrotów pretensjonalnych, np. nieoryginalnych sformułowań, banalnych, nieudanych przenośni, modnych powiedzonek, słownictwa pseudowytwornego i pseudonaukowego, długich zdań o zawiłym szyku.
- Zwięzłość polega na unikaniu w tekście wyrazów i połączeń wyrazowych, które wnoszą niewiele nowego do jego treści. Należy unikać określeń opisowych wprowadzanych zamiast precyzyjnych czasowników, a także wyrazów niewiele znaczących, niepotrzebnie zwiększających objętość tekstu. Warto unikać takich połączeń wyrazowych, w których znaczenie jednego ze słów zawiera się całkowicie w polu znaczeniowym drugiego.
- Jednolitość tekstu sprawia, że wszystkie jego składniki: wyrazy, połączenia słów, dłuższe sformułowania, charakteryzują się tym samym stylem, reprezentują ten sam gatunek wypowiedzi. Nie należy więc używać w jednym tekście wyrazów z różnych odmian polszczyzny lub z różnych okresów historycznych.

Bibliografia:

Markowski A., (2008), *Jak dobrze mówić i pisać po polsku*, Warszawa: Reader's Digest.
Zdunkiewicz-Jedynak D., (2013), *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Karta pracy 2. dla uczestników szkolenia – Moduł 2.

Jan Parandowski
„Mitologia”

Fragment

Orfeusz był królem śpiewakiem Tracji, jak król Wenedów u Słowackiego. Tylko, że nie był stary. Był młody i bardzo piękny. Śpiewał i grał na lutni tak pięknie, że wszystko, co żyło, zbierało się dookoła niego, aby słuchać jego pieśni i grania. Drzewa nachylały nad nim gałęzie, rzeki zatrzymywały się w biegu, dzikie zwierzęta kładły się u jego stóp – i wśród powszechnego milczenia on grał. Był po prostu czarodziejem i za takiego uważały go następne pokolenia, przypisując mu wiele rozmaitych dzieł, w których wykładał zasady sztuki czarodziejskiej.

Żoną jego była **Eurydyka**, nimfa drzewna, hamadriada. Kochali się oboje bezprzykładnie. Ale jej piękność budziła miłość nie tylko w Orfeuszu. Kto ją ujrzał, musiał ją pokochać. Tak właśnie stało się z Aristajosem. Był to syn Apollina i nimfy Kyreny, tej, co lwy jedną ręką dusiła – bartnik zawołany, a przy tym dobry lekarz i właściciel rozległych winnic. Zobaczył raz Eurydykę w dolinie Tempe. Cudniejszej doliny nie ma w całym świecie, a Eurydyka wśród łąk zielonych, haftowanych kwieciem rozmaitym, wydawała się jeszcze bardziej uroczą. Aristajos nie wiedział, że ona jest żoną Orfeusza. Inaczej byłby, oczywiście, został w domu i starał się zapomnieć o pięknej nimfie. Tymczasem zaczął ją gonić. Eurydyka uciekała. Stało się nieszczęście: ukąsiła ją żmija i nimfa umarła.

Biedny był wówczas Orfeusz, bardzo biedny. Nie grał, nie śpiewał, chodził po łąkach i gajach i wołał: „Eurydyko! Eurydyko!”. Ale odpowiadało mu tylko echo. Wtedy ważył się na rzecz, na którą nie każdy by się ważył: postanowił pójść do podziemia. Wziął ze sobą tylko swoją lutnię czarodziejską. Nie wiedział, czy to wystarczy, ale nie miał żadnej innej broni. Jakoż wystarczyło. Charon tak się zastuchał w słodkie tony jego muzyki, że przewiózł go za darmo i bez oporu na drugi brzeg Styksu; Cerber, nawet sam Cerber nie czekał! A kiedy stanął Orfeusz przed władcą podziemia, nie przestał grać, lecz potrącając z lekka struny harfy, skarżyć się zaczął, a skargi układały się w pieśni. Zdawało się, że w królestwie milczenia zaległa cisza większa i głębsza niż zwykle. I stał się dziw nad dziwy: Erynie, nieubłagane, okrutne, bezlitosne Erynie płakały!

Hades oddał Orfeuszowi Eurydykę i kazał ją Hermesowi wyprowadzić na świat z powrotem. I jedno jeszcze powiedział: Eurydyka iść będzie za Orfeuszem, za nią niech kroczy Hermes, a Orfeusz niech pamięta, że nie wolno mu oglądać się poza siebie. Poszli. Droga wiodła przez długie, ciemne ścieżki. Już byli prawie na górze, gdy Orfeusza zdjęło nieprzewyciężone pragnienie: spojrzeć na żonę, bodaj raz jeden. I w tej chwili utracił ją na zawsze. Hermes zatrzymał

Eurydykę w podziemiu, Orfeusz sam wyszedł na świat. Próżno się wszędzie rozglądał: nigdzie jej nie było. Nadaremnie dobijał się do bram piekieł: nie wpuszczono go po raz wtóry.

Orfeusz wrócił do Tracji. Skargami swymi napętniał góry i doliny. Pewnej nocy trafił na dziki, rozszalały orszak bakchiczny i obłąkane menady rozerwały jego ciało na sztuki. Głowa spadła do rzeki i mimo że była już zimna i bez życia, jeszcze zmartwiałymi ustami powtarzała imię Eurydyki. Popłynęła aż do morza i zatrzymała się na wyspie Lesbos. Tu ją pochowano i na jej grobie powstała wyrocznia. Muzy, którym Orfeusz wiernie służył przez całe życie, pozbrały rozrzucone jego członki i pogrzebały je u stóp Olimpu.

Źródło: Parandowski J., (2008), *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Londyn, Warszawa: Wydawnictwo PULS, s. 151–153.

Moduł 3.

Metody i formy pracy na lekcji

– dostosowanie do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stawia przed nauczycielem szereg wyzwań. Jednym z nich jest umiejętność rozpoznania możliwości poznawczych i percepcyjnych ucznia ze SPE oraz dokonanie wyboru metod i form pracy, które pozwolą na stworzenie mu warunków do możliwie pełnego uczestnictwa w lekcji. Zadanie to wydaje się o tyle trudne, że w nauczaniu integracyjnym lub włączającym nauczyciel jest nie tylko odpowiedzialny za wiedzę i umiejętności, w które ma wyposażać ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także zobowiązany zapewnić optymalne warunki pracy na lekcji pozostałym uczniom. Zatem metody i formy stosowane z powodzeniem w pracy z całą klasą mogą okazać się istotną barierą w odbiorze treści przez ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Połączenie wiedzy na temat funkcjonowania uczniów ze SPE z refleksyjną analizą ograniczeń, jakie mogą stwarzać stosowane metody i formy pracy, jest konieczne do tego, aby dokonać niezbędnych modyfikacji.

Spróbujmy teraz dokonać przeglądu wybranych metod pracy pod kątem ich efektywności i przydatności w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zanim jednak to zrobimy, zastanówmy się, jakie skojarzenia wywołuje pojęcie „metoda”. Przywołując refleksje Zenona Urygi¹⁹ można powiedzieć, że „poruszanie tematu metod kształcenia jest bardzo kłopotliwe głównie z tego powodu, że pisano już o nich zbyt wiele i zarazem zbyt mało, aby z przytaczanych po wielokroć ogólnych definicji metody i różnych dowolnych klasyfikacji wyłonił się już jakiś przekonywający, uporządkowany obraz. Świadczy to skądinąd o stopniu skomplikowania problemu, uwikłanego w historyczną zmienność form edukacji i w sieć wymagań zróżnicowanych treści kształcenia”.

Celem tego krótkiego wprowadzenia nie jest porządkowanie metod i przytaczanie znanych klasyfikacji, a jedynie zwrócenie uwagi na przydatność lub nieprzydatność danej metody w pracy z uczniem niezwykle, wymagającym, takim, któremu zastosowanie określonych środków pomoże dotrzeć do „świata zaklętego w słowa” lub dla którego uczyni ten świat na zawsze niedostępnym. Zaproponowany poniżej podział z pewnością nie uwzględnia wszystkich metod znanych i stosowanych w pracy nauczyciela, ale pozwala na wskazanie możliwości oraz ograniczeń ich wykorzystania w pracy z uczniem ze SPE.

Pierwszą grupę stanowią **metody podające**. Zalicza się do nich m. in. wykład, referat, opowiadanie, opis, prelekcję i pracę z książką. Metody podające polegają najczęściej na przekazywaniu opracowanych przez nauczyciela gotowych treści. Umożliwiają one dostarczanie uczniom obszernej wiedzy w stosunkowo krótkim czasie. Musimy jednak pamiętać, że stosowanie metod z tej grupy wymaga od odbiorcy dobrej koncentracji i podzielności uwagi, dużej pojemności pamięci słuchowej oraz kompetencji

¹⁹ Uryga Z., (1996), *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 111.

językowej, pozwalającej łączyć zasłyszane informacje, by podążać za tokiem myślenia nauczyciela. Jak zatem można ułatwić uczniowi ze SPE odbiór treści przekazywanych za pomocą metod podających?

Z pewnością uczeń okaże się lepiej przygotowany na odbiór przekazu, gdy wcześniej zapoznamy go z zagadnieniami, które będą przedmiotem rozważań. Ważne jest też, aby czas trwania przekazu dostosować do możliwości percepcyjnych ucznia. Omawiane treści powinny być ilustrowane prezentacją, modelami, rysunkami, zdjęciami itp. Wydłużaniu koncentracji uwagi sprzyja przeplatanie wykładu, referatu, opowiadania czy opisu aktywizującymi formami pracy. W przypadku pracy z książką zaleca się wykorzystywanie strategii pracy z tekstem, które zostaną omówione w Module 4.

Metody aktywizujące to takie jak np.: drama, inscenizacja, pokaz połączony z przeżyciem, gry dydaktyczne, metoda projektu. Stosowanie metod aktywizujących w pracy z uczniem ze SPE może okazać się niezwykle rozwijające pod warunkiem, że nauczyciel skrupulatnie zaplanuje i przydzieli uczniowi rolę, adekwatną do jego możliwości. Metody te wymagają od uczniów dużej samodzielności w myśleniu, umiejętności podejmowania decyzji, analizowania sytuacji itp. Włączenie w pracę metodami aktywnymi ucznia ze SPE wymaga od nauczyciela, aby najpierw przemyślał możliwe sytuacje, w których uczeń będzie musiał zareagować w określony sposób, oraz przydzielił mu takie zadania, którym będzie mógł sprostać.

Do **metod poszukujących** zalicza się metodę problemową i metodę heurystyczną. Celem stosowania metod z tej grupy jest wdrożenie uczniów do uczenia się przez odkrywanie. W pracy z większością uczniów ze SPE (wyjąwszy uczniów zdolnych) lepiej sprawdza się metoda heurystyczna. Zakłada ona bowiem pomoc w ukierunkowywaniu myślenia ucznia poprzez zadawanie mu szeregu pytań pomocniczych. Metoda problemowa, która wymaga umiejętności wykorzystania i łączenia wiedzy z różnych źródeł, może zniechęcić ucznia do pracy, doprowadzając do utraty motywacji, oraz utwierdzić go w przekonaniu, że nic nie potrafi.

Metoda działań praktycznych ma na celu ukazanie uczniowi, w jaki sposób może wykorzystywać zdobytą wiedzę w praktyce. Jej zaletą jest zaangażowanie ucznia w działanie, co pozwala na efektywniejsze zapamiętywanie treści przekazywanych na lekcji. Trudności, jakie może napotkać nauczyciel, stosując tę metodę w pracy z uczniem ze SPE, dotyczą najczęściej:

- braku wiedzy niezbędnej do wykonania przez ucznia określonego zadania praktycznego;
- braku umiejętności wykorzystania w praktyce posiadanej przez ucznia wiedzy.

W przygotowaniu ucznia ze SPE do pracy metodą działań praktycznych może pomóc:

- odwołanie się do posiadanej przez niego wiedzy i wskazanie możliwości jej wykorzystania w celu realizacji konkretnych działań;
- wspólne z uczniem ustalenie kolejności działań praktycznych prowadzących do wykonania zadania.

Bibliografia:

Uryga Z., (1996), *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zalecana literatura:

Bernacka D., (2001), *Od słowa do działania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kujawiński J., (2001), *Twórczość metodyczna nauczyciela*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Nagajowa M., (1990), *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rau K., Ziętkiewicz E., (2000), *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki edukacyjne*, Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.

Moduł 3. Scenariusz szkolenia

Temat: Dostosowanie metod i form pracy na lekcji do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Czas realizacji: 3 godziny – warsztaty, wykład konwersatoryjny.

Cel główny:

- wyposażenie uczestników szkolenia w umiejętność analizy metod i form pracy stosowanych w nauczaniu z uwzględnieniem dostosowania ich do możliwości percepcyjno-poznawczych i językowych ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Cele szczegółowe:

Uczestnik szkolenia:

- wie, jakie trudności napotyka uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podczas pracy metodami podającymi (wykład, referat, opowiadanie, opis, prelekcja, praca z książką);
- wie, w jaki sposób przygotować ucznia do zajęć prowadzonych metodami podającymi;
- wie, jakie trudności napotyka uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pracy metodami aktywizującymi (takimi jak: drama, inscenizacja, pokaz połączony z przeżyciem, gry dydaktyczne, metoda projektu);
- wie, w jaki sposób przygotować ucznia do pracy metodami aktywizującymi;
- wie, jakie trudności napotyka uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pracy metodami poszukującymi (metoda problemowa, metoda heurystyczna);
- wie, w jaki sposób przygotować ucznia do pracy metodami poszukującymi;
- wie, jakie trudności napotyka uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pracy metodą działań praktycznych;
- wie, w jaki sposób przygotować ucznia do pracy metodą działań praktycznych;
- zna zalety i wady poszczególnych form pracy na lekcji (praca zbiorowa, praca w grupach, praca indywidualna).

Metody pracy:

- wykład,
- burza mózgów,
- praca w grupach.

Środki dydaktyczne:

- prezentacja multimedialna,
- tablica flipchart,
- markery,
- arkusze do pracy w grupach.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie celu szkolenia w odniesieniu do Modułu 3.
2. Burza mózgów
Uczestnicy szkolenia są proszeni o wymienienie znanych im metod pracy dydaktycznej. Podawane nazwy metod są zapisywane na tablicy. Następnie prowadzący wraz z uczestnikami

porządkuje wszystkie metody, przypisując każdą z nich do właściwej grupy (metod podających, aktywizujących, poszukujących lub działań praktycznych).

3. Charakterystyka metod

Prowadzący szkolenie prezentuje poszczególne grupy metod oraz omawia związane z nimi formy pracy na lekcji. Wykład ma charakter interaktywny, zatem w jego trakcie prowadzący zadaje pytania typu: O co powinien zadbać nauczyciel stosujący metody podające/aktywizujące/poszukujące/działania praktycznych w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Prowadzący szkolenie prosi uczestników o odwołanie się do wiedzy o funkcjonowaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (zob. Moduł 1.).

4. Praca w grupach

Uczestnicy szkolenia łączą się w grupy, w których omawiają możliwość wykorzystania danego typu metod w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (potrafią dostrzec wady i zalety stosowania określonych metod, proponują rozwiązania, które umożliwią uczniowi ze SPE skorzystanie z lekcji prowadzonej daną metodą).

5. Prezentacja wyników pracy poszczególnych grup; dyskusja dotycząca trafności doboru i skuteczności poszczególnych metod w pracy z uczniami ze SPE.

6. Podsumowanie.

Moduł 4.

Metodyka nauczania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie pracy z tekstem

Praca z tekstem – czy to podręcznikowym, czy literackim – stanowi bez wątpienia jedną z głównych metod przekazywania wiedzy oraz ważne źródło pozyskiwania jej przez uczniów. Umiejętność czytania staje się zatem ważnym, jeśli nie najważniejszym narzędziem poznania. Badacze stworzyli wiele definicji czytania²⁰. Większość z nich podkreśla, że na tę umiejętność składają się dekodowanie oraz rozumienie czytanego tekstu, chociaż niektóre z definicji koncentrują się jedynie na pierwszym aspekcie, czyli zdolności przekodowania znaków graficznych na odpowiadające im reprezentacje dźwiękowe. Oczywiście tak definiowane czytanie nie uwzględnia rozumienia czytanych treści.

Przyjmując za punkt wyjścia niniejszych rozważań definicję zakładającą, że „czytanie jest złożonym procesem, w skład którego wchodzi czynniki sensoryczne, percepcyjne, sekwencyjne, empiryczne (związane z doświadczeniem), lingwistyczne, poznawcze, związane z uczeniem się, asocjacyjne, afektywne (emocjonalne) oraz kulturowe”²¹, należy wziąć pod uwagę ich znaczenie w procesie kształtowania się tej umiejętności w odniesieniu do konkretnego dziecka.

Nie ulega wątpliwości, że opanowanie umiejętności czytania jest warunkowane przez **czynnik sensoryczny**, który obejmuje wzrokowe i słuchowe zdolności dostrzegania wizualnych i dźwiękowych cech symboli graficznych. Zdolności wzrokowe dotyczą ostrości wzroku, słuchowe – prawidłowego działania narządu słuchu. Opanowując trudną sztukę czytania, dziecko musi umieć dokonać interpretacji tego, co widzi i słyszy. Umiejętność ta zależy od jego dotychczasowych doświadczeń i odnosi się do **czynnika percepcyjnego**. Percepcja wzrokowa obejmuje zdolność identyfikacji i interpretacji różnych aspektów liter i wyrazów – takich jak: rozmiar, kształt i pozycja. Percepcja słuchowa natomiast dotyczy pamięci (słuchowej) oraz dostrzegania podobieństw i różnic między dźwiękami. Opanowywanie umiejętności czytania staje się możliwe dzięki uświadomieniu sobie przez dziecko np. tego, że w języku polskim czytamy od lewej do prawej strony oraz z góry na dół, a także tego, że język ma pewną sekwencyjną strukturę gramatyczno-logiczną, która reprezentuje czyjeś myśli (czynnik sekwencyjny). Wreszcie należy wspomnieć o **doświadczeniach językowych** w zakresie języka mówionego i pisanego – także tych, które są związane z czytaniem, słuchaniem czytanych tekstów oraz bogactwem zasobu leksykalnego. Pozwalają one bowiem na rozpoznawanie oraz kojarzenie wyglądu i brzmienia słów danego języka, identyfikowanie struktury gramatycznej wypowiedzi, przypisywanie znaczenia pojedynczym słowom, wyrazom w zdaniu i zdaniom w określonym kontekście tekstowym. Nie sposób nie wspomnieć o **czynniku poznawczym** i związanych z nim zasobach wiadomości, którymi dysponuje dziecko dzięki zdolności rozumienia, myślenia, dokonywania analizy i syntezy oraz oceny czytanych treści.

