

Kształcenie ogólne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym Komentarz dydaktyczny do podstawy programowej



Autorzy: dr Katarzyna Cichocka-Segiet
dr Emilia Danowska-Florczyk
Justyna Hadryś
Agnieszka Pilch
dr Beata Rola
dr Magdalena Zając

Redakcja merytoryczna: dr Beata Rola, dr Gabriela Ziewiec-Skokowska

Redakcja językowa: AT ONCE

Skład: AT ONCE

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Autorka ilustracji: Michalina Walusiak

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Wzór cytowania:

Cichocka-Segiet, K., Danowska-Florczyk, E., Hadryś, J., Pilch, A., Rola, B., Zając, M. (2026).
*Kształcenie ogólne dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym
lub znacznym w szkole podstawowej. Komentarz dydaktyczny do podstawy programowej.* Instytut
Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Materiał przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
w ramach zadania: „Tworzenie, aktualizacja i monitoring podstaw programowych oraz innych
kluczowych regulacji systemu oświaty” finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji
Narodowej na podstawie umowy nr MEN/2025/DIR/89 z dnia 30 stycznia 2025 roku.

Warszawa 2026

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	5
Wprowadzenie	6
1. Główne cele i założenia edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	8
1.1. Trzypoziomowy model wsparcia	9
1.2. Organizacja środowiska edukacyjnego	10
1.3. Współpraca z rodziną	11
1.4. Wzmacnianie sprawczości, samodzielności i poczucia własnej wartości	12
1.5. Przygotowanie do dorosłości	12
2. Kompetencje fundamentalne i kompetencje przekrojowe	14
2.1. Kompetencje fundamentalne	14
2.1.1. Kompetencje językowe	14
2.1.2. Kompetencje matematyczne	16
2.1.3. Kompetencje cyfrowe	16
2.1.4. Kompetencje ruchowe	17
2.2. Kompetencje przekrojowe	17
3. Rozwijanie sprawczości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną	19
3.1. Przykładowe działania wspierające samoświadomość, samorozwój i samorzecznictwo	20
4. Doświadczenia edukacyjne – ich rola i zastosowanie	23
4.1. Znaczenie doświadczeń edukacyjnych dla procesu uczenia się i motywacji	23
4.2. Zasady planowania i organizowania doświadczeń edukacyjnych	24
4.3. Przykładowe doświadczenia edukacyjne	27
5. Rekomendowane strategie, metody i techniki pracy	31
5.1. Organizacja przestrzeni klasy	33
6. Planowanie pracy dydaktycznej	35
6.1. Planowanie godzin dydaktycznych dopasowanych do potrzeb i możliwości ucznia oraz zintegrowanych obszarów edukacyjnych	35
6.2. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) oraz realizacja IPET	40

6.3. Budowanie zespołu specjalistów i ścisła współpraca z rodziną	47
6.4. Ewaluacja IPET	49
7. Ocenianie wspierające rozwój kompetencji i sprawczości	50
7.1. Dokumentowanie przebiegu rozwoju.....	51
7.2. Informacja zwrotna i samoocena jako narzędzia budowania sprawczości.....	52
8. Osiągnięcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	55
8.1. Porozumiewanie się – wspieranie komunikacji.....	58
8.2. Edukacja środowiskowa – poznawanie świata poprzez działanie i obserwację.....	59
8.3. Edukacja społeczna – świat relacji, emocji, życie domowe, szkolne, w dorosłości.....	60
8.4. Edukacja osobista i zdrowotna – dbanie o siebie, o zdrowie, rozwój umiejętności życiowych	61
8.5. Edukacja artystyczna.....	61
8.6. Wychowanie fizyczne.....	62
9. Realizacja dwóch podstaw programowych w klasach I–III szkoły podstawowej.....	63
Bibliografia	67
Aneks. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkole podstawowej	68
Ogólne cele kształcenia i wychowania.....	68
I. Kompetencje fundamentalne	69
II. Kompetencje przekrojowe	70
III. Sprawczość	71
IV. Zadania szkoły	72
Treści nauczania – wymagania szczegółowe dotyczące wiedzy i umiejętności	78
Warunki i sposób realizacji	86

Wstęp

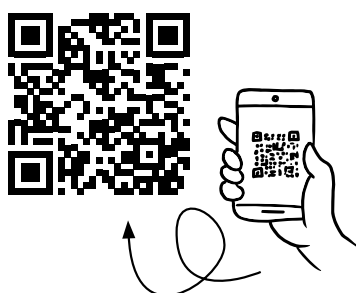
Oddajemy w Państwa ręce komentarz dydaktyczny do podstawy programowej określonej w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz.U. 2026 poz. 378).

O ile sama podstawa programowa określa, czego uczniowie uczą się w szkole, z jaką wiedzą i z jakimi umiejętnościami kończą dany etap edukacji, o tyle sposób osiągnięcia opisanych wymagań pozostaje w gestii nauczyciela. Komentarz przygotowany przez autorów podstawy programowej ma pomóc nauczycielom i nauczycielkom w przełożeniu jej na praktykę. Może być także przydatny dla osób przygotowujących programy nauczania czy podręczniki. Komentarz wyjaśnia założenia podstawy programowej, precyzuje niektóre jej zapisy i podpowiada, w jaki sposób można je realizować z uczniami.

Realizacja nowej podstawy programowej w każdym z przedmiotów powinna opierać się na ustaleniach współczesnej psychologii poznawczej, pedagogiki, psychologii rozwojowej i kognitywistyki oraz wykorzystywać strategie faktycznie wspierające proces uczenia się. Szczególny nacisk kładziemy na konieczność stosowania metod dydaktycznych o potwierdzonej skuteczności, w tym takich, które rozwijają u uczniów strategie metapoznawcze i samoregulację – jedne z najlepiej udokumentowanych i najskuteczniejszych interwencji edukacyjnych.

Zachęcamy nauczycieli i nauczycielki do korzystania z metod, które charakteryzują się wysoką efektywnością, takich jak umiejętnie udzielana informacja zwrotna, przywoływanie z pamięci (*retrieval practice*), przeplatanie (*interleaving*) czy uczenie się w odpowiednich odstępach czasu (*spaced practice*). Ich systematyczne stosowanie znacząco zwiększa trwałość i jakość przyswajanej wiedzy.

Ważnym uzupełnieniem komentarzy jest *Przewodnik po strategiach edukacyjnych*, który porządkuje i w przystępny sposób przedstawia najskuteczniejsze, oparte na dowodach rozwiązania dydaktyczne. Zachęcamy do korzystania z *Przewodnika*:



Wprowadzenie

Nowa podstawa programowa stanowi odpowiedź na potrzebę lepszego przygotowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym do możliwie samodzielnego i godnego życia w społeczeństwie. Uwzględnia sytuację uczniów realizujących obowiązek szkolny w różnych typach placówek: specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych.

Podstawa programowa została opracowana z myślą o zapewnieniu każdemu uczniowi edukacji dostosowanej do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Jej założeniem jest także spójne powiązanie z podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej jako elementem włączania wszystkich uczniów we wspólną przestrzeń edukacyjną.

Dlatego podobnie jak inne podstawy programowe, dokument kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji fundamentalnych (językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych), a także kompetencji przekrojowych (poznawczych, społecznych i osobistych). Szczególną uwagę poświęca rozwijaniu samodzielności, sprawczości, zaradności oraz aktywnego uczestnictwa uczniów w życiu społecznym.

Najważniejsze zmiany, które wprowadza nowa podstawa programowa, przedstawia tabela 1. Jeśli nie wskazano inaczej, tabele w niniejszej publikacji stanowią opracowanie własne autorek.

Tabela 1.

Główne zmiany w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkole podstawowej

Na czym polega zmiana?	Wpływ na pracę z uczniami
Te same cele kształcenia ogólnego dla wszystkich uczniów	Realizacja celów dostosowana do potrzeb i możliwości ucznia, uwzględniająca odpowiedni poziom wsparcia
Ten sam katalog kompetencji fundamentalnych i przekrojowych	Rozwijanie kompetencji adekwatnie do możliwości ucznia
Sprawczość w centrum uwagi, wzmocnienie roli ucznia w procesie uczenia się i w codziennych sytuacjach	Większa samodzielność w działaniu i podejmowaniu decyzji, przestrzeń na realizację inicjatyw uczniów
Ocena funkcjonowania ucznia z uwzględnieniem 3 poziomów wsparcia samodzielności	Dostosowanie planu pracy (IPET) do potrzeb i możliwości ucznia wynikających z poziomu samodzielności
Zintegrowane obszary edukacyjne spójne z obszarami podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej	Możliwość równoległej realizacji 2 podstaw programowych w jednej klasie