²⁰ Zob. Elkonin D., (2015), *Jak uczyć dzieci czytania*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT; Malmquist E., (1987), *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; Tinker M. A., (1980), *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

²¹ Cheek E. H., Flippo R. F., Lindsay J. D., (1997), *Reading for success in elementary schools*, Dubuque: Brown & Benchmark.

Od sprawności wymienionych funkcji zależy przebieg procesu asocjacji (kojarzenia, wiązania faktów) czyli umiejętności łączenia zdarzeń i idei za pomocą języka mówionego oraz dostrzegania zależności między mową a pismem. Wskazane wcześniej czynniki pozwalają na rozumienie czytanego tekstu, pojmowane jako czytanie krytyczne (obejmujące ocenę przydatności i adekwatności czytanych tekstów) i kreatywne (polegające na umiejętności wykorzystywania czytanych treści do rozwiązania określonego problemu). Na efektywność zarówno nabywania, jak i doskonalenia umiejętności czytania wpływają ponadto **czynniki afektywne** związane z motywacją i poczuciem skuteczności, a także z przejawianiem zainteresowania lekturą, które jest często uzależnione od czytanych treści oraz nastawienia do czytania. Czynniki z tej grupy związane są z różnicami indywidualnymi w rozwoju dziecka uwarunkowanymi środowiskowo.

Anna Brzezińska wyróżnia trzy aspekty czytania²². Są to: aspekt techniczny, semantyczny oraz krytyczno-twórczy. Pierwszy z nich odnosi się do umiejętności kojarzenia znaków graficznych (liter) z odpowiadającymi im elementami fonicznymi (głoskami) i odwrotnie. Aspekt semantyczny dotyczy umiejętności przypisania dosłownego znaczenia słowom, zdaniom i fragmentom tekstu. Czytanie krytyczno-twórcze polega natomiast na ocenie treści, ich interpretacji oraz dotarciu do znaczenia przenośnego.

Jak już wcześniej wspomniano, umiejętność czytania jest kluczowa w procesie uczenia się. Jednak nie wszyscy uczniowie dysponują wystarczającym potencjałem, aby ją opanować. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, których rozwój jest zaburzony, opanowanie czytania staje się trudne, a w niektórych przypadkach, wręcz niemożliwe.

Zadanie nauczyciela polega zatem na rozpoznaniu możliwości ucznia oraz takim opracowaniu lub dostosowaniu tekstu, aby zapewnić mu jak najpełniejszy dostęp do zawartych w tekście treści. Nauczyciel pracujący z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi często musi koncentrować się na kształtowaniu u niego tych umiejętności, które przez innych uczniów zostały już opanowane i umożliwiają im samodzielną pracę z tekstem.

Ukierunkowując ucznia na rozumienie czytanego tekstu, nauczyciel powinien uwzględniać następujące aspekty:

1. Określanie głównej myśli tekstu (różnicowanie informacji ważnych i mniej ważnych, określanie na podstawie treści myśli przewodniej tekstu – bez wnikania w znaczenie pojedynczych słów)

Uczniowi ze SPE trudność może sprawiać odczytanie głównej myśli tekstu. Konieczna jest tu bowiem umiejętność odróżnienia informacji ważnych od mniej istotnych. Czytający nie powinien zatem koncentrować się na znaczeniach poszczególnych wyrazów, a raczej na sensie wytworzonym w wyniku ich połączenia.

W jaki sposób nauczyciel może przygotować ucznia do odkrycia głównej myśli tekstu?

- 1) Przed rozpoczęciem czytania uczeń powinien być poinformowany o tematyce tekstu.
- 2) Nauczyciel może przygotować krótkie streszczenie, które pozwoli skoncentrować uwagę ucznia na najważniejszych aspektach czytanego tekstu.
- 3) Nauczyciel może ukierunkować uwagę ucznia, przygotowując zagadnienia, na które powinien on zwrócić uwagę podczas czytania.

²² Brzezińska A. (red.), (1987), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

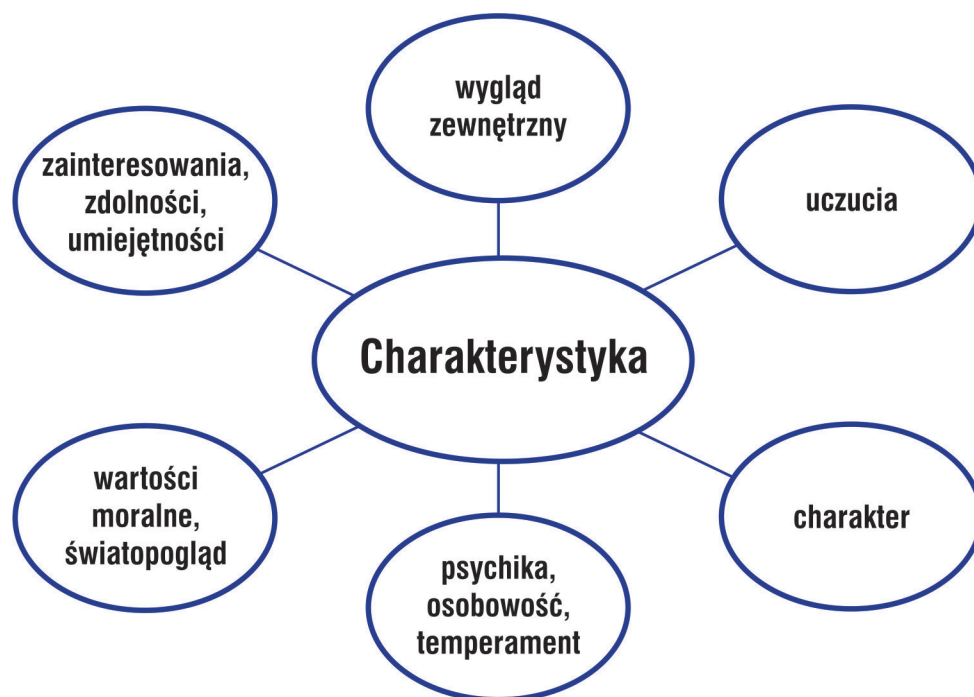
2. Wyszukiwanie informacji na określony temat

Ważną umiejętnością w pracy z tekstem jest wyszukiwanie informacji na określony temat. Okazuje się ona niezbędna zwłaszcza w przypadku zadań, które uczeń rozwiązuje na lekcji lub podczas egzaminu. Bez tej umiejętności konieczne byłoby ponowne czytanie całego tekstu podczas udzielania odpowiedzi na każde pytanie.

W jaki sposób nauczyciel może przygotować ucznia do wyszukiwania informacji na określony temat?

- 1) Przed rozpoczęciem czytania uczeń otrzymuje pytania, na które szuka odpowiedzi w tekście, czytając go.
- 2) Nauczyciel prosi ucznia, aby czytając, podkreślał te fragmenty tekstu, które pozwolą mu udzielić odpowiedzi na postawione pytania.
- 3) Uczeń otrzymuje od nauczyciela tekst z zaznaczonymi fragmentami. Po przeczytaniu tekstu ma za zadanie przyporządkować określony fragment do pytania lub zagadnienia otrzymanego wcześniej od nauczyciela.
- 4) Uczeń przed lekturą otrzymuje od nauczyciela schemat, który będzie musiał uzupełnić – np. przygotowując się do tworzenia charakterystyki bohatera literackiego, uczeń otrzymuje poniższy schemat.

Schemat nr 1. Elementy charakterystyki bohatera – wzór opisowy



Źródło: opracowanie własne na podstawie Marzano R. J., Payner D. E., (2004), *Trudna sztuka pisania i czytania*, Gdańsk: GWP.

Oprócz schematu uczeń ma do dyspozycji kartki, na których zapisuje wyszukane cechy, żeby następnie umieścić je w odpowiedniej części schematu.

3. Przewidywanie (oczekiwania związane z czytaniem tekstem, prognozowanie jego zawartości)

Przed rozpoczęciem czytania warto skłonić ucznia, by zadał sobie pytanie: Co już wiem na ten temat? Ułatwia to rozpoznanie informacji nowych pośród tych, z którymi już się zetknął.

W jaki sposób nauczyciel może przygotować ucznia do formułowania oczekiwań związanych z tekstem?

- 1) Nauczyciel może przedstawić ciekawe wprowadzenie, które wdroży ucznia w tematykę tekstu.
- 2) Jednym ze sposobów jest odwołanie się do wiedzy ucznia na temat, który jest poruszany w tekście, np. poprzez polecenie, aby uczeń sklasyfikował zapisane na kartkach informacje, które łączą się tematycznie, odrzucając te, które nie pasują.
- 3) Nauczyciel może poprosić, żeby uczeń samodzielnie (na miarę jego możliwości) przygotował informacje na określony temat.

4. Wnioskowanie (odczytywanie sugestii i intencji autora tekstu wyrażonych bezpośrednio i pośrednio, wyszukiwanie w tekście informacji wypowiedzianych wprost i nie wprost)

Pełne rozumienie czytanego tekstu wymaga odkrycia także tych informacji, które autor przekazuje nam pośrednio.

W jaki sposób nauczyciel może przygotować ucznia do wyszukiwania w tekście informacji przekazanych wprost i nie wprost?

- 1) Uczeń otrzymuje tekst z wyszczególnionymi fragmentami, w których informacja wyrażona jest pośrednio, oraz zestaw pytań, na które musi znaleźć odpowiedzi.

5. Identyfikacja nieznanych słów

W jaki sposób nauczyciel może przygotować ucznia do wyszukiwania w tekście słów, których uczeń nie zna?

- 1) Nauczyciel prosi, aby w trakcie czytania uczeń podkreślał słowa, których nie zna.
- 2) Nauczyciel przygotowuje słowniczek pojęć, których uczeń może nie znać, i omawia je przed rozpoczęciem czytania.

6. Kojarzenie/wiązanie faktów (wnioskowanie o danej kwestii poprzez odniesienie się do wcześniejszych fragmentów tekstu)

W jaki sposób nauczyciel może przygotować ucznia do wnioskowania o danej informacji poprzez odniesienie się do wcześniejszych fragmentów tekstu?

- 1) Nauczyciel przygotowuje pytania skonstruowane w taki sposób, aby udzielenie na nie odpowiedzi było możliwe po uprzednim skojarzeniu przez ucznia informacji zawartych w dwóch niewystępujących po sobie fragmentach tekstu.
- 2) Uczeń otrzymuje tekst z wyszczególnionymi fragmentami oraz pytania, na które ma udzielić odpowiedzi.
- 3) Nauczyciel omawia dwa powiązane fragmenty tekstu, ukierunkowując uwagę ucznia na wspólny dla obu wątek.

7. Rozumienie zdań złożonych

W jaki sposób nauczyciel może przygotować ucznia do rozumienia zdań złożonych?

- 1) Nauczyciel przygotowuje pytania, na które uczeń musi odpowiedzieć po przeczytaniu zdania o złożonej strukturze gramatyczno-semantycznej.

- 2) Nauczyciel ukierunkowuje uwagę ucznia, zaznaczając tę część zdania, która zawiera odpowiedź.

8. Umiejętność odróżniania faktów od ekspresji literackiej, rzeczywistości od fikcji – podejście krytyczne do czytanego tekstu

W jaki sposób nauczyciel może przygotować ucznia do oddzielania faktów od ekspresji?

- 1) Nauczyciel objaśnia uczniowi różnicę między wydarzeniami prawdopodobnymi i nieprawdopodobnymi, przywołując zjawisko fikcji literackiej. Następnie, wykorzystując wybrane fragmenty tekstów, uczeń klasyfikuje opisane tam wydarzenia jako prawdopodobne lub nieprawdopodobne. Pomocne jest w tym przypadku odwoływanie się do doświadczeń ucznia.

Uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi trudność może sprawiać dostrzeganie zależności między twierdzeniami w tekście (wnioskowanie, porządkowanie faktów dotyczących określonej tematyki, ustalanie chronologii wydarzeń, dostrzeganie zależności przyczynowo-skutkowych, wykorzystywanie informacji do rozwiązywania konkretnych problemów czy też uogólnianie). Pomocne może się wówczas okazać stosowanie określonych wzorów służących tworzeniu sieci twierdzeń²³. Wzory te wraz z krótkim opisem zawiera karta pracy 3.

Bibliografia:

- Brzezińska A. (red.), (1987), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Cheek E. H., Flippo R. F., Lindsay J. D., (1997), *Reading for success in elementary schools*, Dubuque: Brown & Benchmark.
- Elkonin D., (2015), *Jak uczyć dzieci czytania*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Greenall S., Swan M., (1997), *Effective Reading. Reading skills for advanced students*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Malmquist E., (1987), *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Marzano R. J., Paytner D. E., (2004), *Trudna sztuka pisania i czytania*, Gdańsk: GWP.
- Tinker M. A., (1980), *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

²³ Marzano R. J., Paytner D. E., (2004), *Trudna sztuka pisania i czytania*, Gdańsk: GWP.

Moduł 4. Scenariusz szkolenia

Temat: Strategie pracy z tekstem w nauczaniu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Czas realizacji: 5 godzin: wykład – 1 godzina, warsztaty – 4 godziny

Cel główny:

- zapoznanie uczestników szkolenia ze strategiami pracy z tekstem umożliwiającymi uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi korzystanie ze słowa pisanego.

Cele szczegółowe:

Uczestnik szkolenia:

- wie, jakie trudności napotyka uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pracy z tekstem;
- stosuje strategie pracy z tekstem odpowiednie do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- potrafi przygotować opracowanie tekstu, uwzględniając możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Metody pracy:

- wykład konwersatoryjny/interaktywny,
- burza mózgów,
- warsztatowa: przygotowanie opracowania tekstu adekwatnie do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Środki dydaktyczne:

- prezentacja multimedialna,
- karty pracy (wskazówki dotyczące opracowania tekstu, tekst do opracowania),
- tablica flipchart, markery.

Przebieg zajęć:

1. Przedstawienie celu szkolenia w odniesieniu do Modułu 4.
2. Zapoznanie uczestników szkolenia z różnorodnymi aspektami pracy z tekstem – z uwzględnieniem trudności, jakie napotykają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (1 godzina wykładu interaktywnego).
Podczas wykładu konwersatoryjnego/interaktywnego zadaniem uczestników jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: Co powinien zrobić nauczyciel, by umożliwić uczniowi ze SPE odbiór treści zawartych w tekście? Można przeprowadzić burzę mózgów. Prowadzący szkolenie zapisuje wszystkie pomysły, a następnie dokonuje podsumowania.
3. Zajęcia warsztatowe – praca w grupach.
Uczestnicy szkolenia otrzymują karty pracy 4.
A. Prowadzący prosi, żeby nauczyciele biorący udział w szkoleniu, podzielili się na trzyosobowe grupy. Następnie wyjaśnia, na czym będzie polegało zadanie. Informuje uczestników, że otrzymają tekst oraz wytyczne do opracowania jego treści w taki sposób, aby ułatwić uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pracę z tym tekstem. Każda grupa ma

opracować materiał dla ucznia z określoną niepełnosprawnością (z afazją, uszkodzeniem słuchu, spektrum autyzmu lub niepełnosprawnością intelektualną).

- B. Uczestnicy szkolenia wykorzystują informacje dotyczące funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przekazane podczas realizacji Modułu 1. Samodzielnie określają, z jakimi problemami w zakresie komunikacji boryka się uczeń, dla którego opracowują tekst. Do opracowania tekstu uczestnicy szkolenia wykorzystują również wiedzę, którą uzyskali podczas omawiania treści zawartych w Module 2. Po przydzieleniu każdej grupie profilu ucznia z określoną niepełnosprawnością prowadzący zwraca się do uczestników szkolenia:

Zadanie 1. Proszę zastanowić się (wykorzystując charakterystykę ucznia z 1. Modułu szkolenia), jakie trudności może napotkać tak funkcjonujący uczeń w pracy z tekstem. Uwzględniając aspekty pracy z tekstem omówione w module 4 (takie jak: odkrywanie głównej myśli tekstu, wyszukiwanie informacji na określony temat, przewidywanie, wnioskowanie, identyfikacja nieznanych słów, kojarzenie/wiązanie faktów, rozumienie zdań złożonych, umiejętność odróżniania faktów od ekspresji i rzeczywistości od fikcji – podejście krytyczne do czytanego tekstu) oraz wykorzystując proponowane wzory, proszę przygotować opracowanie tekstu tak, aby był on dostosowany do możliwości percepcyjno-poznawczych ucznia ze SPE.

Czas pracy – 3 godziny.

4. Prezentacja wyników pracy poszczególnych grup; dyskusja służąca ocenie
5. Podsumowanie.

Karta pracy 1. dla uczestników szkolenia – Moduł 4.

Kuropatwa i jej dzieci

Bajka z Angoli

Adaptacja: Katarzyna Orysiak

Na leśnej polanie mieszkała sobie rodzina kuropatw: mama, tata i dwa pisklęta. Jedno było grzeczne i posłuszne, drugie zaś niesforne i uparte. Pewnego dnia, gdy kuropatwiątka już podrosły, rodzice zaprowadzili je na skraj polany i powiedzieli:

– Drogie dzieci, las jest wielki i pełen niebezpieczeństw. Mieszka w nim wiele zwierząt, które mogą was zjeść. A latem przychodzi Wielki Ogień, który może osmalić wasze piękne piórka. Dlatego musicie nauczyć się latać, żeby zawsze móc w porę uciec przed każdym niebezpieczeństwem.

Mama kuropatwa pokazała dzieciom, jak wzbijać się w powietrze, a tata, jak machać skrzydłami. Potem kazali im ćwiczyć, a sami wybrali się w kilkudniową podróż.

Jedno kuropatwiątko grzecznie ćwiczyło od rana do wieczora i w końcu nauczyło się fruwać. Drugie było jednak uparte. Powiedziało, że nie chce latać i nauczyło się tylko biegać.

Rodzice nadal byli w podróży, kiedy na horyzoncie pojawił się Wielki Ogień. Gdy grzeczne pisklę na widok niebezpieczeństwa poderwało się do lotu, niesforne zaczęło uciekać, ale jego nóżki okazały się zbyt krótkie i szybko się zmęczyło. Wielki Ogień był coraz bliżej.

Wkrótce rodzice wrócili, znaleźli spaloną polanę, a na niej tylko jedno z dzieci.

– Gdzie twój brat? – zapytali, ale kuropatwiątko nie wiedziało.

Rodzice udali się na poszukiwania i po kilku godzinach znaleźli zgubę ukrytą wśród spalonych pni drzew, ledwo żywą i z osmalonymi piórkami. Mama kuropatwa na widok dziecka powiedziała:

– Nie chciałeś nauczyć się latać, więc masz nauczkę. Tak to jest, kiedy się nie słucha rodziców.

Źródło: Kapuściński R., (2007), *26 Bajek z Afryki ze zdjęciami*, Warszawa: Biblioteka Gazety Wyborczej/Green Gallery.

Zadanie 1.

Proszę opracować tekst, zwracając uwagę na trudności w: rozumieniu słownictwa, struktur gramatycznych, dostrzeganiu związków przyczynowo-skutkowych, zestawianiu i porównywaniu wątków dotyczących obu piskląt. Proszę wykorzystać poniższe wzory (karta pracy 3.) oraz wiedzę zdobytą podczas realizacji wcześniejszych modułów.

Karta pracy 2. dla uczestników szkolenia – Moduł 4.

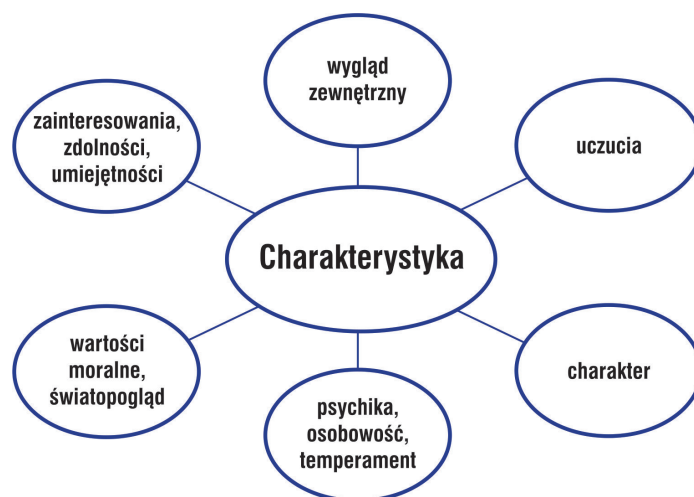
Co musimy wiedzieć o uczniu ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowując dla niego tekst?

1. Uczeń rozumie treść tekstu pod warunkiem, że trudne terminy, w tym wrażenia frazeologiczne, archaizmy, metafory i słowa o niskiej frekwencji, zostały wyjaśnione w słowniczku załączonym do tekstu.
2. Uczeń rozumie treść tekstu pod warunkiem, że zostały objaśnione złożone struktury gramatyczno-semantyczne.
3. Uczeń rozumie treść tekstu pod warunkiem, że skomplikowane fragmenty tekstu zostały wyjaśnione – np. w formie streszczenia, dodatkowego opisu lub przykładu.
4. Uczeń rozumie treść tekstu pod warunkiem, że zostały wskazane fragmenty tekstu powiązane semantycznie oraz ukazane występujące między nimi związki logiczne.
5. Uczeń rozumie treść tekstu pod warunkiem, że otrzymał dodatkowe schematy ułatwiające rozumienie treści (wzory przyczynowo-skutkowe, opisowe, ciągi chronologiczne itp.).
6. Uczeń rozumie treść tekstu pod warunkiem, że do tekstu został dołączony plan wydarzeń.
7. Uczeń rozumie treść tekstu pod warunkiem, że przed przeczytaniem otrzymał streszczenie, na bazie którego zostanie dokonana analiza tekstu oryginalnego.
8. Uczeń powinien otrzymać adaptację tekstu (przystosowanie oryginału, np. poprzez zastosowanie tekstu ułatwionego lub transkrypcji na inne kody komunikacyjne – język migowy, PCS itp.) dostosowaną do jego indywidualnych możliwości językowych i poznawczych.

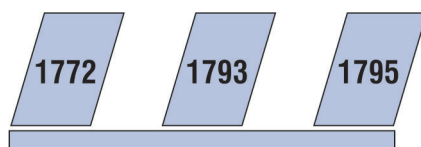
Karta pracy 3. dla uczestników szkolenia – Moduł 4.

Ułatwianie uczniom dostrzegania zależności między twierdzeniami

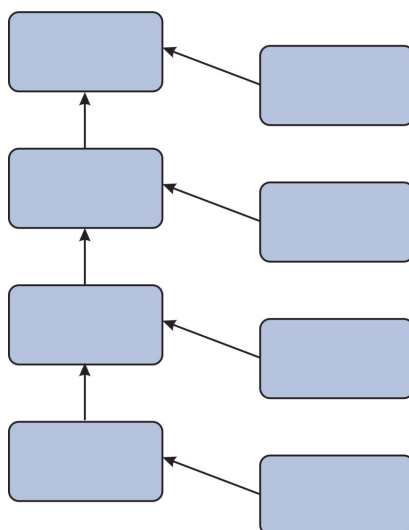
Wzory opisowe – są wykorzystywane do porządkowania faktów lub cech dotyczących określonych ludzi, miejsc, rzeczy lub wydarzeń. Kolejność informacji nie ma tu znaczenia.



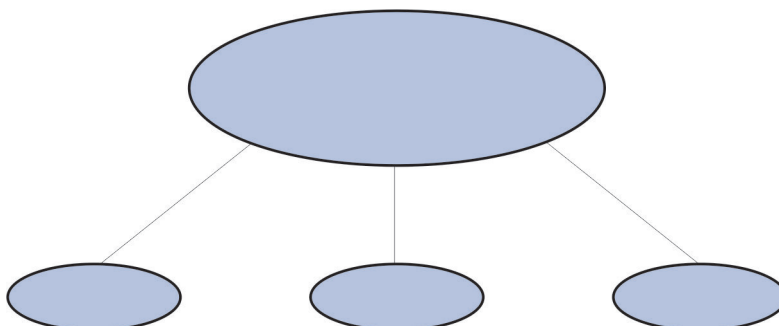
Wzory sekwencyjne – są wykorzystywane do chronologicznego porządkowania wydarzeń.



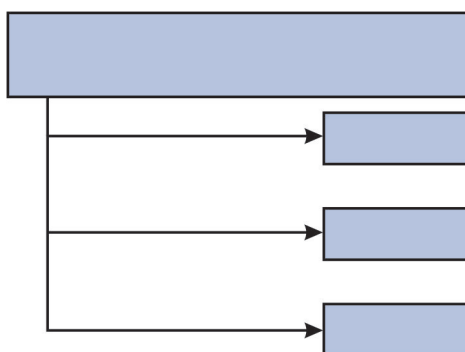
Wzory przyczynowo-skutkowe – są wykorzystywane w celu ukazania złożonych przyczyn jakiegoś wydarzenia lub kroków podejmowanych w celu uzyskania określonego efektu.



Wzory rozwiązywania problemów – są wykorzystywane do porządkowania informacji w sposób ukazujący konkretny problem i jego możliwe rozwiązania.



Wzory uogólnieniowe – są wykorzystywane do tworzenia uogólnień popartych przykładami.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Marzano R. J., Payner D. E., (2004), *Trudna sztuka pisania i czytania*, Gdańsk: GWP.

Moduł 5.

Ocenianie wspierające proces uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Pod pojęciem oceniania wspierającego proces uczenia się należy rozumieć te metody oceniania, które dostarczają nauczycielowi informacji na temat postępów w nauce poczynionych przez dzieci i pomagają w planowaniu kolejnych etapów nauczania. Atutem tego rodzaju oceniania jest zasadniczy cel, który stanowi poprawa procesu kształcenia, odkrywanie możliwości dalszego kształcenia oraz koncentracja na dynamice tego procesu. Informacje, które otrzymują uczniowie, pozwalają im na autorefleksję nad postępami oraz samoocenę. Ocenianie wspierające uczenie się zakłada zbieranie danych na temat postępów w nauce – po to, aby odpowiednio zmodyfikować nauczanie i zaplanować kolejne jego etapy.

Ocenianie wspierające stosowane w edukacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakłada znajomość jego indywidualnych predyspozycji oraz modyfikację metod i narzędzi służących do przeprowadzenia oceny. Poznanie potrzeb uczniów to kluczowe zadanie, z którym muszą zmierzyć się nauczyciele, by skutecznie dostosowywać wymagania edukacyjne, a następnie komunikować je dzieciom. Według wytycznych Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (www.european-agency.org) ocenianie wspierające jest skuteczne pod warunkiem, że zostaną wprowadzone właściwe i niezbędne modyfikacje zapewniające każdemu uczniowi pełne współuczestnictwo w procesie oceniania.

Ocenianie jako informacja zwrotna

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1534 ze zm.) w § 12 przyjęto, że „ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”.

Ocenianie bieżące w formie pozytywnej informacji zwrotnej ma najistotniejsze znaczenie dla uczniów szkół podstawowych. Na tym etapie nauczania doświadczanie sukcesu warunkuje pozytywny stosunek do dalszej nauki. Korzystne wydaje się ocenianie kształtujące, czyli udzielanie jasnej informacji zwrotnej mającej na celu informowanie o rodzaju osiągnięć ucznia i ich poziomie. Dobrym pomysłem jest pokazywanie uczniowi efektów jego pracy i stymulowanie go do dokonywania samooceny.

W schemacie informacji zwrotnej powinny zostać wzięte pod uwagę następujące jej cechy²⁴:

- szybkość przekazania informacji zwrotnej – niezwykle istotne jest nieodraczanie informacji o ocenie – by uczeń miał możliwość szybkiej reakcji i poprawy;

²⁴ Choroszczyńska M., Dotka M., Konopka I., Zwierzyńska E., (2015), *Ocenianie w klasach I–III*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 21.

- przedstawianie konkretnych uwag do pracy – czyli odniesienie się do kryteriów, które zostały podane uczniom przed rozpoczęciem zadania;
- wskazanie w pierwszej kolejności pozytywnych aspektów pracy;
- ukazanie możliwości poprawnego rozwiązania (zaprezentowanie poszczególnych etapów drogi do celu);
- skupienie się na faktach oraz unikanie interpretacji i uogólnień;
- dostosowanie komunikatu do poziomu percepcji ucznia.

W schemacie poprawnej informacji zwrotnej istnieją cztery elementy:

1. wyszczególnienie i docenienie mocnych stron pracy dziecka;
2. omówienie tego, co wymaga poprawy;
3. przedstawienie wskazówek dotyczących sposobu poprawienia tych elementów pracy, które są w efekcie niezadowalające;
4. wskazanie kierunku i sposobów dalszej pracy ucznia prowadzących do osiągnięcia zamierzonych efektów²⁵.

Jak budować w klasie poczucie bezpieczeństwa?

Pełna ciepła i życzliwości atmosfera podczas zajęć lekcyjnych sprzyja wytworzeniu się u uczniów poczucia bezpieczeństwa i bezpośrednio wpływa na ich zaangażowanie w przebieg zajęć. Zatem kreowanie odpowiedniego klimatu powinno być przedmiotem szczególnej troski nauczyciela. Tworzenie pozytywnej aury komunikacyjnej nie może wszakże polegać na spoufalaniu się nauczyciela z uczniami, ale na generowaniu podczas lekcji takich okoliczności, które nie będą nadmiernie stresować uczniów, nie zacierając przy tym granicy mistrz – uczeń.

Proces budowania pozytywnej atmosfery powinien opierać się na dwóch filarach: merytorycznym oraz społecznym. Nauczyciel powinien starać się zaistnieć w świadomości uczniów jako ktoś, kto gotowy jest podjąć wszystkie możliwe działania, z niezbędną w tym procesie cierpliwością, aby skutecznie przekazać wszystkim uczniom wymaganą zgodnie z podstawą programową wiedzę. Zalecany styl prowadzenia zajęć można obrazowo opisać jako: „zobaczcie, jakie to ciekawe” w opozycji do: „zobaczcie, jaki jestem mądry”.

W osiągnięciu tego celu pomocne może być prowadzenie lekcji (w miarę możliwości) w postaci swobodnej rozmowy uczniów z nauczycielem, ze szczególnym akcentem na włączenie do owej klasowej wymiany myśli uczniów słabszych, dbanie o to, aby każdy z nich mógł zabrać głos (niekoniecznie w kontekście stricte merytorycznym – w pewnych okolicznościach wystarczające jest np. odwołanie się do jakichś doświadczeń ucznia, choćby pośrednio związanych z tematem lekcji). Możliwość zabrania głosu, szczególnie poparta aprobatą nauczyciela, jest jednym z elementów budowania w uczniach poczucia własnej wartości i pozytywnie wpływa na ich nastawienie do przedmiotu, a w konsekwencji wytwarza właściwą atmosferę podczas lekcji. Nauczyciel powinien okazywać uczniowi zainteresowanie jego wypowiedzią, w razie potrzeby nakierowywać jego myślenie zgodnie z tematem lekcji.

Niewłaściwe wydaje się sugerowanie uczniom, że określona partia materiału jest trudna i że mogą mieć kłopoty z jej opanowaniem. Takie podejście często prowadzi do powstawania wewnętrznej blokady poznawczej u uczniów i w konsekwencji powoduje zmniejszenie zainteresowania ucznia przedmiotem.

²⁵ Ibidem.

Działaniem przyczyniającym się budowania atmosfery wzajemnego zaufania jest przedstawianie uczniom jasnych kryteriów oceniania – zarówno semestralnego, jak i cząstkowego.

Również w kontekście pozamerytorycznym nauczyciel powinien stosować kilka zasad pomagających zbudować wzajemne zaufanie i szacunek pomiędzy nim a uczniami. Uczniowie pozytywnie odbierają fakt, że nauczyciel zna ich imiona i zwraca się do nich po imieniu. Nauczyciel powinien unikać sytuacji prowadzących do rywalizacji pomiędzy uczniami. Niedopuszczalne jest publiczne (na forum klasy) porównywanie intelektualnych możliwości i osiągnięć uczniów w dowolnej formie, zarówno poprzez bezpośrednią wypowiedź, jak też stwarzanie sytuacji sugerujących występowanie takich różnic.

Jak oceniać ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Oceniając postępy i dokonania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, trzeba wziąć pod uwagę jego indywidualne tempo rozwoju, ograniczenia i możliwości. Jako jedną z zasad należy przyjąć odejście od ocenienia ucznia na tle zbiorowości klasowej, na rzecz skoncentrowania się na możliwie obiektywnym oszacowaniu postępów, przyrostu wiedzy i umiejętności konkretnego dziecka, nawet jeśli na tle klasy jego wyniki są trudne do zmierzenia, a cele wyznaczone przez minimum programowe nie zostały osiągnięte. Aby możliwy był taki sposób oceniania, nauczyciel powinien przeprowadzić wstępną diagnozę indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka.

Oceniając ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy zwrócić uwagę na to, że:

- język przekazywanej informacji zwrotnej musi być adekwatny do poziomu językowego oraz intelektualnego dziecka;
- dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może mieć znacząco obniżoną samoocenę, dlatego ocenianie powinno przybierać formę przede wszystkim wzmocnienia pozytywnego, a nie tylko punktowania błędów i braków;
- uczeń ze SPE najprawdopodobniej potrzebuje konkretnych wskazówek, co i w jaki sposób może poprawić;
- poza oceną uczeń potrzebuje z pewnością także zachęty i zapewnienia o wierze nauczyciela w jego możliwości;
- w pozytywnej ocenie wzmacniającej nauczycielowi przeszkadzać może stereotypowe nastawienie do dzieci z określonymi trudnościami, zaburzeniami lub niepełnosprawnościami;
- ważne jest ustalenie bezpośrednich przyczyn trudności i wynikających z nich niesatysfakcjonujących efektów pracy ucznia.

Warto w ocenie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uwzględniać różne składowe, brać pod uwagę nie tylko sam wynik jego pracy, ale także zaangażowanie, aktywność i pracę na lekcji. Ocena powinna dziecko inspirować do podejmowania nowych wyzwań, do prób analizy i syntezy materiału, wyciągania wniosków i aplikacji poznanej wiedzy w życiu codziennym. Schematyzm w ocenianiu może być główną przyczyną braku postępów edukacyjnych uczniów ze SPE.