Na czym polega zmiana?	Wpływ na pracę z uczniami
Porozumiewanie się	Obszar rozumiany szerzej niż dotychczasowy obszar <i>komunikowanie się</i> . Kluczowy obszar dla rozwoju samodzielności, kompetencja rozwijana na wszystkich zajęciach
Edukacja środowiskowa	Zawiera treści umożliwiające rozumienie świata zewnętrznego, w tym czytanie, pisanie, matematykę, przyrodę, rozszerza umiejętności cyfrowe
Edukacja społeczna	Lepsze funkcjonowanie w grupie, przygotowanie do dorosłości i pełnienia różnych ról społecznych, w tym elementy doradztwa zawodowego i edukacji obywatelskiej
Edukacja osobista i zdrowotna	Wzrost świadomości potrzeb własnych i innych oraz emocji, profilaktyka zdrowotna, nauka udzielania pierwszej pomocy, budowanie dobrostanu
Edukacja artystyczna	Świadomy odbiór sztuki, wyrażanie siebie poprzez różne formy ekspresji, kształtowanie wrażliwości estetycznej oraz poczucia tożsamości kulturowej
Wychowanie fizyczne	Szeroko rozumiane zdrowie fizyczne i psychiczne, w tym koordynacja i zasady gry fair play
Uczenie się przez doświadczenia edukacyjne	Nauka opiera się na praktycznym działaniu i przeżywaniu. Szkoła realizuje co najmniej 2 doświadczenia edukacyjne w ciągu roku

Publikacja omawia cele i założenia nowej podstawy programowej. Wyjaśnia znaczenie kompetencji fundamentalnych i przekrojowych oraz rozwijania sprawczości uczniów. Pokazuje, w jaki sposób planować i realizować pracę dydaktyczno-wychowawczą, aby każdy uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym mógł w pełni rozwinąć własny potencjał oraz osiągnąć możliwie najwyższy poziom samodzielności w codziennym życiu.

Komentarz jest skierowany zarówno do nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych, jak i do nauczycieli szkół ogólnodostępnych prowadzących klasy zróżnicowane pod względem potrzeb edukacyjnych uczniów.

Tekst zawiera wskazówki dotyczące organizacji środowiska edukacyjnego oraz planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej na podstawie wymagań szczegółowych odnoszących się do wiedzy i umiejętności uczniów. Przypomina także o znaczeniu metod, form i technik pracy wspierających rozwój kompetencji i sprawczości uczniów. Publikację uzupełnia aneks zawierający tekst nowej podstawy programowej.



1. Główne cele i założenia edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym

Nadrzędnym celem kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym jest wspieranie ich wszechstronnego rozwoju w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, etycznej i fizycznej. Szkoła ma pomagać w pełnym wykorzystaniu i **rozwój indywidualnego potencjału** każdego ucznia zarówno jako jednostki, jak i jako członka wspólnoty.

Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w swojej specyfice zakłada:

- **indywidualizację** procesu nauczania, dostosowanie form i intensywności oddziaływań do potrzeb i możliwości uczniów, ich tempa rozwoju i poziomu samodzielności, współwystępujących chorób i niepełnosprawności;
- wspieranie **rozwój funkcjonalnego**;
- stwarzanie warunków do możliwie **pełnego uczestnictwa** w życiu klasy, szkoły i środowiska lokalnego;
- budowanie bezpiecznego, **wspierającego środowiska edukacyjnego** opartego na dialogu i bliskiej współpracy z rodzicami.

Treści nauczania zawarte w podstawie programowej zostały opracowane w taki sposób, aby mogły być realizowane przez uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach. Stanowią one wskazówkę dla nauczycieli, rodziców i terapeutów. Określają kierunki pracy i cele, do których warto dążyć wspólnie z uczniem lub grupą uczniów o danym poziomie samodzielności. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną szczególne znaczenie ma doświadczanie oraz podejmowanie prób z pełnym zaangażowaniem. Kompetencje rozwijane w toku uczenia się są równie ważne, jak osiągnięcie założonych rezultatów, a niekiedy nawet ważniejsze.

Praca z podstawą programową powinna koncentrować się na celowym wspieraniu procesu uczenia się, a nie wyłącznie na realizowaniu kolejnych wymagań szczegółowych dotyczących wiedzy i umiejętności.



Istotne znaczenie ma uważna obserwacja ucznia oraz dostosowywanie działań edukacyjnych do jego rzeczywistych potrzeb i możliwości. Należy również brać pod uwagę jego emocje, opinie,

sposób komunikowania się oraz charakterystyczne zachowania. Dzięki temu proces edukacji może lepiej wspierać rozwój i codzienne funkcjonowanie ucznia.

Wymagania szczegółowe dotyczą przede wszystkim kompetencji fundamentalnych, bez których trudno funkcjonować we współczesnym świecie, oraz kompetencji przekrojowych. Do kompetencji fundamentalnych zalicza się kompetencje językowe, matematyczne, cyfrowe i ruchowe. Kompetencje przekrojowe dzielą się na: poznawcze, społeczne i osobiste. Szczególnie istotne jest wspieranie uczniów w komunikowaniu się, **w tym przy użyciu komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) oraz polskiego języka migowego (PJM)**. Kompetencje językowe warunkują bowiem optymalny poziom rozwoju ucznia, jego dobrostan, sprawczość i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym.

1.1. Trzypoziomowy model wsparcia

Trzypoziomowy model wsparcia sprzyja efektywnemu różnicowaniu pracy w grupie, a jednocześnie wspiera indywidualizację nauczania oraz rozwijanie samodzielności uczniów. Stanowi praktyczne narzędzie pomagające nauczycielom i specjalistom planować oraz dostosowywać działania edukacyjne do aktualnych potrzeb i możliwości ucznia, a także opracowywać i realizować indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET).

Podstawą doboru poziomu wsparcia jest diagnoza funkcjonowania ucznia, w szczególności ocena jego samodzielności. Model ma jednak charakter dynamiczny – zakłada, że dziecko może funkcjonować na różnych poziomach wsparcia w zależności m.in. od stanu zdrowia, poziomu stresu czy warunków środowiskowych. Uwzględnienie tych czynników pozwala nauczycielowi dobierać metody pracy, strategie dydaktyczne, formy komunikacji oraz zakres niezbędnej pomocy w sposób możliwie najlepiej odpowiadający aktualnym potrzebom ucznia.

Zastosowanie modelu ułatwia również formułowanie realistycznych celów krótko- i długoterminowych oraz monitorowanie postępów ucznia. Dzięki temu wsparcie staje się bardziej adekwatne i efektywne.

Tabela 2.

Trzypoziomowy model wsparcia

Poziom wsparcia	Samodzielność ucznia	Cele wsparcia	Zakres wsparcia nauczyciela
I	wysoki stopień samodzielności, duża niezależność	przygotowanie ucznia do samodzielnego funkcjonowania w środowisku lokalnym, rozumienia i wykonywania prostych instrukcji, doskonalenie kompetencji osobistych	nauczyciel ukierunkowuje, udziela czytelnych instrukcji, zachęca ucznia do aktywnego udziału w zajęciach, wzmacnia jego motywację, pomaga w trudnych sytuacjach
II	częściowa samodzielność, potrzeba regularnej pomocy w wybranych obszarach funkcjonowania	rozwój umiejętności samoobsługowych, komunikacyjnych oraz zdolności do współpracy w grupie	nauczyciel towarzyszy uczniowi w razie potrzeby, udziela dodatkowych wyjaśnień i wskazówek, dzieli zadanie na mniejsze etapy, pomaga w organizacji pracy, często stosuje pomoce wizualne, komunikację wspomagającą
III	niski stopień samodzielności, potrzeba stałej i intensywnej pomocy w większości sytuacji edukacyjnych i samoobsługowych	budowanie relacji, stymulacja sensoryczna, rozwijanie umiejętności porozumiewania się oraz wzmacnianie podstawowych reakcji na bodźce	uczeń wymaga pełnego zaangażowania osoby wspierającej, kluczowe znaczenie ma ścisła współpraca nauczycieli, specjalistów, odpowiednio dostosowane środowisko edukacyjne, organizowanie krótkich powtarzalnych aktywności opartych na relacji, poczuciu bezpieczeństwa i doświadczeniu sensorycznym

1.2. Organizacja środowiska edukacyjnego

W procesie edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie w szkole ogólnodostępnej z klasami zróżnicowanymi, niezbędne jest odpowiednie przygotowanie środowiska edukacyjnego oraz właściwy dobór pomocy dydaktycznych. Uczniowie ci często mają trudności z koncentracją, pamięcią, planowaniem działań i regulowaniem emocji, dlatego uporządkowana przestrzeń i przewidywalny plan dnia pomagają im lepiej funkcjonować.

Dobrze zorganizowana przestrzeń z wyraźnie wydzielonymi miejscami do pracy, odpoczynku czy czynności samoobsługowych ułatwia uczniowi rozumienie sytuacji i oczekiwań. Pomocne

są również stałe schematy działania, wizualne plany dnia oraz powtarzalny przebieg zajęć zwiększające poczucie bezpieczeństwa i ułatwiające skupienie uwagi.

Przewidywalność codziennych czynności, np. stałe miejsca materiałów, określona kolejność zajęć czy podobny sposób rozpoczynania i kończenia pracy, wspiera regulację emocji i organizację aktywności ucznia.

Ważne jest także elastyczne planowanie zajęć oraz **dostosowywanie ich do aktualnego samopoczucia i stanu zdrowia** ucznia. Uczniowie mogą funkcjonować w różny sposób w zależności od dnia i sytuacji, dlatego reagowanie na ich bieżące potrzeby zwiększa skuteczność działań edukacyjnych.

Istotną rolę odgrywa również dbanie o **higienę sensoryczną**, m.in. ograniczanie hałasu i ruchu w polu widzenia, zapewnienie dostępu do słuchawek wyciszających, organizacja kącia wyciszenia oraz wprowadzanie przerw regulacyjnych (ruchowych, oddechowych, z wykorzystaniem bodźców proprioceptywnych), zanim pojawi się przeciążenie.

Dobrze zaplanowane i zorganizowane środowisko nie wyręcza ucznia, lecz porządkuje jego otoczenie w taki sposób, aby mógł efektywnie wykorzystywać własne zasoby. Dzięki temu łatwiej się uczy, komunikuje oraz doświadcza sukcesów na miarę swoich indywidualnych możliwości.

1.3. Współpraca z rodziną

W procesie kształcenia uczniów z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną ważna jest nie tylko organizacja środowiska edukacyjnego, lecz także bliska współpraca i spójność działań szkoły oraz rodziny. Dzięki wspólnym i konsekwentnym oddziaływaniom uczeń otrzymuje jasne wsparcie, które ułatwia mu rozwój, naukę i codzienne funkcjonowanie.

Współpraca z rodzicami powinna być stałym i ważnym elementem procesu edukacji. Obejmuje ona aktywne włączanie rodziców w planowanie i realizację działań wspierających ucznia. Rodzice uczestniczą w postępowaniu diagnostycznym i mogą brać udział w posiedzeniach zespołu orzekającego. Dostarczają również istotnych informacji o funkcjonowaniu dziecka w środowisku domowym, jego potrzebach, sposobach komunikowania się oraz reakcjach emocjonalnych. Dzięki temu możliwe jest lepsze i pełniejsze poznanie sytuacji ucznia.

W praktyce oznacza to konieczność prowadzenia regularnych konsultacji z rodziną, uzgadniania celów edukacyjnych i terapeutycznych oraz wspólnego ustalania priorytetów w pracy z uczniem. Szczególnie istotne jest, aby wybrane oddziaływania mogły być – w miarę

możliwości – kontynuowane w środowisku domowym. Zapewnia to spójność doświadczeń ucznia i zwiększa efektywność podejmowanych działań.

W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną taka współpraca nabiera dodatkowego znaczenia, ponieważ rozwój wielu umiejętności, zwłaszcza społecznych, komunikacyjnych i samoobsługowych, przebiega głównie w codziennych, powtarzalnych sytuacjach życiowych. Rodzina staje się więc naturalnym i niezbędnym partnerem szkoły w procesie wspierania rozwoju dziecka.

1.4. Wzmacnianie sprawczości, samodzielności i poczucia własnej wartości

Kolejnym filarem nowej podstawy programowej jest sprawczość ucznia, jego jak największa aktywność i **zaradność w codziennych sytuacjach**, możliwość proponowania rozwiązań i realizowania własnych decyzji.

W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym sprawczość rozwija się przede wszystkim poprzez wzmacnianie poczucia wpływu na proste, codzienne sytuacje, takie jak wybór posiłku, ubioru czy sposobu pracy. Obejmuje to również komunikowanie potrzeb, inicjowanie działań oraz udział w decydowaniu o własnej aktywności. Nawet niewielkie doświadczenia sprawczości sprzyjają budowaniu motywacji, poczucia własnej wartości i samodzielności, a także przygotowują ucznia do możliwie aktywnego i godnego funkcjonowania społecznego adekwatnie do jego możliwości.

W praktyce oznacza to, że uczniowie stają się aktywnymi uczestnikami procesu uczenia się. Nowa podstawa zakłada, że uczniowie – w miarę swoich możliwości – współdecydują o wybranych elementach nauki i życia szkoły, uczą się wyznaczać cele oraz podejmować działania prowadzące do ich realizacji. Rolą nauczyciela jest tworzenie warunków sprzyjających budowaniu poczucia przynależności do społeczności szkolnej, rozwijaniu wiary we własne możliwości oraz kształtowaniu przekonania o skuteczności własnego działania.

1.5. Przygotowanie do dorosłości

Kształcenie ogólne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną ukierunkowane jest na budowanie samodzielności w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, tak aby uczeń w jak najmniejszym stopniu pozostawał zależny od innych osób. Sprzyja to zachowaniu poczucia godności oraz sprawczości w ważnych obszarach życia. W toku edukacji, adekwatnie do

indywidualnych możliwości ucznia, zakres tej samodzielności powinien być stopniowo poszerzany o zaradność w wykonywaniu codziennych czynności, podejmowanie decyzji oraz uczestnictwo w życiu społecznym.

Rozwój samodzielności uczniów z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną przebiega wolniej i często wymaga wielokrotnego powtarzania tych samych działań w różnych sytuacjach. Kluczowa dla budowania poczucia wpływu i własnej wartości jest możliwość działania, dokonywania wyboru i doświadczania skutków własnych decyzji.

Należy jednocześnie mieć świadomość, że nabycie określonych umiejętności przez uczniów z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną nie zawsze jest w pełni przewidywalne i zależy od indywidualnych możliwości rozwojowych. Kluczowe znaczenie ma jednak tworzenie takich warunków oraz proponowanie takich działań, które umożliwiają uczniowi zdobywanie doświadczeń, stopniowe poszerzanie kompetencji oraz wzmocnienie poczucia sprawczości na miarę jego możliwości.

2. Kompetencje fundamentalne i kompetencje przekrojowe

Kompetencje fundamentalne i kompetencje przekrojowe stanowią wspólny element wszystkich podstaw programowych: wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w szkole podstawowej oraz kształcenia ogólnego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkole podstawowej.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym uczestniczą, na miarę swoich możliwości, w realizacji tych samych ogólnych założeń edukacyjnych.



2.1. Kompetencje fundamentalne

Do kompetencji fundamentalnych należą kompetencje językowe, matematyczne, cyfrowe i ruchowe. W pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną ich rozwijanie powinno być ściśle związane z codziennymi doświadczeniami i sytuacjami życiowymi, w których uczeń może je realnie wykorzystać. Szczególne znaczenie ma uczenie przez działanie, powtarzalność oraz osadzanie treści w konkretnych kontekstach.

Kompetencje te nie stanowią celu samego w sobie, lecz narzędzie wspierające komunikację, orientację w otoczeniu, podejmowanie prostych decyzji i samodzielność. Dlatego powinny być rozwijane stopniowo, w tempie dostosowanym do możliwości ucznia, z naciskiem na praktyczne zastosowanie oraz wzmacnianie poczucia sprawczości.

2.1.1. Kompetencje językowe

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną kompetencje językowe rozumiane są jako zdolność skutecznego porozumiewania się w mowie i piśmie, a także z wykorzystaniem komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) oraz w polskim języku migowym (PJM). Kompetencje te obejmują umiejętność rozumienia wypowiedzi ustnej i słuchanego lub czytanego prostego tekstu literackiego oraz nieliterackiego, analizowania i przetwarzania informacji, formułowania własnej wypowiedzi w sposób zrozumiały dla odbiorcy oraz dostosowany do sytuacji.

Podstawa programowa dla uczniów z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną zakłada, że umiejętności komunikacyjne będą rozwijane w trakcie wszystkich zajęć w bliskim i dalszym środowisku w mowie, w piśmie i w każdy możliwy dla ucznia sposób zapewniający mu niezależność i aktywne uczestnictwo, w tym z zastosowaniem komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) lub w polskim języku migowym (PJM).

Zespół nauczycieli określa i wdraża dostępne dla ucznia sposoby komunikowania się, uwzględniając preferencje dziecka i podjęte wcześniej działania wspierające rozwój porozumiewania się. Dla każdego ucznia o złożonych potrzebach w zakresie tej kompetencji zespół opracowuje indywidualny system komunikacji, w tym pomoce i strategie korzystania z nich dostępne zarówno w szkole, jak i poza nią.

Nauczyciele tworzą indywidualne pomoce z udziałem ucznia i jego rodziny. Ich zestaw musi mieć charakter otwarty i rozwojowy, być dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia oraz regularnie aktualizowany z uwzględnieniem nowoczesnych technologii asystujących, w tym urządzeń i oprogramowania wspierających rozwój i komunikację.

Czytanie i pisanie stanowią jedną z form porozumiewania się z otoczeniem. W odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną należy pamiętać, że jest to grupa bardzo zróżnicowana. Obejmuje ona również uczniów z poważnymi trudnościami w komunikacji werbalnej, w tym osoby niemówiące, u których – zwłaszcza na etapie wczesnej edukacji – poziom funkcjonowania intelektualnego bywa trudny do jednoznacznej oceny. W takich przypadkach orzeczenie o stopniu niepełnosprawności tylko częściowo odzwierciedla rzeczywisty potencjał ucznia.