Bibliografia:

- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., (2006), *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa: CEO.
- Choroszczyńska M., Dotka M., Konopka I., Zwierzyńska E., (2015), *Ocenianie w klasach I–III*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kalinowska-Andrian K., (2006), *Istota i zastosowanie nowego narzędzia RBS w procesie zarządzania rozwojem potencjału personelu*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Konarzewski K., (1999), *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- Lisiecka Z., (2001), *Jak oceniać, by wspierać ucznia?*, „Edukacja i Dialog” nr 5.
- Niemierko B., (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1534 ze zm.).
- Sterna D., (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa: CEO.
- Stróżyński K., (2003), *Ocenianie szkolne dzisiaj*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szyling G. i in., (2010), *Ocenianie kształtujące po polsku – kurs dla doradców metodycznych – teoria i praktyka*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Karta pracy dla uczestników szkolenia – Moduł 5.

Zadanie:

Proszę wyznaczyć cele do realizacji dla poszczególnych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a następnie ustalić zasady oceniania wspierającego proces uczenia się adekwatne do specyfiki uczniów z tych grup (proszę wykorzystać wyniki dotychczasowej pracy, np. karty pracy 1., 2., 3.).

1. Cele do realizacji zadań w pracy dydaktycznej z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym
 2. Cele do realizacji zadań w pracy dydaktycznej z uczniem ze spektrum autyzmu
 3. Cele do realizacji zadań w pracy dydaktycznej z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną
 4. Cele do realizacji zadań w pracy dydaktycznej z uczniem z trudnościami w uczeniu się
-
1. Zasady oceniania wspierającego proces uczenia się ucznia niesłyszącego i słabosłyszącego
 2. Zasady oceniania wspierającego proces uczenia się ucznia ze spektrum autyzmu
 3. Zasady oceniania wspierającego proces uczenia się ucznia z niepełnosprawnością intelektualną
 4. Zasady oceniania wspierającego proces uczenia się ucznia z trudnościami w uczeniu się

Scenariusz lekcji dla klasy 4

Scenariusz jest przeznaczony dla uczniów klasy 4 szkoły podstawowej. Tekst Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Małe kina* został zamieszczony w podręczniku *Język polski klasa 4. Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura* autorstwa Ewy Horwath, Anity Żegleń. Jako pomoce dydaktyczne do wykorzystania podczas lekcji przygotowano dodatkowe karty pracy, prezentacje i film, które pozwolą wszystkim uczniom lepiej zrozumieć i przeżyć treść wiersza. Ucznia ze SPE można przygotować do pełniejszego uczestnictwa w lekcji, przekazując mu wcześniej niektóre karty pracy – np. dodatkowy słowniczek, definicje środków stylistycznych itd. – by mógł się z nimi zapoznać.

Temat: Czy jestem zakiniony? Analiza wiersza Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego „Małe kina”

Czas realizacji: 1 jednostka lekcyjna – 45 minut

Cel główny:

- Uczeń potrafi dokonać analizy literackiej utworu poetyckiego na przykładzie wiersza *Małe kina*.

Cele szczegółowe:

- Uczeń potrafi świadomie i z uwagą odbierać teksty kultury (film, recytację wiersza).
- Uczeń potrafi przedstawić (słownie lub graficznie) własne wyobrażenia po wysłuchaniu utworu poetyckiego.
- Uczeń potrafi określić tematykę utworu oraz uczucia i wrażenia, jakie wzbudza w nim czytany tekst.
- Uczeń potrafi wskazać w wierszu podmiot liryczny i określić jego cechy.
- Uczeń potrafi odnaleźć w utworze literackim oraz wykorzystać w swojej wypowiedzi takie środki stylistyczne jak: epitet, porównanie, przenośnia i neologizm. Umie określić ich funkcję w wierszu.
- Uczeń potrafi odnieść treść utworu do własnego doświadczenia.

Cele wyrażone językiem ucznia:

- Potrafię świadomie i z uwagą obejrzeć film, wysłuchać recytacji wiersza.
- Potrafię przedstawić (słownie lub graficznie) to, co sobie wyobraziłem podczas słuchania wiersza.
- Potrafię opowiedzieć, o czym opowiada wiersz.
- Potrafię opisać wrażenia, uczucia, jakie wzbudził we mnie wiersz.
- Potrafię wskazać w wierszu podmiot liryczny i opowiedzieć o nim.
- Wiem, czym są: epitet, porównanie, przenośnia i neologizm oraz wiem, do czego służą.
- Potrafię odnaleźć je w utworze literackim.
- Potrafię wykorzystać je w tworzonym przez siebie tekście.

Zasady oceniania:

Na co będę zwracał uwagę, oceniając Twoją pracę:

- Czy potrafisz z uwagą i świadomie wysłuchać recytacji wiersza?
- Czy potrafisz słownie lub graficznie przedstawić treść utworu, przekazać swoje emocje i wrażenia?

- Czy potrafisz wskazać w tekście podmiot liryczny i opowiedzieć o nim?
- Czy wiesz, czym są: epitet, porównanie, przenośnia i neologizm oraz do czego służą?
- Czy potrafisz odnaleźć te środki stylistyczne w utworze literackim?
- Czy potrafisz wykorzystać je w tworzonym przez siebie tekście?

Metody pracy na lekcji:

- słowne: instrukcja, objaśnienia, rozmowa,
- percepcyjne: pokaz, prezentacja,
- graficzne: wykonanie rysunku,
- praca w grupach,
- samodzielna praca z tekstem.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy,
- czyste kartony do pracy w grupach,
- tekst wiersza,
- film wideo,
- prezentacja multimedialna,
- rzutnik multimedialny,
- lampka.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie
2. Zapoznanie uczniów z celem lekcji
Nauczyciel określa cel zajęć, mówiąc: Nauczymy się dziś słuchać i rozumieć utwór poetycki, wiersz Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Małe kino*. Nauczymy się wskazywać osobę mówiącą w wierszu, jak również środki stylistyczne, które wykorzystuje poeta, aby przekazać nam pewne treści.
3. Omówienie zasad oceniania
4. Przygotowanie do odbioru tekstu
Nauczyciel zasłania rolety w sali, tworzy półmrok – nastrój odpowiedni do percepcji utworu poetyckiego. Dzieci, słuchając krótkiej prelekcji nauczyciela, oglądają krótką prezentację zdjęć o starym kinie (**Prezentacja 1**)²⁶. Następnie nauczyciel wyświetla fragment filmu z cyklu *W starym kinie* (czas projekcji: ok. 5 min).
5. Lektura wiersza
W ciemności, ale z lampką oświetlającą twarz, nauczyciel czyta wiersz *Małe kino* – powoli, nastrójowo. Jednocześnie tekst wiersza jest udostępniony na ekranie w formie slajdu prezentacji

²⁶ Poniżej przedstawiono przykładowy projekt prezentacji na temat dawnego kina, wskazując adresy stron internetowych, na których można znaleźć przydatne materiały. Dobór konkretnych fotografii zależy jednak od koncepcji i potrzeb nauczyciela.

– dla uczniów, którzy mają problem z percepcją słuchową. Nauczyciel instruuje: Kto może, niech zamknie oczy i próbuje sobie wyobrazić to wszystko, o czym słyszycie.

6. Praca z tekstem

Wszyscy uczniowie otrzymują wydrukowany tekst wiersza (**karty pracy 1.**) i czystą kartkę. Uczniowie ze SPE otrzymują dodatkowo **karty pracy 2.**, które zawierają szczegółowy słowniczek do tekstu. Zadaniem uczniów jest narysować kredkami salę kinową opisaną w wierszu. Mogą korzystać z tekstu, by przypomnieć sobie szczegóły. W kartach pracy 1. mają podkreślić te słowa i wyrażenia, które pomogły im wyobrazić sobie, jak wygląda sala kinowa (czas pracy: 15 min).

7. Prezentacja prac

Uczniowie prezentują swoje prace, wymieniając słowa oraz wyrażenia, które pomogły im narysować salę kinową. Nauczyciel przypomina, że takie połączenia rzeczowników z przymiotnikami – np. małe kina, czerwony plusz – nazywamy **epitetami**.

8. Wyszukiwanie epitetów

Uczniowie mają za zadanie znaleźć w tekście i podkreślić wszystkie epitety.

9. Praca w grupach

Nauczyciel dzieli uczniów na małe grupki i zadaje pytania, na które uczniowie poszukują odpowiedzi, pracując zespołowo. Uczniowie otrzymują **karty pracy 3.** z pytaniami do dyskusji oraz karton, na którym każda grupa zapisuje odpowiedzi.

Uczniowie z poszczególnych grup prezentują wyniki swojej pracy.

10. Analiza wiersza pod kątem stylistycznym

Nauczyciel, analizując z uczniami zaznaczone fragmenty tekstu, wskazuje, nazywa i wyjaśnia środki stylistyczne, które posłużyły do zbudowania tej niezwyklej, trochę magicznej rzeczywistości. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują dodatkową **kartę pracy 4.**, na której wypisane zostały wszystkie środki stylistyczne z wiersza wraz z pomocnymi definicjami oraz analizą semantyczną przenośni i analizą słowotwórczą neologizmów. Taka karta pomoże im lepiej zrozumieć te sformułowania i podążać za tokiem lekcji.

11. Rozmowa z uczniami

Nauczyciel kieruje rozmową, zadając pytania: Jakie jest dosłowne, a jakie niedosłowne znaczenie wyrażen, które zostały użyte w przenośniach? Od jakich słów podstawowych pochodzą neologizmy wykorzystane w wierszu? Jak możemy wyjaśnić ich znaczenie?

Nauczyciel rozmawia z uczniami na temat ich osobistych doświadczeń związanych z kinem: czy są one podobne do tych, które opisuje podmiot liryczny w wierszu?

12. Praca domowa

Nauczyciel formułuje polecenie: Opisz swoją wymarzoną salę kinową. Spróbuj użyć jak najwięcej epitetów i porównań. Chętne osoby mogą spróbować wykorzystać przenośnię i utworzyć neologizm. Polecenie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: Zaprezentuj dowolną techniką (rysunek, grafika komputerowa, itd.) swoją wymarzoną salę kinową. Pod pracą wypisz epitety i porównania, które pasują do rysunku. Spróbuj, jeśli chcesz, utworzyć przenośnię lub neologizm.

Prezentacja 1 – scenariusz dla klasy 4

„W starym kinie”²⁷

Slajd 1 prezentuje dawną fotografię przedstawiającą budynek kina – np. Kina Delfin w Gdańsku.

Źródło: <http://wolneforumgdansk.pl/printview.php?t=1458&start=0&sid=8740482b0bf019962ea7842ae81a9a6e>
(dostęp 25.01.2019 r.)

Slajd 2 ukazuje na starej fotografii wnętrze dawnego kina wypełnione widzami oczekującymi w kolejce do kasy biletowej – np. w holu kina Apollo w Warszawie.

Źródło: <http://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,34862,18601981,zabawy-dawnej-warszawy-kina-dawnej-stolicy-luksusowe-i-tanie.html> (dostęp 25.01.2019 r.)

Slajd 3 przedstawia dawne bilety na seans filmowy – np. do kina Polonia w Gdańsku.

Źródło: <https://historia.trojmiasto.pl/Stare-kina-dawnego-Gdanska-n46396.html> (dostęp 25.01.2019 r.)

Slajd 4 prezentuje czołówkę programu Telewizji Polskiej *W starym kinie* – lub jej najbardziej rozpoznawalny element – tytuł programu umieszczony na taśmie filmowej.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=ikrXJ0tKkDg> (dostęp 18.03.2019 r.);
<https://www.telemagazyn.pl/artykuly/stanislaw-janicki-i-jego-kultowy-program-w-starym-kinie-wideo-34593.html>
(dostęp 18.03.2019 r.)

Slajd 5 zawiera fotografię przedstawiającą stary kinematograf.

Źródło: <https://www.cinemahotel.pl/galeria/sala-kinowa> (dostęp 25.01.2019 r.)

Slajd 6 prezentuje wygląd dawnej sali kinowej – niewielkiej, z wyściełanymi pluszem fotelami.

Źródło: https://www.tapeciarnia.pl/106590_stare_kino (dostęp 25.01.2019 r.)

²⁷ Przygotowując się do przeprowadzenia lekcji i tworząc prezentację, warto skorzystać z fotografii i materiałów zgromadzonych na stronie internetowej hotelu „Stare Kino” w Łodzi (<https://www.cinemahotel.pl/galeria/sala-kinowa>), informacji i zdjęć z artykułów: Gotard M., (2011), *Stare kina dawnego Gdańska*; Majewski J.S., (2015), *Zabawy dawnej Warszawy. Kina dawnej stolicy: luksusowe i tanie* – dostępnych w internecie (<https://historia.trojmiasto.pl/Stare-kina-dawnego-Gdanska-n46396.html>; <http://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,34862,18601981,zabawy-dawnej-warszawy-kina-dawnej-stolicy-luksusowe-i-tanie.html?disableRedirects=true>), a także z informacji dostępnych na blogu „Wolne Forum Gdańsk” (w wątku zatytułowanym *Gdańskie kina* – <http://wolneforumgdansk.pl/printview.php?t=1458&start=0&sid=8740482b0bf019962ea7842ae81a9a6e>).

Karta pracy 1 – scenariusz dla klasy 4

Konstanty Ildefons Gałczyński

Małe kina

Najlepsze te małe kina
w rozterce i w udręce,
z krzesłami wyściełanymi
pluszem czerwonym jak serce [...].

Kasjerka ma loki spadziste,
króluje w budce złocistej,
więc bierzesz bilet i wchodzisz
w ciemność, gdzie śpiewa film:

szeleszczą gaje kinowe,
nareszcie inne, palmowe,
a po chodniku bezkresnym
snuje się srebrny dym.

Jakże tu miło się wtulić,
deszcz, zawieruchę przeczekać
i nic, i nic nie mówić,
i trwać, i nie uciekać [...]

Wychodzisz zatumaniony,
zasnuty, zakiniony,
przez wietrzne peryferie
wędrujesz i myślisz, że

najlepsze te małe kina,
gdzie wszystko się zapomina [...]

Karta pracy 2 – scenariusz dla klasy 4

Słowniczek:

rozterka – wątpliwość, kiedy ktoś nie wie, jaką decyzję podjąć;

udręka – męka, męczarnia, wielkie cierpienie;

wyściełane – pokryte, przykryte²⁸

plusz – miękki materiał z krótkim włosiem²⁹

kasjerka – pani, która sprzedaje w kasie bilety;

loki spadziste – kręcone włosy, które opadają na ramiona;

króluje – pełni funkcję króla lub królowej;

budka – tu: małe zamknięte pomieszczenie, w którym mieści się kasa biletowa;

złocista – prawie złota;

szeleszczą – wydają odgłos szumu, szelestu;

gaje (gaj) – mały, liściasty las;

bezkresny – taki, który nie ma kresu, czyli końca;

snuje się – przesuwa się wolno w powietrzu, np. mgła, dym;

zawierucha – wielki wiatr;

przeczekać – poczekać, aż coś się skończy (np. przeczekać burzę w domu);

trwać – być, pozostawać w jakimś stanie;

wietrzne – takie, gdzie wieje wiatr;

peryferie – dzielnice miasta daleko od centrum.

²⁸ Warto wyjaśnić, czym można coś wyściełać.

²⁹ Można przynieść do klasy kawałek czerwonego pluszu.

Karta pracy 3 – scenariusz dla klasy 4

Kto do was mówi w tym wierszu?

Jak nazywa się osoba mówiąca w wierszu?

O czym ona opowiada?

Po co opowiada?

Jaki nastrój panuje w wierszu?

Słuchając wiersza, odczuwacie pozytywne czy negatywne uczucia?

Czy świat przedstawiony w wierszu jest realny, codzienny, czy niezwykle, magiczny?

Jakie fragmenty wiersza świadczą o tym?

Karta pracy 4 – scenariusz dla klasy 4

Epitet – wyraz (przymiotnik, rzeczownik lub imiesłów) określający rzeczownik. Ma on wpływ na znaczenie wyrazu, do którego się odnosi – np. małe kina, krzesłami wyściełanymi, pluszem czerwonym, loki spadziste, w budce złocistej, gaje kinowe, chodniku bezkresnym, srebrny dym, wietrzne peryferie.

Porównanie – pewne cechy osób, przedmiotów czy zjawisk mogą być podobne, dlatego zestawiamy je w tekście, używając słów: jak, jakby, na podobieństwo... – np. plusz czerwony jak serce.

Uosobienie – nadawanie przedmiotom, zjawiskom natury i zwierzętom cech fizycznych i psychicznych typowych dla człowieka, np. śpiewa film.

Przenośnia – wyrażenie, którego nie możemy odczytać w sposób dosłowny, gdyż odpowiednie połączenie słów powoduje, że nabierają one zupełnie nowego znaczenia – np. kasjerka [...] króluje w budce złocistej, szeleszczą gaje kinowe.

Neologizm – nowy wyraz utworzony w danym języku, aby nazwać nieznany wcześniej przedmiot czy sytuację lub osiągnąć efekt artystyczny w utworze poetyckim – np. zatumaniony, zasnuty, zakiniony.

1. Jakie jest dosłowne, a jakie niedosłowne znaczenie wyrażen, które zostały użyte w przenośniach? Na podstawie dyskusji na lekcji dokończ uzupełnianie tabelki.

Przenośnia	Znaczenie dosłowne	Znaczenie niedosłowne
„Kasjerka [...] króluje w budce złocistej”	Kasjerka jest królową. Jej królestwem jest złocista budka.	Kasjerka jest najważniejszą osobą. To od niej zależy, kto otrzyma bilet i wejdzie do kina, a kto nie. Jej rola jest podobna do króla, który ma władzę w swym królestwie.
„śpiewa film”		
„szeleszczą gaje kinowe”		

2. Od jakich słów podstawowych pochodzą wykorzystane w wierszu neologizmy: zatumaniony, zasnuty, zakiniony? Jak możemy próbować wyjaśnić ich znaczenie? Na podstawie dyskusji na lekcji dokończ uzupełnianie tabelki.