Z tego względu zasadne jest indywidualne podejście do każdego ucznia oraz weryfikowanie, czy umiejętności czytania i pisania rzeczywiście pozostają poza zakresem jego możliwości. Należy przy tym mieć świadomość, że kompetencje te mogą rozwijać się niezależnie od siebie. W praktyce spotyka się uczniów, którzy potrafią przeliterować proste komunikaty, mimo że nie są w stanie ich zapisać ani samodzielnie odczytać nawet najprostszych tekstów. W pracy z uczniami warto wykorzystywać **ETR**, czyli **tekst łatwy do czytania i rozumienia**, przygotowany dla osób mających trudności z czytaniem i rozumieniem po polsku. Używa się w nim prostych słów, krótkich zdań i odpowiednich elementów graficznych – takich jak układ tekstu, wielkość i rodzaj czcionki, a także obrazki i symbole – żeby był łatwy do przeczytania i zrozumienia.

2.1.2. Kompetencje matematyczne

Kompetencje te oznaczają zdolność do rozumowania matematycznego, utrwalania i wykorzystywania pojęć oraz narzędzi matematycznych w sytuacjach praktycznych. Obejmują rozwijanie i utrwalanie pojęć matematycznych stosowanych w codziennym życiu (np. pojęć czasowych, przestrzennych), nabywanie i doskonalenie umiejętności związanych z segregowaniem, liczeniem, mierzeniem, ważeniem, następstwem zdarzeń, rytmem oraz dokonywanie obliczeń w różnych sytuacjach życiowych, a także wykorzystywanie pojęć i narzędzi matematycznych w praktyce.

W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną cele związane z kompetencjami matematycznymi muszą być bardzo zróżnicowane i mieć wymiar praktyczny. Cele te są zależne od potencjału poznawczego, zainteresowań, konkretnych potrzeb ucznia i środowiska. Kompetencje matematyczne powinny być nabywane przede wszystkim w działaniu i poprzez wielokrotne powtórzenia. W trakcie zajęć warto podkreślać przydatność tych umiejętności w codziennym życiu. W budowaniu kompetencji matematycznych nie zawsze chodzi o wynik arytmetyczny, ale o sposób dochodzenia do rozwiązania problemu. To ważne, żeby nauczyciel wspierający ucznia pytał: „Jak zrobisz to następnym razem?”, „Z jakiej pomocy skorzystasz w tej sytuacji?”, „Jaki problem pozwoli Ci to rozwiązać?”.

2.1.3. Kompetencje cyfrowe

Kompetencje cyfrowe oznaczają zdolność skutecznego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych w uczeniu się i sprawnym funkcjonowaniu w społeczeństwie, w tym umiejętność pozyskiwania i analizowania informacji w środowisku cyfrowym.

Technologie asystujące, w dużej mierze oparte na rozwiązaniach cyfrowych, stwarzają realną szansę na ograniczanie barier wynikających z obniżonego poziomu funkcjonowania intelektualnego uczniów oraz współwystępujących trudności, w tym niepełnosprawności ruchowej. Odpowiednio dobrane urządzenia i oprogramowanie mogą wspierać uczniów z niepełnosprawnością intelektualną na wielu poziomach funkcjonowania – od wyszukiwania informacji, poprzez przyswajanie i utrwalanie wiedzy, aż po rozwijanie strategii rozwiązywania problemów.

Rosnąca dostępność technologii cyfrowych sprawia, że coraz większego znaczenia nabiera przygotowanie ich użytkowników do świadomego, odpowiedzialnego i bezpiecznego korzystania z nich. Narzędzia te mogą istotnie wzmacniać poczucie sprawczości oraz

ułatwiać funkcjonowanie we współczesnym świecie. Wykorzystanie technologii asystujących (np. czytników tekstu) sprzyja koncentracji na możliwościach i rozwiązaniach, a nie na ograniczeniach ucznia.

2.1.4. Kompetencje ruchowe

Kompetencje ruchowe rozumiane są jako zdolność do świadomego wykorzystywania i rozwijania własnego potencjału fizycznego stanowiącego podstawę aktywnego i zdrowego stylu życia. Obejmują umiejętność planowania i podejmowania aktywności fizycznej oraz kształtowanie zdrowych nawyków w codziennym funkcjonowaniu.

Kompetencje ruchowe to troska o własne zdrowie fizyczne i psychiczne, a także świadomość swojego ciała i potrzeb oraz możliwości ich zaspokojenia. Kompetencje ruchowe obejmują również kształtowanie u uczniów świadomości własnej odrębności i niezależności – zarówno poprzez bezpośrednie doświadczenia, jak i poprzez rozwijanie umiejętności komunikowania potrzebnego wsparcia przy wykonywaniu czynności, które nie są dla nich w pełni dostępne pod względem fizycznym.

2.2. Kompetencje przekrojowe

Kompetencje przekrojowe są podstawą działania w różnych sytuacjach w szkole i poza nią. Podstawa programowa dzieli je na kompetencje poznawcze, społeczne i osobiste.

Kompetencje poznawcze obejmują: rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie oraz kreatywne myślenie. W celu zapewnienia warunków do rozwoju tych kompetencji warto dążyć do tego, aby – jeśli to możliwe – wspólnie z uczniem planować ścieżkę dochodzenia do pewnych rozwiązań, wspierać go pytaniami, podążać za jego propozycjami także w sytuacjach, w których rozwiązanie nie jest w pełni właściwe. W pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną istotny jest proces uczenia się, nie tylko jego rezultat. Nie każdy uczeń rozwinie kompetencje poznawcze w tym samym zakresie.

W obszarze rozwijania krytycznego myślenia szczególnie istotne jest uwrażliwienie ucznia na potrzebę weryfikowania zasłyszanych informacji. Może to dotyczyć nawet najprostszych sytuacji z życia codziennego, np. sprawdzenia, jaka jest faktycznie pogoda.

Myślenie kreatywne to zdolność tworzenia nowatorskich pomysłów, ale także rozwijanie własnej ciekawości i twórcza wytrwałość. Ważne jest tu wzmacnianie ucznia w dążeniu do realizacji zamierzonego celu.

Kompetencje społeczne i kompetencje osobiste są szczególnie istotne z punktu widzenia rozwoju uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. **Kompetencje społeczne** dotyczą współpracy oraz dbania o innych. Są to kompetencje, które powinny być kształtowane i rozwijane podczas każdych zajęć grupowych. Pierwszym etapem jest wzajemne zauważanie się, możliwe do realizacji już w trakcie powitania. Ważne jest również, aby uczniowie uczyli się od siebie nawzajem tego, w jaki sposób mogą się ze sobą porozumieć.

Kluczową rolę w procesie rozwijania kompetencji społecznych odgrywa nauczyciel. Do jego zadań należy zarówno kierowanie uwagi uczniów na siebie nawzajem, jak i świadome organizowanie sytuacji sprzyjających wzajemnemu widzeniu się i słyszeniu.

Kompetencje społeczne warunkują uczestnictwo i aktywność, a tym samym bezpośrednio wpływają na dobrostan oraz jakość życia każdego ucznia. Aby mogły być skutecznie rozwijane, konieczne jest, by nauczyciel objaśniał uczniom kształtujące je zależności, a także modelował zachowania i w sposób bezpośredni wskazywał, jak uczeń może lub powinien postąpić w danej sytuacji społecznej.

Kompetencje osobiste to: kierowanie sobą oraz dbanie o siebie. Są niezwykle istotne, ale zarazem trudne do zbudowania, ponieważ proces uczenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną często opiera się na stałym kierowaniu ich aktywnością, np. poprzez wydawanie prostych poleceń, ukierunkowywanie uwagi, sygnalizowanie momentu rozpoczęcia i zakończenia działania. Dlatego podczas nauki w szkole podstawowej konieczne jest z jednej strony wyposażenie ucznia w umiejętności postępowania w różnych sytuacjach, z drugiej, gdy już to potrafi, tworzenie sytuacji, w których uczeń sam będzie mógł zainicjować działanie. Oznacza to również ważne zadanie dla nauczyciela – świadome dążenie do ograniczania roli osoby w pełni kierującej aktywnością ucznia na rzecz wspierania jego samodzielności.

Ważnym elementem rozwijania tych kompetencji są również odgrywanie ról, spotkania z pracownikami instytucji wsparcia oraz wyjścia do miejsc użyteczności publicznej, podczas których uczniowie mają możliwość ćwiczenia nabywanych umiejętności w naturalnych sytuacjach społecznych poprzez wchodzenie w interakcje z pracownikami tych miejsc.

3. Rozwijanie sprawczości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Sprawczość buduje się stopniowo. Wymaga czasu, dobrego planowania, konsekwencji, uwzględnienia indywidualnych potrzeb i możliwości. Uczniowie rozwijają swoją sprawczość, gdy mogą dokonywać wyborów i decydować o sobie w codziennych sytuacjach w szkole i poza nią.

Szczególnie istotne jest tworzenie sytuacji edukacyjnych umożliwiających aktywne uczestnictwo, celowe wykorzystywanie zmysłów, poznawanie otoczenia, obserwowanie, naśladowanie i wyciąganie wniosków. Sprawczość można wzmacniać podczas różnych zajęć.

Uczeń rozwija i wyraża swoją sprawczość, gdy komunikuje się z innymi, np. świadomie używa do komunikacji dźwięków, mowy ciała, mimiki, gestów, które zostaną zauważone przez drugą osobę i będą miały przełożenie na pożądane przez ucznia zdarzenie. Ważnym zadaniem nauczycieli jest wzmacnianie nadawanych przez ucznia komunikatów i tworzenie sytuacji, w których będą używane. Dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną możliwość skutecznego porozumiewania się to warunek konieczny decydowania o sobie i wpływu na otoczenie.

Sprawczość może być rozwijana także w trakcie realizacji treści z zakresu edukacji społecznej oraz edukacji osobistej i zdrowotnej. W obu obszarach nadrzędnym celem jest kształtowanie u ucznia samoświadomości swoich możliwości i potrzeb oraz sposobów ich zaspokajania. Treści z zakresu edukacji społecznej dotyczące relacji międzyludzkich, w tym m.in. uczestnictwa w życiu domowym poprzez podejmowanie obowiązków, udziału w uroczystościach rodzinnych, zasad obowiązujących w rodzinie, kwestii związanych z finansami i wydatkami, wprost dotyczą sprawczości, przechodzenia od zdolności do faktycznej aktywności. Ważnym aspektem procesu realizacji tych treści nauczania jest wyjaśnianie związków przyczynowo-skutkowych, np. tłumaczenie, dlaczego prace wykonywane w domu i w szkole są potrzebne, po co jest praca, że pieniądze nie są nieograniczone i należy je dzielić między różne potrzeby.

Ważne dla rozwijania sprawczości mogą być także zajęcia wychowania fizycznego i edukacja artystyczna, które mają duży wpływ na budowanie samoświadomości, w tym w zakresie regulacji emocji, oraz na sprawczość. W przypadku uczniów z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną aktywność ruchowa i działania artystyczne umożliwiają doświadczanie własnego ciała, emocji i reakcji w sposób bezpośredni i dostępny. Sprzyjają także rozładowywaniu napięcia, poprawie koncentracji oraz budowaniu poczucia bezpieczeństwa.

Dzięki takim formom aktywności uczniowie mogą wyrażać siebie, komunikować potrzeby i przeżycia oraz doświadczać sukcesu, co wzmacnia ich motywację i wiarę we własne możliwości.

W konsekwencji zajęcia te odgrywają istotną rolę w rozwijaniu samodzielności, regulacji emocjonalnej oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, adekwatnie do indywidualnych możliwości ucznia.

By zapewniać uczniom z niepełnosprawnością intelektualną warunki do rozwoju sprawczości, warto pamiętać, że:

- dla rodziców wielu uczniów o wysokim stopniu zależności w codziennym funkcjonowaniu szkoła odgrywa ogromną rolę wspierającą w procesie kształtowania odrębności, sprawczości, samodzielności i niezależności dziecka;
- uczniowie potrzebują możliwie wielu sytuacji pozwalających im doświadczać sprawczości, np. decydować o sposobie realizacji działania, doborze środków i form aktywności;
- to ważne, żeby zauważać i reagować na zachowania ucznia, które świadczą o podejmowaniu inicjatywy lub potrzebie wsparcia;
- pomocne jest wyznaczanie celów częściowych, których osiągnięcie staje się osobistym dokonaniem ucznia wzmacniającym jego poczucie sprawczości i kompetencji.

Ważnym aspektem rozwoju sprawczości jest też wzmacnianie poczucia odpowiedzialności uczniów. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym odpowiedzialność można ujmować jako doświadczenie i rozumienie konsekwencji podejmowanych działań. Ogromnie ważnym aspektem jest tutaj odpowiedzialność za nadawane komunikaty i tworzenie sytuacji, w których uczeń działa w szerszym środowisku społecznym.

3.1. Przykładowe działania wspierające samoświadomość, samorozwój i samorzeczność

Nauczyciele wspierający uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym rozwijają kompetencje uczniów w zakresie samoświadomości, samorozwoju i samorzeczności.

Samoświadomość to zdolność rozpoznawania własnych potrzeb i możliwości w obszarze zarówno doświadczeń sensorycznych, przeżywanych emocji, jak i podejmowania działań. Z pojęciem ściśle wiążą się sformułowania takie jak: „chcę”, „nie chcę”, „lubię”, „nie lubię”, „mogę”, „nie mogę”, a także regulacja emocji, samoregulacja, zaspokajanie potrzeb, poszukiwanie rozwiązań, świadomość otoczenia oraz rozumienie norm społecznych. Przykładowe działania wspierające rozwój samoświadomości uczniów przedstawia poniższa ramka.

Propozycje działań wspierających rozwój samoświadomości uczniów

1. **Dokonywanie codziennych wyborów** w toku szkolnych aktywności, np. wybór sposobu przywitania, zaplanowanie zajęć, decyzja dotycząca śniadania czy koloru farby użytej podczas pracy plastycznej.
2. **Uważna obserwacja reakcji na bodźce** połączona z komunikatem zwrotnym, np. „Widzę, że odwracasz głowę – rozumiem, że zapach jest nieprzyjemny. A ten? Przybliżasz nos – ten zapach chyba Ci się podoba?”.
3. **Wprowadzanie pojęć związanych z emocjami** z wykorzystaniem materiałów wizualnych oraz rozmów o samopoczuciu w ramach rutyny zajęć wstępnych; wielokrotne przywoływanie nazw emocji, wspólne opracowywanie zilustrowanych odpowiedzi (np. „Co pomaga, gdy czujesz złość?”) i odwoływanie do nich w sytuacjach emocjonalnych.
4. **Obserwacja sposobów reagowania na inne osoby** oraz nazywanie emocji poprzez interpretację zachowań, np. „Weszła pani Jola, uśmiechasz się – widzę, że czujesz radość”.
5. **Budowanie poczucia przynależności do grupy** podczas zajęć porannych poprzez:
 - wybór osoby, którą uczeń chce przywitać, oraz sposobu powitania (piosenką, słowem, gestem);
 - wykorzystanie zdjęć uczniów w celu umożliwienia wyboru osoby do powitania;
 - przekazywanie zdjęcia z rąk do rąk aż do osoby witanej;
 - machanie do siebie nawzajem i wypowiadanie imion kolegów oraz koleżanek;
 - śpiewanie piosenek z elementami reagowania na imię i instrukcją dotyczącą sposobu przywitania.

Samorozwój to świadomy proces ciągłego doskonalenia siebie, a więc aktywny i celowy udział w podejmowanych działaniach. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jego wspieranie wymaga tworzenia sytuacji dydaktycznych, które nadają sens uczeniu się, m.in. poprzez wyjaśnienie, dlaczego dana umiejętność jest dla ucznia ważna. Istotne znaczenie ma również wspólne planowanie stanowiące formę modelowania tego, co można zrobić, aby osiągnąć zamierzony cel.

Dla dużej grupy uczniów planowanie to będzie oparte przede wszystkim na wyuczonym i uwewnętrznionym schemacie postępowania. Warto jednak zwrócić uwagę, czy w grupie znajdują się także uczniowie, dla których pytanie „co teraz?” może stać się impulsem do bardziej samodzielnego działania – zarówno poprzez zauważenie, że potrafią postępować zgodnie z instrukcją bez konieczności jej ponownego szczegółowego przypominania, jak i poprzez podejmowanie prób poszukiwania alternatywnych rozwiązań w tej samej sytuacji.

W procesie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną łatwo popaść w schemat stałego instruowania polegający na wskazywaniu uczniowi każdego kolejnego kroku działania. Choć zgodnie z trzypoziomowym modelem wsparcia takie podejście bywa niekiedy konieczne, może prowadzić do utrwalenia postawy biernego oczekiwania na inicjację aktywności ze strony nauczyciela. W sytuacji zmiany osoby prowadzącej lub braku podpowiedzi uczeń może reagować bezradnością lub wycofaniem.

Dlatego istotnym elementem procesu dydaktycznego jest stopniowe ograniczanie bezpośredniego kierowania i wprowadzanie strategii wspierających samodzielność. Obejmuje to m.in. zadawanie pytań otwartych („co teraz?“, „jak myślisz?“, „co dalej?“) oraz podążanie za propozycjami uczniów – o ile są one bezpieczne – tak, aby mogli oni doświadczać konsekwencji własnych decyzji. Ważne jest również inicjowanie znanych uczniom działań i celowe wycofywanie się z dalszego kierowania, by stworzyć przestrzeń do przejęcia przez nich inicjatywy.

Samorzecznictwo to proces, w którym ludzie sami mówią o własnych potrzebach, prawach, marzeniach, postulatach. Wiąże się on z wewnątrzsterownością, samoświadomością i możliwością wypowiedziania się we własnym imieniu, a także pozostaje w ścisłym związku z obszarem edukacji społecznej oraz edukacji osobistej i zdrowotnej. Istotnym elementem tego procesu jest doświadczenie bycia członkiem społeczności szkolnej w szerokim znaczeniu. Obejmuje to zarówno świadomość własnych potrzeb – w tym wynikających z niepełnosprawności – jak i wiedzę o istnieniu instytucji wsparcia, których rolą jest zaspokajanie tych potrzeb. Ważnym wsparciem w rozwijaniu takich kompetencji są spotkania z przedstawicielami wspomnianych instytucji, odwiedzanie ich, rozmowy o potrzebach oraz przygotowywanie uczniów do ich wyrażania – zarówno w gronie klasy, jak i w szerszym kontekście społecznym.