Neologizm	Słowa, od których pochodzi	Poszukiwanie znaczenia neologizmu
„zatumaniony”	otumanić – ogłupić, wprowadzić w błąd, pozbawić możliwości logicznego myślenia, doprowadzić do częściowej utraty świadomości; za – cząstka wyrazu mówiąca, że coś się już stało – podobnie jak w wyrazach: zakręcony, zakochany, zamyślony;	Ktoś, kto jest trochę pozbawiony świadomości, przebywa w innym świecie, nie wie, co się wokół niego dzieje – podobnie jak człowiek zakochany czy zamyślony.
„zasnuty”	zasnuty – w znaczeniu dosłownym: mało widoczny – np. zasnuty mgłą; snuć się – chodzić wolno lub bez celu;	
„zakiniony”	kino – miejsce, o którym opowiada w wierszu podmiot liryczny; za – cząstka wyrazu mówiąca, że coś się stało – podobnie jak w wyrazach: zarażony, zakochany, zamyślony;	

Scenariusz lekcji dla klasy 5

Temat: Związki frazeologiczne wokół nas

Czas realizacji: 1 jednostka lekcyjna – 45 minut.

Cel główny:

- Uczeń rozpoznaje w wypowiedziach związki frazeologiczne, rozumie ich znaczenie w tekście oraz poprawnie stosuje we własnych wypowiedziach.

Cele szczegółowe:

- Uczeń wie, czym jest związek frazeologiczny.
- Uczeń identyfikuje związki frazeologiczne w tekście.
- Uczeń porównuje sens dosłowny ze znaczeniem niedosłownym związku frazeologicznego.
- Uczeń potrafi dobrać właściwy opis znaczenia do związku frazeologicznego.
- Uczeń potrafi odnaleźć wyjaśnienie związku frazeologicznego w słowniku frazeologicznym.
- Uczeń wykorzystuje poznane związki frazeologiczne w przykładowych zdaniach do uzupełnienia.
- Uczeń wykorzystuje poznane związki frazeologiczne w samodzielnie tworzonych tekstach, scenkach, ćwiczeniach dramowych.

Cele wyrażone językiem ucznia:

- Potrafię wyjaśnić, czym jest związek frazeologiczny.
- Potrafię odnaleźć związki frazeologiczne w tekście.
- Potrafię wyjaśnić różnicę między dosłownym a niedosłownym rozumieniem związku frazeologicznego.
- Potrafię wyjaśnić lub wybrać właściwe znaczenie związku frazeologicznego.
- Potrafię odnaleźć właściwe znaczenie związku frazeologicznego w słowniku frazeologicznym.
- Potrafię użyć właściwego związku frazeologicznego w zdaniu.
- Potrafię właściwie wykorzystać związek frazeologiczny w scenie, w dialogu.

Zasady oceniania:

Na co będę zwracał uwagę, oceniając Twoją pracę:

- Czy potrafisz odnaleźć w tekście poznane związki frazeologiczne?
- Czy potrafisz wyjaśnić różnicę między dosłownym a niedosłownym znaczeniem związku frazeologicznego?
- Czy potrafisz odnaleźć w słowniku frazeologicznym właściwe znaczenie związku frazeologicznego?
- Czy potrafisz samodzielnie dobrać, lub wybrać z zaproponowanych w ramce, związek frazeologiczny pasujący do zdania?
- Czy potrafisz stworzyć lub wybrać tę scenkę, do której pasuje poznany związek frazeologiczny?

Metody pracy na lekcji:

- aktywizujące: scenki, ćwiczenia dramowe,
- praca w grupach,
- samodzielna praca z tekstem,

- percepcyjne: pokazu,
- słowne: instrukcja, objaśnienia, rozmowa.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy,
- słownik frazeologiczny,
- rekwizyty,
- ilustracje,
- historyjki obrazkowe,
- prezentacja multimedialna,
- rzutnik multimedialny.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie

2. Zapoznanie uczniów z celem lekcji

Nauczyciel zapoznaje uczniów z celem lekcji, mówiąc: Nauczymy się rozpoznawać w wypowiedziach związki frazeologiczne, rozumieć ich znaczenie w tekście oraz poprawnie stosować je we własnych wypowiedziach. Nauczyciel omawia zasady oceniania.

3. Związek frazeologiczny – definicja

Nauczyciel podaje prostą definicję związku frazeologicznego, która pomoże rozpoznawać tego typu zjawiska językowe w tekstach analizowanych na lekcji – np. związki frazeologiczne to takie połączenia wyrazów, które znaczą coś zupełnie innego, niż gdy każdy z wyrazów występuje osobno.

4. Praca z tekstem

Nauczyciel rozdaje uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi **karty pracy 1.** zawierające teksty opowiadań Grzegorza Kasdepkego: *Być w siódmym niebie* i *Dolewać oliwy do ognia*. Wszyscy uczniowie słuchają opowieści i na tej podstawie mają określić, o jakich związkach frazeologicznych jest w nich mowa, dlaczego bohater tekstu dosłownie zrozumiał te słowa i jakie jest prawdziwe (niedostowne) znaczenie tych frazeologizmów? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szukają odpowiedzi na postawione pytania, podkreślając właściwe fragmenty w tekście, który otrzymali.

5. Objaśnianie znaczenia związków frazeologicznych

Nauczyciel rozdaje wszystkim uczniom (lub wyświetla na ekranie) **kartę pracy 2.** z tekstem zawierającym związki frazeologiczne. Uczniowie mają do dyspozycji słowniki frazeologiczne. Zadaniem wszystkich uczniów jest podkreślić w tekście te wyrażenia, które są związkami frazeologicznymi, a następnie wyjaśnić ich znaczenie. Jeśli nie potrafią samodzielnie ich objaśnić, szukają definicji w słowniku frazeologicznym.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują dodatkowo **karty pracy 3.**, na których w formie rozsypanki wypisano związki frazeologiczne z powyższego tekstu oraz ich wyjaśnienia i zamieszczono ilustracje, które należy przyporządkować do właściwych związków frazeologicznych. Jeśli uczniowie nie radzą sobie z samodzielnym odnalezieniem związku

frazeologicznego w tekście na karcie pracy 2., to pomaga im w tym zadaniu materiał zawarty w karcie pracy 3. Jeśli nie są pewni, jak właściwie dopasować definicję do danego związku, korzystają ze słownika frazeologicznego.

6. Uzupełnianie zdań

Uczniowie otrzymują **karty pracy 4**. Ich zadaniem jest uzupełnić zdania podanymi związkami frazeologicznymi w odpowiedniej formie gramatycznej.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują **karty pracy 5.**, na których wypisano związki frazeologiczne przeznaczone do wstawienia w odpowiednich zdaniach (we właściwej formie gramatycznej). Zadaniem uczniów jest dopasować związki do odpowiednich zdań.

7. Scenki

Nauczyciel łączy uczniów w grupy, w których przygotowują oni scenki przedstawiające znaczenie wylosowanego związku frazeologicznego. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami zostają przydzieleni po jednej osobie do każdej grupy. Grupy prezentują wyniki swej pracy.

8. Praca domowa

Uczniowie mają za zadanie podać kilka przykładów sytuacji z życia codziennego lub rodzinnego, w których używa się związków frazeologicznych. Następnie zwięźle opisują tego typu sytuacje, ilustrują własnymi rysunkami lub wklejają (do zeszytu lub na kartce z pracą domową) gotowe ilustracje obrazujące omawiane zjawiska.

Karta pracy 1 – scenariusz dla klasy 5

Grzegorz Kasdepke

Być w siódmym niebie

Ledwo mama wyjechała na szkolenie, zaraz Bartuś wygrzebał skądś lunetę, wyszedł na balkon i zaczął wpatrywać się w niebo.

– Co ten chłopak wyprawia?! – spytała babcia Bartusia.

Ale tata wzruszył ramionami; przed chwilą przypalił dwa garnki i potłukł prawie wszystkie talerze, nie miał więc ochoty na pogawędkę.

– Bartuś, co robisz? – dopytywała się babcia.

– Szukam mamy... – mruknął Bartuś.

– W górze?! – wykrzyknęła babcia.

– Podobno mama jest teraz w siódmym niebie... – wyjaśnił Bartuś – Ale zdaje się, że moja luneta jest za słaba, widzę tylko pierwsze niebo...

Babcia spojrzała na tatę.

– Powiedziałem mu – warknął tata – że mama wyjechała i na pewno jest tam bardzo szczęśliwa...

Choćby dlatego, że nie musi zajmować się domem!

Po czym pobiegł do kuchni, skąd rozchodził się swąd przypalonych kotletów.

Grzegorz Kasdepke

Dolewać oliwy do ognia

Babcia Bartusia ma domek na wsi, bardzo jest w nim miło. A już najmilej wieczorem przy kominku.

– Babciu, a gdzie jest drewno? – dopytywał Bartuś.

– W drewnutni...

– A zapałki?

– Na kominku...

– A oliwa?

Babcia spojrzała na niego zdziwiona.

– A po co oliwa?!

– A bo ty podobno zawsze dolewasz oliwy do ognia...

Babcia zazgrzytała zębami.

– Kto tak powiedział?! – zapytała – Mama, tak?!

– Tak – bąknął niepewnie Bartuś – To znaczy, że nie dolewasz do kominka...?

- Nie, nie dolewam! – powiedziała babcia. Dolewać oliwy do ognia to znaczy powiedzieć lub zrobić coś takiego, że ludzie, którzy się kłócą, zaczynają się kłócić jeszcze bardziej!
- Czyli dołałem oliwy do waszej kłótni? – ucieszył się Bartuś.
- Właśnie – warknęła babcia.

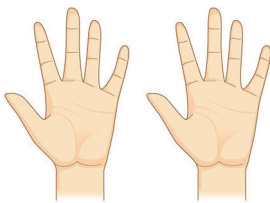
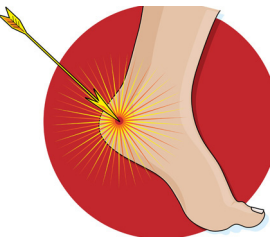
Karta pracy 2 – scenariusz dla klasy 5

Gotowanie zawsze było piętą achillesową Agnieszki. W jej rodzinnym domu kuchnia była na głowie mamy i Aga omijała to pomieszczenie szerokim łukiem, twierdząc, że skoro jest ktoś, kto zajmuje się garnkami profesjonalnie, to ona już nie musi się troszczyć o żołądki rodziny, rodzina zaś dobrotliwie przymykała oko na fakt, że do gotowania Aga ma dwie lewe ręce.

Źródło: Pięcińska A., (2006), *Co raz do głowy wejdzie – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów, pomoc dla nauczycieli*, Kraków: Universitas, s. 211.

Karta pracy 3 – scenariusz dla klasy 5

Połącz związki frazeologiczne z właściwymi ilustracjami i definicjami.

	pięta achillesowa	nie potrafić nic zrobić, pracować niechętnie
	mieć coś na głowie	nie zwracać na coś uwagi
	omijać coś szerokim łukiem	zajmować się czymś, być za coś odpowiedzialnym
	przymykać oko na coś	omijać coś z daleka, unikać czegoś
	mieć dwie lewe ręce	czyjaś słaba strona, coś co słabo komuś wychodzi

Źródła ilustracji:

© konradbak/Adobe Stock
© Maria Bell/Adobe Stock
© logo3in1/Adobe Stock
© Ammak/Adobe Stock
© alexugalek/Adobe Stock

Karta pracy 4 – scenariusz dla klasy 5

Zbliżały się imieniny mojego taty, a mama się rozchorowała **i wszystko musiałam zrobić sama**. Miałam bardzo dużo pracy i nie wiedziałam, **od czego zacząć**. Zdenerwowałam się i **upuszczałam wszystkie przedmioty**. Wreszcie **pomyślałam i sięgnęłam po książkę kucharską. Ulżyło mi**.

- spaść na czyjąś głowę
- włożyć w coś ręce
- lecieć z rąk
- pójść po rozum do głowy
- kamień spada z serca

Źródło: Pięcińska A., (2006), *Co raz do głowy wejdzie – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów, pomoc dla nauczycieli*, Kraków: Universitas, s. 211.

Karta pracy 5 – scenariusz dla klasy 5

- wszystko spadło na moją głowę
- nie wiedziałam, w co ręce włożyć
- wszystko leciało mi z rąk
- poszłam po rozum do głowy
- kamień spadł mi z serca

Scenariusz lekcji dla klasy 6

Temat: Jaką postacią jest Ania Shirley – bohaterka powieści L. M. Montgomery pt. „Ania z Zielonego Wzgórza”?

Czas realizacji: 2 jednostki lekcyjne – 90 minut

Cel główny:

- Uczeń dokonuje opisu głównej bohaterki powieści L. M. Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza*.

Cele szczegółowe:

- Uczeń identyfikuje nieznane wyrazy w czytany tekście.
- Uczeń wyszukuje w tekście informacje na określony temat.
- Uczeń wykorzystuje informacje z tekstu oraz materiały pomocnicze, przygotowane przez nauczyciela, do rozwiązania zadania (krzyżówki).
- Uczeń porządkuje informacje dotyczące głównej bohaterki powieści *Ania z Zielonego Wzgórza*.
- Uczeń identyfikuje w tekście błędy ortograficzne, wyjaśnia zasady prawidłowej pisowni.
- Uczeń tworzy wypowiedź pisemną – charakterystykę lub opis głównej bohaterki powieści L. M. Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza*.

Cele wyrażone językiem ucznia:

- Wskazuję w tekście słowa, których nie znam, i poszukuję ich wyjaśnienia.
- Potrafię rozwiązać zadanie, które dał mi nauczyciel.
- Rozwiązuję krzyżówkę, odpowiadam na pytania do tekstu.
- Wykorzystując informacje zdobyte na lekcji, przedstawiam historię życia Ani.
- Umieję wymienić cechy wyglądu i charakteru Ani Shirley.
- Potrafię scharakteryzować i opisać postać Ani.

Zasady oceniania:

Na co będę zwracał uwagę, oceniając Twoją pracę:

- Czy potrafisz odnaleźć w tekście słowa, których nie znasz?
- Czy potrafisz odpowiedzieć na zadawane pytania?
- Czy potrafisz wykorzystać informacje do wykonania zadania – rozwiązania krzyżówki?
- Czy potrafisz opowiedzieć historię życia Ani?
- Czy potrafisz opisać wygląd i cechy charakteru Ani Shirley?

Metody pracy na lekcji:

- aktywizujące,
- samodzielna praca z tekstem,
- percepcyjne: pokazu,
- słowne: instrukcja, objaśnienia, rozmowa,
- problemowa,
- działań praktycznych.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy,
- książka,
- globus,
- mapa,
- materiały poglądowe służące wyjaśnieniu nieznanymi pojęć.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie
2. Zapoznanie uczniów z celem lekcji
Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że ich zadaniem będzie zgromadzenie i uporządkowanie informacji o bohaterce powieści L. M. Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza*.
3. Zasady oceniania
Nauczyciel informuje uczniów, na co będzie zwracał uwagę podczas oceniania.
4. Poszukiwanie nieznanymi słów
Nauczyciel wyjaśnia, że pierwsze zadanie będzie polegało na przeczytaniu krótkiego tekstu, wskazaniu w nim trudnych, nieznanymi wyrazów oraz rozwiązaniu krzyżówki. Uprzedza uczniów, że w tekście, który będą czytać, brakuje jednego wyrazu, który poznają po rozwiązaniu krzyżówki. Ich zadaniem będzie wpisać go w wy kropkowane miejsce na karcie pracy. Zadanie wykonują wszyscy uczniowie.
5. Lektura tekstu
Uczniowie otrzymują **karty pracy 1**, zawierającą fragment powieści i czytają go.
6. Objaśnienia do tekstu
Przed przystąpieniem do rozwiązywania krzyżówki nauczyciel wyjaśnia podkreślone przez uczniów nieznanne słowa. Nauczyciel wyjaśnia te pojęcia, które uczniowie zidentyfikowali jako nieznanne, a następnie upewnia się, czy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rozumieją znaczenie pozostałych pojęć. O wyjaśnienie nieznanymi słów można też poprosić innych uczniów z klasy. (Nauczyciel przewidując, które z pojęć mogą sprawić trudność uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wcześniej przygotowuje dla nich „słowniczek trudnych pojęć”. W celu wyjaśnienia znaczenia nazw geograficznych należy, oprócz słowniczka, wykorzystać globus lub mapę. Podczas wyjaśniania słów należy odwoływać się do przykładów.
7. Krzyżówka
Uczniowie otrzymują **karty pracy 2**, i uzupełniają krzyżówkę, a następnie wpisują jej rozwiązanie, uzupełniając wy kropkowane miejsce w tekście.

8. Praca z tekstem

Nauczyciel wyjaśnia, że kolejne zadanie będzie polegało na przeczytaniu krótkiego tekstu i udzieleniu odpowiedzi na pytania. (Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel uprzednio przygotowuje „słowniczek”).

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują **karty pracy 3**, i zaczynają samodzielnie pracować. Pozostali uczniowie szukają w książce fragmentu opisującego sytuację, gdy Ania dostała od Maryli sukienki. Nauczyciel prosi uczniów o podsumowanie.

9. Losy bohaterki

Nauczyciel wyjaśnia, że następne zadanie będzie polegało na uporządkowaniu wydarzeń z życia Ani. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują **karty pracy 4**. – nauczyciel wyjaśnia, na czym będzie polegało ich zadanie. Pozostali uczniowie samodzielnie przygotowują materiał, który posłuży do przedstawienia kolei losów Ani Shirley. Uczniowie wspólnie podsumowują historię życia Ani. Nauczyciel dokonuje krótkiej syntezy.

10. Następnie nauczyciel omawia kolejne zadanie, które będzie polegało na udzieleniu przez uczniów odpowiedzi na następujące pytania: Na jaką chorobę zmarli rodzice Ani? Jak miała na imię przyjaciółka Ani? Kim był dla Maryli Mateusz? Co czuł Mateusz podczas spotkania z Anią na stacji? Kim z zawodu byli rodzice Ani? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują **karty pracy 5**., pozostali uczniowie samodzielnie wyszukują w tekście fragmenty pozwalające udzielić odpowiedzi na pytania. Nauczyciel może przygotować dla nich bardziej rozbudowany zestaw pytań. Po zakończonej pracy nauczyciel krótko podsumowuje opracowany materiał.

11. Charakterystyka postaci – poszukiwanie informacji

Nauczyciel wprowadza uczniów w kolejny etap pracy. Informuje, że tym razem będą szukać informacji na temat wyglądu i cech charakteru głównej bohaterki powieści L. M. Montgomery. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują **karty pracy 6**. Pozostali uczniowie pracują nad wyszukaniem w tekście fragmentów mówiących o wyglądzie i cechach charakteru Ani – w tym celu klasę można podzielić na grupy. Każda z grup ma opracować po kilka wskazanych przez nauczyciela cech.

12. List do Diany – ćwiczenie ortograficzne

Nauczyciel wyjaśnia, że w kolejnym zadaniu uczniowie zajmą się poprawianiem błędów ortograficznych, które popełniła Ania w liście napisanym do swojej przyjaciółki Diany. Wszyscy uczniowie wykonują zadanie na **kartach pracy 7**. Następnie uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują **karty pracy 8**., na których omówiono reguły uzasadniające prawidłową pisownię. Zadaniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zidentyfikowanie błędów i zapisanie ich w odpowiedniej rubryce. Pozostali uczniowie sami formułują zasady ortograficzne i zapisują je na kartkach, a następnie, na prośbę nauczyciela, głośno je odczytują.

13. Praca domowa

Zadaniem uczniów jest napisanie charakterystyki Ani Shirley. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują na **kartach pracy 9**. zagadnienia, na które powinni zwrócić uwagę podczas pisania. Można polecić uczniom sformułowanie opisu postaci zamiast pisania charakterystyki.

Karta pracy 1 – scenariusz dla klasy 6

1. Przeczytaj poniższy fragment i wykorzystując zawarte w nim informacje, uzupełnij krzyżówkę. Hasło, które powstało po rozwiązaniu krzyżówki, wpisz w wykropkowane miejsce w tekście.
2. Podczas czytania zwróć uwagę na słowa, których nie znasz. Podkreśl je.

Wyspa Księcia Edwarda położona jest w Zatoce Świętego Wawrzyńca. Wyspa ta jest najmniejszą prowincją Kanady. Stolicą i zarazem największym miastem na Wyspie Księcia Edwarda jest Charlottetown.

W pobliżu miejscowości znajduje się dom z końca XIX wieku, znany jako dom Ani z Zielonego Wzgórza, bohaterki powieści Lucy Maud Montgomery. Farma, na której położony jest dom, należała do kuzynostwa Lucy. Obecnie w domu, który stał się pierwowzorem Zielonego Wzgórza, mieści się muzeum Maud i Ani.

Słowniczek trudnych wyrazów do karty pracy 1.

Wyspa – część lądu otoczona ze wszystkich stron wodą.

Kontynent – bardzo duży obszar lądu, który ze wszystkich stron otaczają morza i oceany; z innymi kontynentami może łączyć się za pomocą bardzo wąskiej części lądu, nazywanej przesmykiem.

Zatoka – część morza lub oceanu, która wdarła się w głąb lądu.

Ameryka Północna – jeden z kontynentów.

Kanada – państwo w Ameryce Północnej.

Wyspa Księcia Edwarda – nazwa geograficzna. Wyspa, która należy do Kanady.

Zatoka Świętego Wawrzyńca – nazwa geograficzna. Zatoka położona u wybrzeży Kanady.

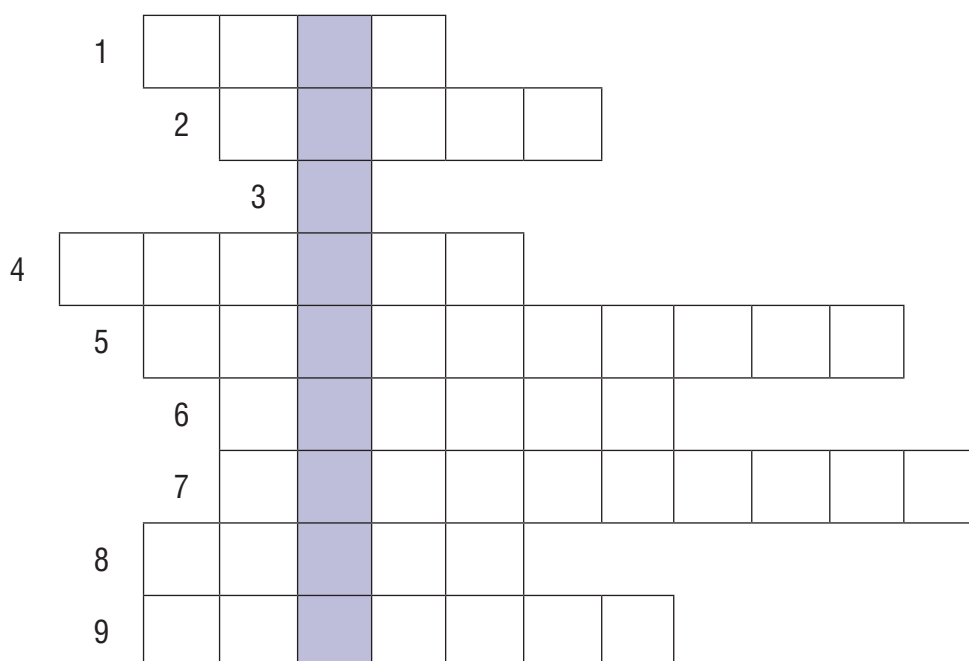
Farma – duże gospodarstwo rolne, w którym uprawia się rośliny lub hoduje zwierzęta.

Kuzynostwo – krewni, rodzina.

Pierwowzór – rzecz, która jest rzeczywista, prawdziwa, oryginalna, powstała jako pierwsza.

Karta pracy 2. – scenariusz dla klasy 6

1. Imię autorki książki pt. „Ania z Zielonego Wzgórza”.
2. Inna nazwa gospodarstwa rolnego.
3. Litera, która nie należy do alfabetu polskiego. Występuje w wyrazach zapożyczonych. Czyta się ją jako „fał”.
4. Miejsce gromadzenia, przechowywania i udostępniania zbiorów z różnych dziedzin kultury.
5. Nazwisko autorki książki pt. „Ania z Zielonego Wzgórza”.
6. Księżę, którego imieniem nazwano kanadyjską wyspę. Miejsce, w którym rozgrywa się akcja powieści „Ania z Zielonego Wzgórza”.
7. Pierwotny wzorzec, model.
8. Część lądu otoczona ze wszystkich stron wodą.
9. Główna postać utworu literackiego.



Karta pracy 3. – scenariusz dla klasy 6

Przeczytaj uważnie fragment tekstu, a następnie odpowiedz na pytanie.

– No, jak ci się podobają? – zapytała Maryla. Ania przyglądała się z poważną miną trzem nowym sukienkom rozłożonym na łóżku w jej pokoiku na poddaszu. Jedna uszyta była z tabaczkowej wełny w prążki, która wydała się Maryli tak praktyczna i mocna, że poprzedniego lata dała się skusić na jej kupno od jakiegoś domokrażcy; druga z satyny w białą-czarną kratkę, kupionej po okazyjnej cenie zimą; trzecia ze sztywnego perkalu w brzydkim, niebieskim odcieniu, który kupiła w zeszłym tygodniu w sklepie w Carmody.

Mongomery L. M., (2016), *Ania z Zielonego Wzgórza*, tłum. D. Kraśniewska, Wrocław: Siedmioróg.

1. Z jakich materiałów zostały uszyte sukienki dla Ani?

.....

.....

.....

.....

2. Jakie kolory miały sukienki dla Ani?

.....

.....

.....

.....

3. Kiedy Maryla kupiła materiały, z których uszyła sukienki dla Ani?

.....

.....

.....

.....

Słowniczek do karty pracy 3. – scenariusz dla klasy 6

Tabaczkowy – kolor jasnobrązowy z odcieniem zielonego.



Domokrążca – dawniej człowiek, który chodził od domu do domu i sprzedawał różne towary.

Satyna – materiał z bawełny, z jednej strony jest błyszczący (prawa strona), a z drugiej matowy (lewa strona).

Perkal – materiał z cienkiego bawełnianego płótna. Szyje się z niego pościel, koszule.

Karta pracy 4. – scenariusz dla klasy 6

Przeczytaj uważnie tekst, a następnie wykonaj polecenie zamieszczone pod tekstem. Skorzystaj ze słowniczka, żeby upewnić się, że wszystko rozumiesz.

Historia życia Ani, pomimo młodego wieku, obfitowała w niezwykle dużo doświadczeń. Dziewczynka urodziła się w Nowej Szkocji. Oboje rodziców straciła, gdy miała trzy miesiące. Po śmierci Waltera i Berty Shirley’ów, ich dzieckiem zaopiekowała się pani Thomas, u której Ania spędziła osiem lat. Ania pomagała pani Thomas w opiece nad czwórką dzieci. Niestety losy rodziny pani Thomas potoczyły się tak, że nie mogła dalej opiekować się dziewczynką. Sierota trafiła do kolejnego domu – domu pani Hammond, u której ciężko pracowała, doglądając sześciorga z licznej gromadki dzieci państwa Hammondów. Mieszkała tam przez dwa lata. Po śmierci męża pani Hammond, Ania trafiła do przytułku w Hopeton. Stamtąd przybyła na Zielone Wzgórze do Maryli i Mateusza Cuthbertów.

Wymień po kolei miejsca, w których zamieszkiwała Ania po śmierci rodziców.

.....

.....

.....

.....

.....

Słowniczek do karty pracy 4. – scenariusz dla klasy 6

Doglądając – opiekując się.

Obfitowała w niezwykle dużo doświadczeń – odznaczała się bardzo dużą ilością doświadczeń.

Historia życia Ani, biorąc pod uwagę jej wiek, obfitowała w niezwykle dużo doświadczeń. – Ania, chociaż miała tylko 11 lat, w swoim życiu dużo już doświadczyła.

Losy potoczyły się tak... – stało się tak, że...

Karta pracy 5. – scenariusz dla klasy 6

1. Podziel wyrazy na sylaby, a z ich pierwszych sylab utwórz nowe wyrazy.
2. Przeczytaj pytania w ramce i na nie odpowiedz. Wykorzystaj wyrazy, które utworzyłeś.
3. Odpowiedzi wpisz w odpowiednią rubrykę.

bratek tempo

ferie brama

diamant nawyk

zapach kłosa pociąg taca niebo

naczynia umysł czyta cielę lato misie

Na jaką chorobę zmarli rodzice Ani?	
Jak miała na imię przyjaciółka Ani?	
Kim był dla Maryli Mateusz?	
Co czuł Mateusz podczas spotkania z Anią na stacji?	
Kim z zawodu byli rodzice Ani?	

Karta pracy 6. – scenariusz dla klasy 6

Cechy wyglądu i charakteru Ani

Podziel poniższe pojęcia na te, które opisują wygląd, oraz te, które odnoszą się do cech charakteru. Wpisz je w odpowiednie miejsca w ramce.

chuda, pilna, szczerza, gaduła, uparta, szczeniutka, piegowata, pracowita, rudowłosa, marzycielka, prawdomówna, zielonooka

Cechy wyglądu	Cechy charakteru

Karta pracy 7. – scenariusz dla klasy 6

Ania, pomimo tego że była bardzo pilną i ambitną uczennicą, miała problemy z ortografią. Przeczytaj zamieszczony poniżej list Ani do jej przyjaciółki Diany i popraw występujące w nim błędy. Jak wyjaśnić/wyjaśnićbyś Ani zasady poprawnej pisowni wyrazów, w których dziewczynka popełniła błędy.

Najdroższa Diano,

Naturalnie, nie gniewam się na Ciebie, bo wiem, że musisz być posłuszna swojej mamie. Ale możemy rozmawiać ze sobą w duchu. Na zawsze zachowam twój śliczny prezent. Minnie Andrews jest sympatyczną dziewczynką, choć zupełnie nie ma wyobraźni, ale ponieważ czuję się nadal serdeczną przyjaciółką Diany, nie mogę nią być dla Minnie. Marzę tylko o tym, żebyś znowu mogła mnie odwiedzić na Zielonym Wzgóżu. Wszystkie drzewa i kwiaty tęsknią za Twoim towarzystwem. Wybacz mi, proszę, błędy ortograficzne, ale nie nauczyłam się jeszcze dobrze pisać, choć robię to coraz lepiej.

Twoja na zawsze Ania Shirley

Karta pracy 8. – scenariusz dla klasy 6

Wpisz poprawione wyrazy w odpowiednie rubryki.

Literę **rz** piszemy, gdy:

wymienia się na r , np. starzec – stary	Występuje po spółgłoskach: p, b, t, d, k, g, ch, j, w

Literę **ż** piszemy, gdy:

wymienia się na g , np. potężny – potęga

Karta pracy 9. – scenariusz dla klasy 6

1. Jakiej powieści bohaterką jest Ania Shirley?
2. Kto jest autorem tej powieści?
3. Jak wyglądała Ania?
4. Jakie cechy charakteru miała Ania?
5. Kim byli rodzice Ani i co się z nimi stało?
6. Jakie były losy Ani po śmierci rodziców?
7. Kto był najlepszą przyjaciółką Ani?

Scenariusz lekcji dla klasy 7

Temat: Sztuka przemawiania – jak przygotować tekst przemówienia

Czas realizacji: 1 jednostka lekcyjna – 45 minut.

Cel główny:

- Uczeń zna cechy charakterystyczne przemówienia, potrafi rozpoznać tę formę wypowiedzi, a także samodzielnie przygotować tekst przemówienia.

Cele szczegółowe:

- Uczeń potrafi rozpoznać przemówienie wśród wielu innych form wypowiedzi.
- Uczeń potrafi wymienić cechy charakterystyczne przemówienia lub wskazać odpowiedni zestaw cech spośród kilku do wyboru.
- Uczeń zna i rozumie kompozycję przemówienia.
- Uczeń potrafi właściwie przygotować się do napisania przemówienia.
- Uczeń potrafi rozpoznać i zastosować w tekście różne retoryczne środki językowe.
- Uczeń potrafi, wykorzystując podany schemat, przygotować samodzielnie tekst przemówienia.

Cele wyrażone językiem ucznia:

- Potrafię rozpoznać przemówienie wśród wielu innych form wypowiedzi.
- Potrafię wymienić cechy charakterystyczne przemówienia lub wskazać odpowiedni zestaw cech spośród kilku do wyboru.
- Znam i rozumiem kompozycję przemówienia.
- Potrafię przygotować się do napisania przemówienia.
- Potrafię w przemówieniu rozpoznać retoryczne środki językowe i zastosować je, pisząc własny tekst.
- Potrafię z pomocą podanego schematu przygotować samodzielnie tekst przemówienia.

Zasady oceniania:

Na co będę zwracał uwagę, oceniając Twoją pracę:

- Czy potrafisz odróżnić tekst przemówienia od innych form wypowiedzi?
- Czy potrafisz wskazać w tekście przemówienia główne części kompozycyjne?
- Czy potrafisz odnaleźć w tekście retoryczne środki językowe?
- Czy potrafisz przygotować tekst przemówienia uwzględniający wszystkie części kompozycyjne i wykorzystujący poznane retoryczne środki językowe.

Metody pracy na lekcji:

- słowne: instrukcja, objaśnienia, rozmowa,
- percepcyjne: pokaz, prezentacja,
- praca grupach,
- samodzielna praca z tekstem,
- analiza tekstu,
- praca w grupach,
- słowne: instrukcja, objaśnienia, rozmowa.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy,
- czyste kartony do pracy w grupach,
- teksty,
- nagrania audio lub wideo prezentujące przemówienia,
- prezentacja multimedialna,
- rzutnik multimedialny.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie
2. Zapoznanie uczniów z celem lekcji
Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że na lekcji poznają charakterystyczne cechy przemówienia – po to, by umieć rozpoznawać tę formę wypowiedzi, a także samodzielnie przygotowywać teksty przemówień.
3. Omówienie zasad oceniania
Nauczyciel objaśnia uczniom, na co będzie zwracał uwagę podczas ocenienia.
4. Różne formy wypowiedzi – przykłady
Nauczyciel prezentuje nagrania audio lub filmy (z napisami i audiodeskrypcją – jeśli to możliwe i jeśli jest taka potrzeba), lub wybrani uczniowie odczytują teksty reprezentujące różne formy wypowiedzi (**karty pracy 1.**), takie jak: dyskusja, toast i przemówienie. Zadaniem uczniów jest rozpoznanie, który z tekstów ma formę przemówienia. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują **karty pracy 1.** z zapisem słuchanych przemówień lub teksty zostają wyświetlone na ekranie multimedialnym.
5. Praca w grupach
Nauczyciel dzieli uczniów na grupy. Dbą o zróżnicowanie grup, aby uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogli współpracować z uczniami pełnosprawnymi. Każda grupa otrzymuje **kartę pracy 2.**, na której znajduje się tekst przemówienia, i czysty karton. Zadaniem uczniów jest wypisać na kartonie jak najwięcej cech charakterystycznych dla przemówienia. Reprezentanci grup prezentują efekty pracy swych zespołów.
6. Cechy przemówienia
Nauczyciel przedstawia uczniom w formie prezentacji multimedialnej cechy przemówienia (**karta pracy 3.**), a uczniowie porównują je z cechami, które wypisali na kartonach. Nauczyciel podejmuje z uczniami rozmowę na temat typowych cech przemówienia, zachęcając ich do wyszukania w tekście odpowiednich przykładów.
7. Kompozycja przemówienia
Nauczyciel rozdaje wszystkim uczniom teksty przemówienia. Uczniowie otrzymują karty pracy o zróżnicowanym stopniu trudności (**karta pracy 2.** – bez dostosowań, **karta pracy 4.** – dostosowana, z zaznaczonymi wyrażeniami elementami trójdzielnej kompozycji i figurami retorycznymi). Zadaniem uczniów jest zaznaczyć w tekście (klamrą lub pętlą) trzy główne części przemówienia:

wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Nauczyciel wspólnie z uczniami analizuje, jakie treści powinny się znaleźć w każdej z tych części. Tworzą konspekt (plan) przemówienia. Uczniowie otrzymują **karty pracy 5**. Mają za zadanie odnaleźć w tekście przemówienia (**karty pracy 2. i 4.**) oraz zaznaczyć fragmenty tekstu odpowiadające poszczególnym elementom konspektu.