4. Doświadczenia edukacyjne – ich rola i zastosowanie

Doświadczenia edukacyjne pozwalają łączyć naukę z działaniem, wiedzę z praktyką, teorię z przeżyciem emocjonalnym i społecznym ucznia. Od wielu lat nauczyciele stosują różnorodne formy doświadczeń – od prostych eksperymentów, poprzez obserwacje i działania artystyczne, aż po wspólne inicjatywy społeczne. Dzięki nim uczniowie mogą uczyć się w sposób całościowy i angażujący, rozwijać kompetencje społeczne, poznawcze i osobiste, a przede wszystkim budować sprawczość. Dla nauczycieli doświadczenia są z kolei okazją do lepszego poznania uczniów, obserwacji ich możliwości i mocnych stron w naturalnym, praktycznym działaniu. Pomagają także kształtować atmosferę współpracy i partnerstwa w klasie.

Istotne jest **rozróżnienie między doświadczeniem edukacyjnym a projektem edukacyjnym**. Projekt to zazwyczaj dłuższe, etapowe przedsięwzięcie wymagające planowania, podziału ról i prowadzące do określonego efektu. Doświadczenie natomiast jest zamkniętą sytuacją edukacyjną – ma wyraźny początek i koniec, a jego istotą jest przeżycie, zaangażowanie oraz praktyczne zastosowanie wiedzy. Nie musi ono prowadzić do materialnego efektu; jego wartość tkwi w samym procesie – działaniu, zadawaniu pytań, podejmowaniu decyzji i odkrywaniu zależności.

W każdym roku szkolnym nauczyciele wybierają dostosowane do indywidualnych zainteresowań, potrzeb i możliwości uczniów co najmniej 2 doświadczenia edukacyjne, których realizacja przebiega przy odpowiednim poziomie wsparcia nauczycieli.

4.1. Znaczenie doświadczeń edukacyjnych dla procesu uczenia się i motywacji

Uczenie się poprzez doświadczenie ma charakter holistyczny – nie koncentruje się wyłącznie na przekazie treści, ale obejmuje także aspekt emocjonalny, społeczny i praktyczny. Uczniowie nie tylko zdobywają nowe informacje, ale przede wszystkim mogą je natychmiast zastosować, sprawdzić i zrozumieć w działaniu. Taki sposób pracy sprzyja rozwijaniu ciekawości poznawczej oraz krytycznego myślenia, ponieważ rodzi naturalne pytania: „Co się stanie, jeśli...?”, „Dlaczego tak się dzieje?”, „Jak mogę to zmienić?”.

Z punktu widzenia motywacji doświadczenia edukacyjne mają moc angażowania uczniów poprzez brak rutynowości i wyjątkowość. Uczeń, który uczestniczy w działaniu odmiennym od codziennych lekcji, odczuwa, że ma realny wpływ na przebieg i efekt sytuacji. Widoczny rezultat – niezależnie od tego, czy jest to wykonany eksperyment, wspólne przedstawienie,

czy inicjatywa społeczna – daje poczucie satysfakcji i sukcesu. Wzmacnia to wewnętrzną motywację i przekonanie, że „umiem” i „mam znaczenie”.

Dodatkowym walorem doświadczeń edukacyjnych jest ich wymiar społeczny. Wspólne działania sprzyjają integracji, uczą współpracy i odpowiedzialności, a jednocześnie pozwalają każdemu uczniowi znaleźć swoje miejsce w grupie i wnieść indywidualny wkład. Dzięki temu rośnie poczucie przynależności do wspólnoty i zaufanie do własnych możliwości.

Każde doświadczenie edukacyjne:

- łączy treści z różnych obszarów kształcenia;
- rozwija kompetencje fundamentalne i przekrojowe (poznawcze, społeczne osobiste);
- wzmacnia poczucie sprawczości i skuteczności uczniów;
- buduje most między szkołą a codziennym życiem.

Dzięki nim proces edukacji nabiera realnego, praktycznego charakteru, a uczniowie zyskują motywację i przekonanie, że „to, czego się uczę, naprawdę ma sens i wpływa na moje życie”.

Podsumowując, znaczenie doświadczeń edukacyjnych dla procesu uczenia się i motywacji można ująć w kilku kluczowych aspektach:

- poznawczy – uczeń zdobywa wiedzę i umiejętności poprzez aktywne działanie, co sprzyja ich trwałości i zrozumieniu;
- emocjonalny – angażujące sytuacje budzą ciekawość i radość, co wzmacnia pozytywne nastawienie do nauki;
- społeczny – doświadczenia rozwijają współpracę, empatię i poczucie odpowiedzialności;
- osobisty – widoczny efekt pracy i możliwość podejmowania decyzji wzmacniają sprawczość i motywację wewnętrzną.

4.2. Zasady planowania i organizowania doświadczeń edukacyjnych

Dobre doświadczenie edukacyjne cechuje:

- **celowość** – jest powiązane z konkretnymi wymaganiami szczegółowymi dotyczącymi wiedzy i umiejętności; przykładowo: wspólne pieczenie chleba w klasie nie jest tylko okazją do nauki o produktach spożywczych, to także ćwiczenie umiejętności matematycznych (np. odmierzanie składników), językowych (np. opisywanie czynności), społecznych (np. podział zadań) czy zdrowotnych (np. rozmowa o wartościach odżywczych czy zasadach przechowywania chleba); w ten sposób jedno działanie staje się przestrzenią do realizacji wielu celów;

- **wyjatkowość** – odbiega od rutyny szkolnej, jest szczególnym wydarzeniem; uczniowie powinni poczuć, że uczestniczą w czymś niezwykłym, np. w organizacji miniwystawy swoich prac w szkolnym korytarzu, w spotkaniu ze strażakiem; takie wydarzenia wywołują emocje i ciekawość, a to sprawia, że wiedza zapada w pamięć znacznie trwalej niż podczas rutynowych ćwiczeń;
- **integracja treści** – pozwala uczniom dostrzec powiązania między treściami z różnych obszarów edukacyjnych; przykładem może być projekt „Nasza klasa w liczbach”, w którym uczniowie zbierają informacje o sobie nawzajem, liczą średnią wieku, tworzą wykresy i przedstawiają wyniki całej społeczności szkolnej; tego rodzaju działanie łączy elementy matematyki, komunikacji i edukacji społecznej, a jednocześnie rozwija współpracę w grupie;
- **indywidualizacja** – każdy uczeń powinien mieć możliwość udziału w danym doświadczeniu na takim poziomie, który jest dla niego osiągalny; podczas hodowli roślin jeden uczeń może przygotować doniczki, inny wysiać nasiona, kolejny prowadzić obserwacje i notatki; dzięki różnorodności zadań wszyscy uczniowie mają swój udział w procesie i mogą doświadczyć sukcesu;
- **wspólnotowość** – doświadczenia uczą współpracy i budują więzi (w niektórych doświadczeniach mogą brać udział także osoby spoza klasy i szkoły – obecność zaproszonych gości, wspólne inicjatywy z rodzicami czy współpraca z instytucjami nie tylko dodają doświadczeniom autentyczności, ale też pozwalają uczniom lepiej zrozumieć, że szkoła jest częścią większej wspólnoty); przykładem może być przygotowanie klasowego przedstawienia – każdy uczeń, niezależnie od możliwości, otrzymuje rolę adekwatną do swoich predyspozycji: ktoś recytuje, ktoś przygotowuje dekorację, ktoś inny odpowiada za muzykę; wspólny efekt widoczny dla całej społeczności szkolnej staje się źródłem dumy i motywacji;
- **dokumentowanie** – zdjęcia, notatki, krótkie wypowiedzi uczniów czy plakaty utrwalają nie tylko efekt, ale także proces dochodzenia do niego; wystarczy, że uczniowie przy odpowiednim wsparciu nauczyciela sformułują jedno zdanie podsumowujące, np. „dowiedziałem się, że rośliny potrzebują światła” albo „potrafię przygotować zdrową kanapkę”, by dokumentacja stała się narzędziem refleksji i wzmacniała poczucie sprawczości;
- **refleksja** – po zakończeniu doświadczenia warto poświęcić czas na wspólną rozmowę: co się udało, czego się nauczyliśmy, jakie zdobyliśmy umiejętności, co było trudne i jak sobie z tym poradziliśmy; takie podsumowanie nie powinno mieć formy oceny, ale raczej wspólnego zastanowienia się nad tym, jakie były efekty i jakie wnioski płyną na przyszłość.

Rola nauczyciela w tym procesie jest szczególna. Nie powinien on wyręczać uczniów ani narzucać gotowych rozwiązań. Jego zadaniem jest inspirowanie, zadawanie pytań, stwarzanie warunków do samodzielnego myślenia i eksperymentowania. Nauczyciel staje się więc

przewodnikiem – towarzyszy uczniom, wspiera ich w trudniejszych momentach, a jednocześnie daje przestrzeń do odkrywania własnych możliwości.