8. Elementy retoryczne przemówienia

Nauczyciel prezentuje uczniom przykłady niektórych figur retorycznych i zabiegów stylistycznych, które mogą zostać wykorzystane w przemówieniu (**karta pracy 7.**). Zadaniem uczniów jest wyszukanie w tekście przemówienia niektórych figur retorycznych i ich wypisanie (**karta pracy 2.** – bez dostosowań i **karta pracy 4.** – dostosowana, z zaznaczonymi figurami retorycznymi). Należy pamiętać, że niektóre figury mogą pojawić się kilkakrotnie w jednym tekście. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują dodatkowe karty (**karta pracy 8.**) zawierające wykaz użytych figur retorycznych. Zadaniem tych uczniów jest przyporządkowanie nazw odpowiednich figur retorycznych do zaznaczonych fragmentów.

9. Wskazówki redakcyjne

Pod kierunkiem nauczyciela uczniowie zastanawiają się, jak samodzielnie napisać tekst przemówienia? Otrzymują **karty pracy 9.**, które zawierają wskazówki pomagające przygotować się do samodzielnego zredagowania przemówienia. Nauczyciel omawia z uczniami poszczególne punkty.

10. Praca domowa

Zadaniem każdego z uczniów jest napisanie tekstu przemówienia na wybrany przez siebie temat, według poznanych na lekcji zasad, w oparciu o materiały pomocnicze zawarte w kartach pracy. Przygotowane przemówienia uczniowie będą wygłaszać publicznie w trakcie lekcji po wcześniejszym przygotowaniu się do tego zadania. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują dodatkowe karty (**karta pracy 6.**) z pytaniami pomocniczymi ułatwiającymi skonstruowanie tekstu.

Karta pracy 1. – scenariusz dla klasy 7

Teksty wystąpień publicznych

Toast

Szanowny Panie Profesorze!

W dniu Pana jubileuszu pragnę złożyć Panu, w imieniu własnym i wszystkich magistrantów, najserdeczniejsze życzenia zdrowia, szczęścia i pomyślności. W szczególności życzymy powodzenia w realizacji Pana planów naukowych, aby nie zabrakło wytrwałości i sił potrzebnych do ich zrealizowania. Wnosimy toast za Pana, w podziękowaniu za pomoc, której nam Pan udzielił, kiedy jej potrzebowaliśmy.

Dyskusja

Rozmowa dwóch polityków A i B podczas spotkania w telewizji.

Polityk A: Od kiedy doszliśmy do władzy, znacznie spadła stopa bezrobocia, młodzi wykształceni mają lepszy dostęp do pracy i traktowani są równorzędnie z bardziej doświadczonymi pracownikami.

Polityk B: To ciekawe, bo mój sąsiad ukończył niedawno studia magisterskie i już od pół roku szuka pracy – bez rezultatu. Ciągłe narzeka, że nigdzie nie chcą go przyjąć, bo ma małe doświadczenie.

Przemówienie

Drogie Babcie i Kochani Dziadkowie!

Bardzo serdecznie witamy Was i dziękujemy za poświęcenie czasu. Zebraliśmy się tutaj, by uczcić Wasze święto – Dzień Babci i Dziadka – oraz podziękować Wam za troskę i opiekę.

Kochani! Chcielibyśmy przy tej specjalnej okazji gorąco Wam podziękować za to, że zawsze nam pomagacie i troszczycie się o nas. Ty Wy zawsze opiekowaliście się nami, gdy zapracowani rodzice nie mieli czasu, by się nami zająć. Nigdy nam niczego nie odmawiacie i zawsze macie dla nas coś słodkiego, by nas poczęstować. Gdy byliśmy mali, braliście nas na kolana i opowiadaliście bajki lub jakieś zabawne historie z Waszego dzieciństwa.

Drodzy Dziadkowie! Nauczyliście nas bardzo wielu przydatnych rzeczy. Dzięki Wam z łatwością radzimy sobie ze skomplikowanymi przyrządami, bo pokazaliście nam, w jaki sposób je obsługiwać i jak bezpiecznie się z nimi obchodzić.

Kochane Babcie! Dzięki Waszej czułości potrafimy wybaczać i okazywać miłość innym ludziom. W dzieciństwie tłumaczyliście nam, na czym polega dobro, miłość, rodzina czy też przyjaźń. Może wtedy nie rozumieliśmy wszystkiego, ale z pewnością teraz ta wiedza się nam przydaje.

Dziękujemy za to, że zawsze stajecie w naszej obronie. Przyczyniliście się do naszego wychowania, więc śmiało możemy powiedzieć, że jesteście naszymi drugimi rodzicami. Czy można Was tak nazywać? Z pewnością każdy wnuk odpowie na to pytanie twierdząco. Czy możemy się Wam za tę ogromną miłość jakoś odwdzięczyć?

Z okazji Waszego święta życzymy Wam bardzo dużo zdrowia i szczęścia, stu lat życia i pomyślności.

Serdecznie dziękujemy za przybycie i wysłuchanie. Jesteśmy wdzięczni za wszystko, co dla nas robicie. Dziękujemy Wam!

Karta pracy 2. – scenariusz dla klasy 7

Tekst przemówienia do analizy

Szanowna Dyrekcjo, Drodzy Nauczyciele, Rodzice i Absolwenci Naszej Szkoły!

Jest mi niezmiernie miło, że w czasie tak wzruszającej uroczystości dostałem zaszczytu wygłoszenia pożegnalnego przemówienia w imieniu uczniów klas młodszych. Francuski pisarz Wiktor Hugo powiedział: „Życie składa się z przywitań i pożegnań”. Uczniowie klas ósmych dziś kończą swoją edukację w Naszej Szkole i to właśnie ich pragniemy uroczystie pożegnać.

Drodzy Koledzy i Koleżanki!

Spędziście w tej szkole ładnych parę lat. Dla niektórych były to trudne lata, a dla niektórych najpiękniejsze. Ale przecież szkoła to drugi dom. Wychowawcy – jak rodzice – raz nagradzają, a raz karzą, byśmy wyrosli na dobrych, mądrych ludzi.

Nikt nie wie, co będzie w przyszłości. W którą stronę popłynie okręt Waszego życia? Może tak się zdarzyć, że już nigdy się nie spotkamy, dlatego powinniśmy pamiętać o tym, co było. Każdy z Was pójdzie w inną stronę, zajmie się czymś innym. Pewnie wielu z Was pamięta pierwszy dzień w tej szkole. Stres, nowi znajomi, nowi nauczyciele, nowe wymagania. Ale później nie tylko nauka, ale także wycieczki, śmieszne wybryki, nawet wagary. Każdy z Was na długo pewnie zapamięta maszerującą czujnie wśród boksów panią szatniarkę, która jak najlepszy detektyw wysłuchiwała wszelkie przejawy niewłaściwego zachowania... A dziś gromadzicie się na tej sali po raz ostatni. Trudno w to uwierzyć, bowiem jesteście bardzo związani z murami naszej szkoły. Możemy dziś Was zapytać: I co dalej? Jakie plany macie na dalsze lata?

W imieniu młodszych kolegów chcę Wam złożyć serdeczne podziękowania – za dawanie nam dobrego przykładu i za pomoc, którą nam nieśliście. Pragnę podziękować wszystkim uczniom za godne reprezentowanie Naszej Szkoły na wszelkiego rodzaju zawodach, olimpiadach, konkursach, a członkom samorządu szkolnego za wspaniałą organizację szkolnych wydarzeń i dobrą współpracę.

Kończąc, jeszcze raz dziękuję za wspólnie spędzone chwile, wycieczki, naukę. Myślę, że właśnie te momenty pozostaną we wspomnieniach każdego z nas. Jak powiedział Gabriel Marquez: „Nie płacz, że coś się skończyło, tylko uśmiechaj, że Ci się to przytrafiło”.

Karta pracy 3. – scenariusz dla klasy 7

Przemówienie – wypowiedź okolicznościowa skierowana do jednej osoby lub do licznej grupy słuchaczy.

Przemówienia dzielimy na:

- okazjonalne, czyli związane z różnymi uroczystościami (oficjalne i prywatne);
- specjalne – czyli sądowe (mowy obrończe i oskarżycielskie), polityczne i religijne (czyli kazania).

Cechy przemówienia:

1. Rozpoczyna się odpowiednią apostrofą, czyli zwrotem do adresata lub adresatów.
2. Jego struktura składa się z trzech części: wstępu, rozwinięcia i zakończenia.
3. Język przemówienia dostosowany jest do odbiorcy – prosty i zrozumiały – posiada cechy języka mówionego, gdyż tekst jest przeznaczony do wygłoszenia.
4. Zawiera bezpośrednie zwroty do słuchaczy.
5. Jego cechą jest zwięzłość – przemowa nie może być długa, mówca musi krótko i dynamicznie przedstawiać tezy i rzeczowe argumenty na jej potwierdzenie lub obalenie.
6. Posiada logiczną strukturę – kolejne argumenty i przykłady muszą być ze sobą powiązane, wynikać jedno z drugich.
7. Cechuje je przejrzystość – mówca powinien trzymać się wybranego tematu, unikać dygresji.
8. Jego styl wyróżnia wykorzystywanie licznych figur retorycznych – takich jak: pytanie retoryczne, porównanie, metafora (przenośnia), alegoria, metonimia, wyliczenie, epitet wartościujący, animizacja, antropomorfizacja, hiperbola, oksymoron, wykrzyknienie, urwanie wypowiedzi (zamilknięcie).
9. Jego tekst bywa urozmaicony krótkimi formami literackimi – takimi jak: cytaty, przysłowie, anegdota, przykład, żart itp.
10. Wyraża rady, wskazówki, zalecenia, prośby – mówiący często używa w nim trybu rozkazującego.
11. Często zawiera wykrzyknienia.
12. Oddziałuje bezpośrednio na emocje odbiorcy.

Karta pracy 4. – scenariusz dla klasy 7

Tekst przemówienia do analizy – wersja dostosowana

Szanowna Dyrekcjo, Drodzy Nauczyciele, Rodzice i Absolwenci Naszej Szkoły!

Jest mi niezmiernie miło, że w czasie tak wzruszającej uroczystości dostałem zaszczytu wygłoszenia pożegnalnego przemówienia w imieniu uczniów klas młodszych. Francuski pisarz Wiktor Hugo powiedział: „**Życie składa się z przywitań i pożegnań**”. Uczniowie klas ósmych dziś kończą swoją edukację w Naszej Szkole i to właśnie ich pragniemy uroczystie pożegnać.

Drodzy Koledzy i Koleżanki!

Spędziliście w tej szkole ładnych parę lat. Dla niektórych były to trudne lata, a dla niektórych najpiękniejsze. Ale przecież **szkoła to drugi dom. Wychowawcy – jak rodzice** – raz nagradzają, a raz karzą, byśmy wyrosli na dobrych, mądrych ludzi.

Nikt nie wie, co będzie w przyszłości. **W którą stronę popłynie okręt Waszego życia?** Może tak się zdarzyć, że już nigdy się nie spotkamy, dlatego powinniśmy pamiętać o tym, co było. Każdy z Was pójdzie w inną stronę, zajmie się czymś innym. **Pewnie wielu z Was pamięta pierwszy dzień w tej szkole. Stres, nowi znajomi, nowi nauczyciele, nowe wymagania. Ale później, nie tylko nauka, ale także wycieczki, śmieszne wybryki, nawet wagary. Każdy z Was na długo pewnie zapamięta maszerującą czujnie wśród boksów panią szatniarkę, która jak najlepszy detektyw wyśledziła wszelkie przejawy niewłaściwego zachowania...** A dziś gromadzicie się na tej sali po raz ostatni. Trudno w to uwierzyć, bowiem jesteście bardzo związani z murami naszej szkoły. Możemy dziś Was zapytać: **I co dalej? Jakie plany macie na dalsze lata?**

W imieniu młodszych kolegów, chcę Wam złożyć serdeczne podziękowania – za dawanie nam dobrego przykładu i za pomoc, którą nam nieśliście. Pragnę podziękować wszystkim uczniom za godne reprezentowanie Naszej Szkoły na wszelkiego rodzaju zawodach, olimpiadach, konkursach, a wszystkim członkom samorządu szkolnego za wspieranie organizacji szkolnych wydarzeń i dobrą współpracę.

Kończąc, jeszcze raz dziękuję za wspólnie spędzone chwile, wycieczki, naukę. Myślę, że właśnie te momenty pozostaną we wspomnieniach każdego z nas. Jak powiedział Gabriel Marquez: „**Nie płacz, że coś się skończyło, tylko uśmiechaj, że Ci się to przytrafiło**”.

Karta pracy 5. – scenariusz dla klasy 7

Schemat przemówienia

1. Wstęp (powinien być intrygujący, przykuć uwagę słuchacza):

- » bezpośredni zwrot do słuchaczy – apostrofa,
- » przywitanie zebranych,
- » powód, przyczyna zebrania i przemówienia,
- » cel wystąpienia: określenie tematu przemówienia.

2. Rozwinięcie:

- » tezy (maksymalnie 3 główne tezy w całym przemówieniu),
- » argumenty popierające tezę lub tezy,
- » przykłady obrazujące argumenty: wydarzenia znane z historii, sytuacje z życia, anegdoty, żarty, (z ewentualnym użyciem pomocy wizualnych, prezentacji itp.).

3. Zakończenie (musi być śmiałe, interesujące, czasem zaskakujące – aby na długo pozostało w pamięci słuchaczy):

- » krótkie podsumowanie najważniejszych wątków (1–2 zdania),
- » efektowne zamknięcie wywodu: motto, przysłowie, pytanie retoryczne itp.,
- » formuła pożegnania, zwrot grzecznościowy.

Karta pracy 6. – scenariusz dla klasy 7

Schemat przemówienia – wersja dostosowana

Struktura	Pytania pomocnicze	Przykładowe zwroty
Wstęp (powinien być intrygujący, przykuć uwagę słuchacza)		
» bezpośredni zwrot do słuchaczy » apostrofa (zaczynamy od osób najważniejszych)	Do kogo będziesz mówił? Kto będzie cię słuchał?	Drodzy Rodzice! Szanowni Nauczyciele! Szanowna Pani, Drodzy Koledzy i Koleżanki!
» przywitanie zebranych	Kogo i na jakiej uroczystości witasz?	Witam wszystkich zebranych, a szczególnie...
» powód, przyczyna zebrania i przemówienia	Z jakiej okazji jest spotkanie? Z jakiej okazji i w czym imieniu przemawiasz?	Spotkaliśmy się, aby uczcić... Zgromadziliśmy się, aby porozmawiać o... Jest to dobry moment, aby powiedzieć Państwu o... Mam przyjemność w imieniu... (np. moich koleżanek i kolegów)
» cel wystąpienia: określenie tematu przemówienia	Po co będziesz przemawiał? W jakim celu? Jaką reakcję słuchaczy chcesz osiągnąć? O czym będzie Twoje przemówienie?	Wszyscy jesteśmy wdzięczni naszym... Pojawił się konflikt w naszej grupie i musimy go rozwiązać... Zwróćmy uwagę, jak wiele dobra doświadczamy od... Omówię przyczyny konfliktu, jego obecny zasięg i przewidywane skutki...
Rozwinięcie		
» teza 1	O czym chcesz przekonać swoich słuchaczy?	Konflikty niszczą, ale też mogą budować.
» argumenty	Dlaczego tak myślisz?	W klasie jest niemiła atmosfera Osoby sobie nie ufają... Kiedy zaczynamy rozwiązywać konflikty, poznajemy się bliżej... Wspólnie szukamy rozwiązań...

» przykłady: wydarzenia znane z historii, sytuacje z życia, anegdoty, demonstracje, żarty, pomoce wizualne itd.	Jakie konkretne przykłady z Twojego życia lub z zasłyszanych historii możesz podać? Jakie pomoce wizualne lub jakie rekwizyty mogą być Ci potrzebne?	Np. W mojej poprzedniej klasie... Słyszałem na przykład o takiej sytuacji... Mam ze sobą kronikę klasową, przyczynę wielu konfliktów w mojej poprzedniej klasie...
» teza 2		
» argumenty		
» przykłady: wydarzenia znane z historii, sytuacje z życia, anegdoty, demonstracje, żarty, pomoce wizualne itd.		
Zakończenie (musi być śmiałe, interesujące, czasem zaskakujące – aby na długo pozostało w pamięci słuchaczy)		
» krótkie podsumowanie najważniejszych wątków (1–2 zdania)	Jakie są najważniejsze wnioski z twojego przemówienia?	Podsumowując, uważam, że najważniejsze jest... Pamiętajmy więc, że najcenniejsze jest... Nie ulega więc wątpliwości, że...
» efektowne zamknięcie: motto, przysłowie, pytanie retoryczne itp.	Jak możesz ciekawie zakończyć, żeby twoje wystąpienie pozostało na długo w pamięci?	A teraz pytam Was: jak sądzicie, czy mam rację? Na zakończenie przytoczę Wam moje motto życiowe: ... Na koniec powiem jedno: moje wszystkie argumenty są mało ważne, bo na te pytania każdy z Was musi odpowiedzieć sobie sam...
» formuła pożegnania		Dziękuję pięknie za uwagę. Wielką radością było dla mnie przemawiać do Państwa. Dziękuję.