W codziennej pracy nauczycielom może pomagać Karta doświadczenia edukacyjnego (por. tabela 3).

Tabela 3.

Przykładowa karta doświadczenia edukacyjnego

Temat: Data: Kontekst (sytuacja):	
Znaczenie doświadczenia dla ucznia:	
• uczeń angażuje się w działanie • uczeń może dokonywać wyboru • uczeń rozwija kompetencje z różnych obszarów	• uczeń buduje swoją sprawczość • inne – jakie?
Które kompetencje przekrojowe rozwija uczeń?	
Poznawcze • rozwiązywanie problemów • myślenie krytyczne • kreatywne myślenie Społeczne • współpraca • dbanie o innych	Osobiste • kierowanie sobą • dbanie o siebie Inne – jakie?
Co robi uczeń? (3–5 głównych punktów)	
Jakie decyzje podejmuje uczeń?	
Jakie umiejętności zdobywa uczeń? (3–5 najważniejszych)	
Dostosowania:	
Rola nauczyciela: • udziela ogólnych instrukcji • wspiera w razie potrzeby • wspiera w sposób ciągły	
Wnioski:	

4.3. Przykładowe doświadczenia edukacyjne

W każdym roku nauczyciele wybierają co najmniej 2 doświadczenia edukacyjne do realizacji z uczniami. Działania te są: dostosowane do zainteresowań, potrzeb, możliwości i tempa pracy poszczególnych uczniów, prowadzone przy odpowiednim poziomie wsparcia i dokumentowane tak, by uczniowie mogli zobaczyć własne postępy.

Poniżej przedstawiono doświadczenia edukacyjne wraz z propozycjami ich realizacji oraz opisem kompetencji, jakie rozwijają. Są to jednak tylko propozycje – zespół nauczycielski może zaplanować własne doświadczenia, o ile spełnią one opisane wcześniej zasady planowania i organizacji.

Doświadczenia edukacyjne nie powinny być traktowane jako dodatkowy element planu pracy, lecz jako strategiczne narzędzie rozwoju – zarówno poznawczego, jak i społecznego czy emocjonalnego. Przykłady zawarte w podstawie programowej dają nauczycielowi punkt odniesienia, ale jednocześnie przestrzeń twórczą: może je rozwijać, łączyć i modyfikować, aby najlepiej odpowiadały potrzebom jego uczniów. Krótkie działanie, które przynosi uczniowi sukces, jest równie wartościowe, jak kilkutygodniowy projekt.

1. Uczniowie uczestniczą w wydarzeniu artystycznym lub odwiedzają instytucję kultury, a następnie dzielą się swoimi wrażeniami i refleksjami poprzez wybraną formę ekspresji.

Uczniowie uczestniczą w spektaklu, koncercie, zwiedzają muzeum lub bibliotekę, a następnie dzielą się wrażeniami w wybranej formie ekspresji, np. przygotowują krótką inscenizację inspirowaną spektaklem, książeczkę klasową z rysunkami, wystawę swoich prac związanych z wyjściem itp. Chodzi o świadome przeżycie kontaktu ze sztuką i przetworzenie go na własny komunikat. Uczniowie rozwijają wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, a także uczą się dzielić własnymi przeżyciami.

2. Uczniowie samodzielnie lub w grupie prowadzą obserwację zjawisk przyrodniczych dotyczących pogody, roślin, zwierząt, dzielą się swoimi spostrzeżeniami podczas zajęć.

Uczniowie obserwują pogodę, rośliny, zwierzęta; porządkują spostrzeżenia i omawiają je w grupie. Kluczowa jest regularność obserwacji i prosta metoda zapisu. Obserwacja przyrody pozwala uczniom uczyć się uważności, dostrzegania zmian i rozumienia cykliczności procesów naturalnych. To doświadczenie wpisuje się w edukację przyrodniczą, ale równocześnie

rozwija kompetencje językowe (opisywanie zjawisk), matematyczne (liczenie dni, mierzenie temperatury) i społeczne (współdziałanie w grupie). Uczniowie mogą:

- tworzyć kalendarz pogody;
- hodować fasolę w słoiku lub cebulę w doniczce;
- dokumentować zmiany w przyrodzie przez fotografie i rysunki;
- dokarmiać ptaki zimą.

3. Uczniowie planują i przeprowadzają prosty eksperyment, którego wyniki analizują i omawiają, wyciągając wspólne wnioski.

Eksperymenty angażują ciekawość poznawczą uczniów. Pozwalają odkrywać związki przyczynowo-skutkowe. To doświadczenia, które integrują treści przyrodnicze, matematyczne i językowe. Uczniowie stawiają pytanie badawcze, planują proste czynności, wykonują doświadczenie i omawiają wyniki. Ważne jest bezpieczne środowisko i akceptacja błędu jako etapu procesu uczenia się. Uczniowie doświadczają, że mogą samodzielnie poznawać świat poprzez eksperymenty. Mogą np.:

- sprawdzić „co pływa, a co tonie”;
- obserwować topnienie lodu w różnych warunkach;
- łączyć kolory w wodzie;
- wykonać wulkan z sody i octu.

4. Uczniowie w grupach tworzą model lub makietę prostej konstrukcji (np. wiatraczka), wykorzystując dostępne materiały, w tym z odzysku, wspólnie modyfikują konstrukcję i rozwiązują problemy techniczne.

Budowanie i konstruowanie rozwija zdolności manualne, kreatywność i współpracę. To doświadczenie techniczno-artystyczne, które daje możliwość łączenia elementów recyklingu, przyrody i matematyki. Może odbywać się z użyciem klocków, papieru, drewna lub materiałów z recyklingu. Uczniowie rozwijają zdolność współpracy i planowania, a także uczą się cierpliwości i wytrwałości. Widzą, że wspólnym wysiłkiem mogą stworzyć coś trwałego i wartościowego. Uczniowie mogą:

- wykonać makietę swojej sali lub szkoły;
- zbudować wieżę z klocków i wspólnie rozwiązywać problem jej stabilności;

- zrobić papierowy wiatraczek i sprawdzić jego działanie na wietrze;
- wykonać eko robota.

5. Uczniowie odwiedzają lokalną instytucję publiczną (np. urząd, pocztę, bibliotekę, przychodnię lekarską), poznają i omawiają jej funkcjonowanie i znaczenie w życiu społeczności.

Uczniowie odwiedzają urząd, pocztę, bibliotekę, przychodnię. Poznają zasady działania, role pracowników i znaczenie instytucji w życiu społeczności. Wyjścia poza szkołę uczą samodzielności, orientacji w przestrzeni i funkcjonowania w codziennych sytuacjach społecznych. Uczniowie rozwijają samodzielność, umiejętności społeczne i orientację w otoczeniu. Doświadczają, że potrafią radzić sobie w codziennych sytuacjach poza szkołą.

Uczniowie mogą:

- zrobić zakupy na targu;
- wysłać pocztówkę na poczcie;
- stworzyć plan okolicy szkoły lub spacerować z mapą;
- udać się na wycieczkę do parku narodowego i wziąć udział w warsztatach przyrodniczych;
- zapisać się do biblioteki i wypożyczyć książkę;
- porozmawiać w urzędzie o sprawach mieszkańców.

6. Uczniowie uczestniczą w rozmowie ze świadkiem historii, przedstawicielem społeczności lokalnej, inspirującą osobą reprezentującą interesujący zawód, dziedzinę sztuki bądź pasję; następnie w wybranej formie prezentują, czego się dowiedzieli.

Bezpośredni kontakt z ludźmi, którzy dzielą się swoim doświadczeniem (np. seniorem, artystą, strażakiem, pielęgniarką czy bibliotekarzem), poszerza wiedzę, rozwija komunikację, buduje szacunek i ciekawość wobec innych. Uczniowie przygotowują pytania i po spotkaniu prezentują zdobytą wiedzę w wybranej formie, np. plakatu, opowiadania, nagrania.

7. Uczniowie wspólnie tworzą pracę plastyczną, muzyczną lub teatralną, która stanowi ich autorską wypowiedź artystyczną i wyraża wspólne przeżycia, emocje lub pomysły.

Grupa tworzy wypowiedź artystyczną (np. inscenizację, wystawę, piosenkę, mural, słuchowisko) wyrażającą wspólne emocje, przeżycia lub pomysły. Istotny jest autorski charakter i współdecydowanie o formie. Praca nad projektem – plastycznym, muzycznym

czy teatralnym – daje możliwość współdecydowania, dzielenia się talentami i odczuwania dumy z efektów. Dzięki temu uczniowie rozwijają kreatywność, wrażliwość i pewność siebie.

8. Uczniowie, działając w grupie, angażują się w przygotowanie obchodów upamiętniających ważną rocznicę lub święto narodowe, w tym decydują, w jaki sposób zorganizują obchody.

Organizacja uroczystości rozwija planowanie i poczucie odpowiedzialności. Pokazuje uczniom, że są współtwórcami życia szkoły. Widzą oni, że ich wysiłek przyczynia się do wspólnego świętowania i budowania wspólnoty oraz że ma znaczenie dla całej społeczności szkolnej. Uczniowie mogą przygotować:

- dekoracje i występ z okazji Święta Niepodległości;
- kiermasz szkolny;
- Dzień Rodziny;
- gazetkę szkolną.