Karta pracy 7. – scenariusz dla klasy 7

Wykaz definicji wybranych figur retorycznych i krótkich form wypowiedzi stosowanych w przemówieniach

Alegoria – postać, motyw lub fabuła mające poza znaczeniem dosłownym stały umowny sens przenośny (np. życie jako droga).

Anegdota – krótkie opowiadanie o jakimś zabawnym lub niezwykłym zdarzeniu, zakończone zaskakującą, dowcipną puentą.

Animizacja – nadawanie przedmiotom martwym, pojęciom abstrakcyjnym cech istot żywych (np. prąd kopie, śmierć puka do drzwi).

Antropomorfizacja – nadawanie przedmiotom martwym, pojęciom abstrakcyjnym, zjawiskom natury i zwierzętom cech fizycznych i psychicznych typowych dla człowieka (np. życie mnie nie rozpieszcza).

Cytat – bezpośrednie przytoczenie cudzej wypowiedzi lub tekstu.

Dowcip, żart, kawał – krótka forma literacka o charakterze humorystycznym, służąca rozśmieszeniu słuchacza.

Epitet wartościujący – uwydatnia charakterystyczną cechę opisywanego przedmiotu, osoby, stanu (np. książka to wspaniały przyjaciel).

Hiperbola (wyolbrzymienie) – zaprezentowanie jakiegoś zjawiska lub przedmiotu w sposób przesadzony (np. pękać ze śmiechu).

Metafora (przenośnia) – wyrażenie, którego nie możemy odczytać w sposób dosłowny, gdyż połączenie słów powoduje, że nabierają one zupełnie innego znaczenia niż miałyby użyte pojedynczo.

Metonimia – zastąpienie nazwy osoby, przedmiotu lub zjawiska inną, metaforyczną, nazwą, która ma z nią ścisły związek (np. chodząca piękność, prawa ręka szefa itd.).

Motto – rodzaj cytatu przytaczanego celowo, zazwyczaj na początku utworu; wyraża ono myśl, którą kieruje się autor.

Oksymoron – pozornie nielogiczne zestawienie wyrazów sprzecznych znaczeniowo (np. zimna wojna).

Porównanie – skojarzenie i zestawienie podobnych cech osób, zjawisk lub przedmiotów poprzez połączenie ich za pomocą słów: jak, jakby, na podobieństwo itp. (np. głodny jak wilk).

Przykład – np. opis jakiegoś konkretnego wydarzenia – prawdziwego lub wymyślnego – obrazującego zjawisko, o którym mowa.

Przysłowie – krótkie zdanie zaczerpnięte ze źródeł literackich lub ludowych i utrwalone w tradycji ustnej, wyrażające jakąś myśl ogólną: wskazówkę, przestrożę.

Pytanie retoryczne – pytanie, na które mówca nie oczekuje odpowiedzi – użyte, by skłonić odbiorcę do przemyśleń na określony temat; pytanie, na które odpowiedź jest oczywista (np.: Kimże dla każdego z nas jest matka?).

Wykrzyknienie – bezpośredni zwrot do słuchacza lub czytelnika w postaci rzeczownika w wołaczu lub użycie innych wyrazów nacechowanych emocjonalnie, wyrażających okrzyk.

Wyliczenie – polega na wymienieniu w tekście kilku elementów należących do tej samej kategorii.

Karta pracy 8. – scenariusz dla klasy 7**Tabela do wyszukiwania w tekście figur retorycznych**

W tekście przemówienia zostały zaznaczone grubszą czcionką różne figury retoryczne – znajdź je. Następnie wpisz ich przykłady w odpowiednie miejsca w tabeli, w razie potrzeby korzystając z definicji (karta pracy 7.).

apostrofa	
cytat	
alegoria	
porównanie	
pytanie retoryczne	
przykład	
anegdota	
powtórzenie	
epitet wartościujący	

Karta pracy 9. – scenariusz dla klasy 7

Jak przygotować się do samodzielnego napisania przemówienia?

1. Określ cel przemówienia (może nim być informowanie, motywowanie, zainspirowanie, zabawienie itd.)
2. Wybierz temat przemówienia – w miarę możliwości związany z Twoimi pasjami, zainteresowaniami.
3. Bądź konkretny – wybierz najważniejsze zagadnienia, które będziesz chciał poruszyć w przemówieniu.
4. Przeanalizuj budowę przemówienia (trójdzielna struktura i rola różnych figur retorycznych).
5. Uporządkuj zebrane informacje tak, aby pasowały do kompozycji Twojej przemowy.
6. Napisz mowę.

Scenariusz lekcji dla klasy 8

Temat: Przemiana wewnętrzna Marcina Borowicza – bohatera powieści Stefana Żeromskiego pt. „Syzyfowe prace”

Czas realizacji: 2 jednostki lekcyjne – 90 minut.

Cel główny:

- Uczeń jest przygotowany do tworzenia spójnej i logicznej wypowiedzi pisemnej.

Cele szczegółowe:

- Uczeń tworzy wypowiedź pisemną, uwzględniając trójdzielność kompozycji.
- Uczeń porządkuje wydarzenia w układzie chronologicznym.
- Uczeń dostrzega związki przyczynowo-skutkowe w tekście literackim.
- Uczeń wykorzystuje wskaźniki zespolenia tekstu, pisząc spójną i logiczną wypowiedź.

Cele wyrażone językiem ucznia:

- Wiem, z jakich elementów (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) powinna być zbudowana wypowiedź.
- Potrafię uporządkować chronologicznie wydarzenia z życia Marcina Borowicza.
- Potrafię wskazać przyczyny konkretnych wydarzeń.
- Potrafię wykorzystać wskazówki nauczyciela podczas tworzenia wypowiedzi.
- Potrafię przedstawić historię życia Marcina Borowicza.
- Wiem, na czym polegała przemiana Marcina Borowicza i jak kształtowała się jego postawa patriotyczna.

Zasady oceniania

Na co będę zwracał uwagę, oceniając Twoją pracę:

- Czy wiesz, z jakich części składa się wypowiedź pisemna?
- Czy potrafisz ułożyć wydarzenia z życia Marcina Borowicza w porządku chronologicznym?
- Czy potrafisz wyjaśnić, co było przyczyną danego wydarzenia?
- Czy potrafisz skorzystać z podpowiedzi nauczyciela podczas tworzenia wypowiedzi?
- Czy potrafisz utworzyć wypowiedź pisemną o życiu Marcina Borowicza?
- Czy wiesz, na czym polegała przemiana Marcina Borowicza?
- Czy wiesz, jak kształtowała się postawa patriotyczna Marcina Borowicza?

Metody pracy na lekcji:

- aktywizujące,
- słowne: instrukcja, objaśnienia, rozmowa,
- problemowa,
- działań praktycznych,
- heurystyczna.

Środki dydaktyczne:

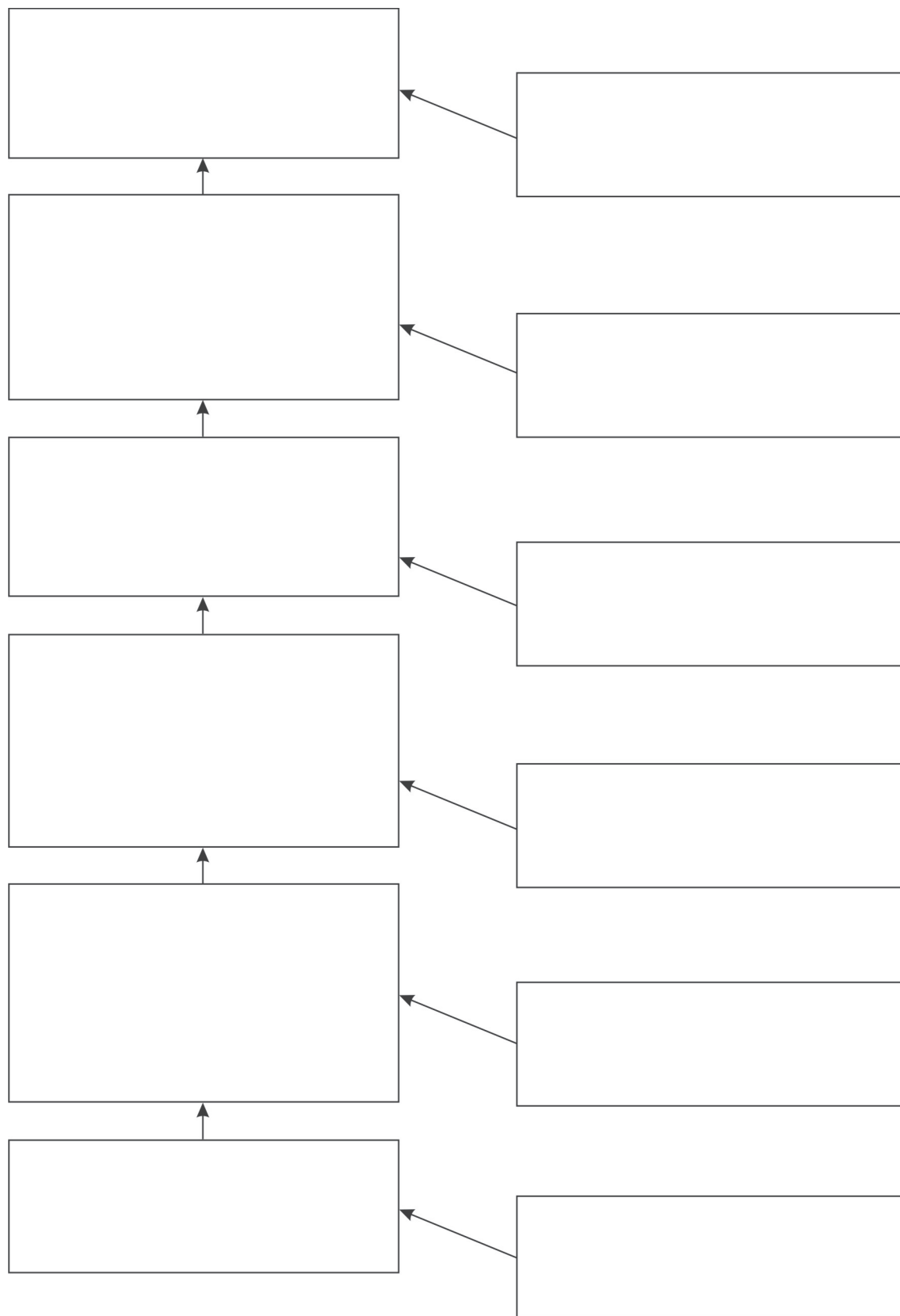
- karty pracy (schemat ukazujący wydarzenia z życia Marcina Borowicza z uwzględnieniem zależności czasowo-przestrzennych i przyczynowo-skutkowych, schemat trójdzielnej kompozycji tekstu, pytania pomocnicze do tworzenia wypowiedzi, zestaw wskaźników zespolenia tekstu).

Przebieg zajęć:

1. Powitanie
2. Zapoznanie z celem lekcji
Nauczyciel zapoznaje uczniów z celem pracy na zajęciach – wyjaśnia, że ich zadaniem będzie utworzenie wypowiedzi pisemnej na temat życia Marcina Borowicza i kształtowania się jego postawy patriotycznej.
3. Omówienie zasad oceniania
Nauczyciel objaśnia uczniom, na co będzie zwracał uwagę podczas oceniania.
4. Tło historyczne utworu
Nauczyciel przypomina uczniom najważniejsze wydarzenia z historii Polski i odnosi je do akcji powieści *Szyfowe prace*.
5. Geneza tytułu i kluczowe pojęcia
Nauczyciel prosi uczniów o przypomnienie znaczenia związku frazeologicznego „szyfowe prace” i o odniesienie go do tytułu powieści Stefana Żeromskiego. Nawiązując do tematu lekcji, wyjaśnia pojęcie „tożsamość”.
6. Historia życia bohatera – praca z tekstem
Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują **karty pracy 1.**, które przedstawiają schemat ilustrujący zależności czasowo-przestrzenne i przyczynowo-skutkowe. Porządkują wydarzenia z życia Marcina Borowicza, uzupełniając schemat wyciętymi elementami. Pozostali uczniowie, pracując samodzielnie z tekstem, przygotowują się do napisania wskazanej przez nauczyciela formy wypowiedzi.
7. Praca pisemna
Wszyscy uczniowie tworzą wypowiedź pisemną. Nauczyciel wyjaśnia indywidualnie wątpliwe kwestie, udziela podpowiedzi. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują **karty pracy 2. i 2a.** Wykorzystując zawarte w nich wskazówki, tworzą wypowiedzi pisemne. Pozostali uczniowie samodzielnie tworzą wypowiedź pisemną na zadany temat.
8. Podsumowanie lekcji
Nauczyciel krótko przypomina schemat struktury wypowiedzi pisemnej, zwracając uwagę uczniów na informacje, które powinny znaleźć się we wstępie, rozwinięciu i podsumowaniu.
9. Praca domowa
Zadaniem uczniów jest dokończenie wypowiedzi pisemnej, którą zaczęli pisać w trakcie lekcji.

Karta pracy 1. – scenariusz dla klasy 8

Kształtowanie się w Marcinie Borowiczu postawy patriotycznej



Karta pracy 1. – scenariusz dla klasy 8 – elementy do uzupełnienia



Marcin Borowicz – droga do patriotyzmu

Marcin zaczyna czytać Mickiewicza.
Bierze udział w tajnych spotkaniach młodzieży patriotycznej.

Lekcja języka polskiego – Zygiec recytuje wiersz Adama Mickiewicza pt. *Reduta Ordona*.

Marcin Borowicz – okres zmian w gimnazjum – rusyfikacja:
– łatwo poddaje się rusyfikacji, dobrze zna rosyjski, bierze udział w przedstawieniu wystawianym w języku rosyjskim, jest dumny z zażyłości z inspektorem Zabielskim.

Marcin chce zwrócić na siebie uwagę nauczycieli i władz szkoły.

Marcin Borowicz – uczeń klasy 1 Gimnazjum w Klerykowie:
– zaniedbuje naukę,
– ulega wpływom niezbyt dobrych uczniów.

Marcinowi zmarła matka.
Chłopiec tęsknił za matką.
Ojciec dużo pracował i nie miał czasu zajmować się synem.

Marcin Borowicz – uczeń klasy wstępnej w Gimnazjum w Klerykowie:
– sumienny,
– wytrwały w nauce,
– fenomenalny z historii świętej,
– upokarzany i wyśmiewany przez starszych kolegów.

Nie chciał zawieść rodziców.
Słabo znał język rosyjski.
Nie znał obyczajów panujących w gimnazjum.

Marcin Borowicz – uczeń szkoły w Owczarach:
– zrozpaczony,
– bezradny,
– osamotniony,
– rozżalony,
– zagubiony.

Tęsknił za rodzicami, za domem.
Miał trudności w nauce języka rosyjskiego.

Marcin Borowicz – 8 lat:
– wrażliwy,
– bardzo związany emocjonalnie z rodzicami, zwłaszcza z matką.

Rodzice Marcina byli bardzo opiekuńczy.
Matka troszczyła się o Marcina.

Karta pracy 2. – scenariusz dla klasy 8

Poniższy schemat ilustruje strukturę wypowiedzi pisemnej. Korzystając ze schematu oraz pytań pomocniczych (Karta pracy 2a), ułóż wypowiedź pisemną na temat: Przemiana wewnętrzna Marcina Borowicza – bohatera powieści Stefana Żeromskiego pt. „Syzyfowe prace”

WSTĘP
ROZWINIĘCIE
ZAKOŃCZENIE

Karta pracy 2a. – scenariusz dla klasy 8

Wstęp

- Kto jest autorem powieści „Syzyfowe prace”?
- Kto jest głównym bohaterem powieści Stefana Żeromskiego?

Rozwinięcie

- Ile lat miał Marcin Borowicz przedstawiony na początku utworu?
- Czego dowiadujemy się o bohaterze powieści?
- Jaką osobą była matka chłopca?

Słowniczek wyrazów bliskoznacznych:

wrażliwy – czuły – uczuciowy

Wykorzystaj słowa i zwroty:

dlatego, że; ponieważ; i; to sprawiło, że.

- Dlaczego chłopiec musiał opuścić dom rodzinny?
- Jak Marcin przeżył rozstanie z rodzicami?
- Jakich uczuć doświadczał chłopiec w szkole w Owczarach?
- Jakie trudności napotkał Marcin w nauce?

Słowniczek wyrazów bliskoznacznych:

rozpacz – żal – smutek

bezzadność – bezsilność – niemoc

Wykorzystaj słowa i zwroty:

nadszedł czas; w tym momencie; i właśnie dlatego; w związku z tym.

- Gdzie Marcin rozpoczął naukę po ukończeniu szkoły w Owczarach?
- Jaką postawę prezentował chłopiec w gimnazjum?
- Jakie były relacje między Marcinem a innymi uczniami?

Wykorzystaj słowa i zwroty:

to sprawiło, że...; mimo to; dlatego.

- Co wydarzyło się, gdy Marcin był w 1 klasie Gimnazjum w Klerykowie?
- Co czuł Marcin po śmierci matki?
- Ile czasu ojciec poświęcał synowi?
- Co działo się w tym czasie w życiu Marcina?

Wykorzystaj słowa i zwroty:

gdy; kiedy; dlatego; to sprawiło; że...; w tym czasie.

- Dlaczego Marcin wziął udział w przedstawieniu wystawianym w języku rosyjskim?
- Z czego Marcin był dumny?

Wykorzystaj słowa i zwroty:

gdy; ponieważ.

- Co zmieniło się w życiu Marcina po wyrecytowaniu przez Zygiera *Reduty Ordona* na lekcji języka polskiego?
- Kto brał udział w tajnych spotkaniach?

Zakończenie

- Jak oceniasz postać Marcina Borowicza?
- Czy według Ciebie ten bohater literacki jest godny naśladowania?

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00; fax 22 345 37 70
www.ore.edu.pl