9. Uczniowie, działając w grupie, realizują inicjatywę na rzecz innej osoby lub grupy, decydują, w jakiej formie chcą wyrazić troskę.

Działania o charakterze społecznym rozwijają empatię i poczucie przynależności do wspólnoty. Pokazują, że nawet drobne gesty mają znaczenie. Uczniowie planują i realizują działanie pomocowe – sami wybierają adresata i formę wsparcia. Najważniejsza jest troska oraz realny, widoczny efekt dla innych. Uczniowie mogą:

- przygotować paczkę z darami dla potrzebującej rodziny;
- zorganizować zbiórkę karmy dla zwierząt w wybranym schronisku;
- własnoręcznie wykonać kartki okolicznościowe dla seniorów;
- wysiać kwiaty w szkolnym ogrodzie.

5. Rekomendowane strategie, metody i techniki pracy

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest procesem złożonym i zróżnicowanym. Wynika to zarówno z dużych różnic w potrzebach i możliwościach poszczególnych uczniów, jak i z indywidualnego charakteru rozwoju każdego z nich. Potrzeby ucznia mogą zmieniać się w czasie, podobnie jak jego możliwości – przy czym zmiany te nie zawsze mają charakter postępu w potocznym rozumieniu rozwoju. Modyfikacjom podlegają również zasoby środowiskowe, które wpływają na przebieg procesu edukacyjnego. Dlatego tak istotna jest uważność nauczyciela w obszarze doboru sposobów postępowania. Konieczność aktualizacji nie powinna być postrzegana jako porażka, lecz jako informacja, że potrzeby lub możliwości ucznia uległy zmianie, co wymaga odpowiedniego dostosowania form udzielanego wsparcia.

Rolą nauczyciela jest takie planowanie i prowadzenie procesu dydaktycznego, aby stosowane metody nauczania harmonijnie współgrały ze strategiami uczenia się uczniów i tym samym tworzyły efekt wzajemnego wzmocnienia i dawały lepsze rezultaty kształcenia.

Szczególne znaczenie w pracy z uczniami o zróżnicowanych możliwościach edukacyjnych ma **organizacja pracy w małych grupach**. Pozwala ona na dostosowanie zadań do indywidualnych predyspozycji uczniów oraz planowanie aktywności poszczególnych zespołów tak, aby wzajemnie się uzupełniały.

Praca w małych zespołach pozwala na:

- indywidualizację procesu wsparcia;
- podejmowanie działań praktycznych i bezpośredniego poznawania z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych oraz systematycznego kierowania uwagą ucznia z użyciem odpowiedzi wizualnych lub manualnych, np. gestów;
- planowanie pracy z uwzględnieniem aktywności każdego ucznia, w tym bezpośrednie wspieranie go podczas udzielania odpowiedzi i kierowanie uwagi pozostałych uczniów na osobę prezentującą swoje działania;
- rozwijanie relacji między uczniami poprzez wzajemne kierowanie uwagi, co sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa i przynależności do grupy;
- dostrzeganie i wzmacnianie nawet niewielkich przejawów aktywności oraz ujawnianych zasobów uczniów;

- stosowanie metod aktywizujących, takich jak odgrywanie ról, burza mózgów, gry dydaktyczne czy współdziałanie w realizacji wspólnego celu.

Bardzo ważnym aspektem pracy w małej grupie jest zauważanie potrzeb i możliwości podejmowania współpracy pomiędzy uczniami o różnym sposobie funkcjonowania, a także zadbanie w sposób bieżący o potrzebę wypoczynku i zmiany formy aktywności.

Dobór metod postępowania opiera się na rzetelnej wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU), która określa jego zasoby i potrzeby. Na tej podstawie opracowywany jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET). Zakres IPET określa [rozporządzenie MEN z 9 sierpnia 2017 r.](#)

By stworzyć IPET, wielospecjalistyczny zespół nauczycieli i specjalistów we współpracy z rodzicami ustala, jakie metody, techniki i strategie będą stosowane w pracy z uczniem. Ma to bezpośredni związek z planowaniem pracy przez wszystkich nauczycieli.

Oprócz znajomości strategii, metod i technik, które stanowią element przygotowania nauczycieli w toku studiów pedagogicznych do wykonywania zawodu, niezwykle istotne jest, aby każdy początkujący nauczyciel znał także założenia i wytyczne dotyczące pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Źródła z informacjami o nich przedstawia tabela 4.

Tabela 4.

Źródła informacji o kluczowych obszarach pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Ocena funkcjonowania	• Ocena funkcjonalna w procesie wspierania uczniów ze szczególnymi potrzebami – założenia • Narzędzia stosowane w ocenie funkcjonowania – przegląd i rekomendacje • Portal Wsparcia Edukacyjno-Specjalistycznego
Komunikacja wspomagająca i alternatywna, ETR	• Racjonalne usprawnienia – technologie asystujące i AAC (komunikacja wspomagająca i alternatywna), s. 85–128 • Vademecum AAC dostępne na stronie Ministerstwa Sprawiedliwości • Standard tekstu łatwego do czytania i zrozumienia (ETR), s. 132–164
Projektowanie uniwersalne	• Nauczyciele wobec projektowania uniwersalnego w edukacji
Standardy dostępności e-materiałów	• Standard dostępności projektowania e-materiałów

Pomocne informacje nauczyciele znajdą też na [Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej \(ZPE\)](#). Są tam e-materiały dydaktyczne przydatne w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Większość z nich ma charakter interaktywny i może być pobierana na urządzenia cyfrowe.

Na szczególną uwagę zasługują zasoby przygotowane z myślą o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi. W ZPE dostępne są:

- adaptacje podręczników do klas I–III szkoły podstawowej przygotowane w uproszczonej wersji językowej z użyciem symboli PCS i dodatkowymi ćwiczeniami funkcjonalnymi;
- lektury szkolne w formach dostosowanych obejmujące m.in. teksty łatwe do czytania i zrozumienia (ETR), tłumaczenia na polski język migowy (PJM), komiksy edukacyjne oraz karty pracy;
- integracja z biblioteką Wolne Lektury, która zapewnia dostęp do obszernego zbioru utworów literackich w wersji cyfrowej z dodatkowymi opracowaniami dydaktycznymi;
- materiały wspierające komunikację alternatywną, np. kursy i zestawy do nauki języka migowego.

5.1. Organizacja przestrzeni klasy

Organizacja przestrzeni klasy stanowi niezwykle ważny czynnik w procesie wspierania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Za szczególnie istotne należy uznać:

- **zaaranżowanie klasy** w taki sposób, aby możliwe było elastyczne tworzenie grup przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeby stałości miejsca uczniów, dla których takie rozwiązanie sprzyja optymalizacji procesu uczenia;
- **usadzenie uczniów** z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb sensorycznych i społecznych, w tym:
 - zwrócenie uwagi, czy uczeń dobrze widzi i słyszy ze swojego miejsca,
 - zapewnienie miejsca sprzyjającego aktywności i uczestnictwu,
 - umożliwienie obserwowania pozostałych uczniów, współudziału i budowania relacji,
 - zapewnienie nauczycielowi możliwości szybkiego reagowania na potrzeby ucznia;
- **zapewnienie dostępności sali** umożliwiającej samodzielne i bezpieczne poruszanie się ucznia, w tym:
 - swobodne dotarcie na swoje miejsce oraz przemieszczanie się po sali bez ryzyka potknięcia czy strącenia przedmiotów,
 - możliwość samodzielnego przygotowania stanowiska pracy i odkładania rzeczy w bezpieczne miejsce,
 - dostosowanie stanowiska pracy do indywidualnych potrzeb (np. stabilne siedzisko, stół o regulowanej wysokości z wcięciem w blacie, drążek do podtrzymywania, listwa ograniczająca spadanie przedmiotów dla uczniów mających współruchy);

- **organizowanie kątek tematycznych** w sposób umożliwiający ich przysłonięcie w sytuacjach, gdy stają się czynnikiem rozpraszającym uwagę uczniów;
- **wprowadzenie czytelnych oznaczeń** na pudełkach i pojemnikach z materiałami dydaktycznymi, tak aby były łatwe do odróżnienia i szybkiego odnalezienia;
- **zapewnienie dostępu do indywidualnych pomocy dydaktycznych**, w tym:
 - narzędzi do komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC),
 - symboli szybkiego dostępu umieszczonych na ławce,
 - wizualnych podpowiedzi wspierających samodzielność (np. ilustrowany plan dnia, oznaczenia kierunku pracy, kolejności wykonywanych czynności);
- **możliwość kontroli temperatury i wentylacji pomieszczenia**, by dostosować je do potrzeb uczniów;
- **odpowiednie oświetlenie**, pod względem zarówno barwy światła, jak i braku dźwięków wydawanych przez lampy (np. jarzeniówki) mogących rozpraszać lub powodować dyskomfort sensoryczny;
- **zadbanie o akustykę sali**, aby ograniczyć pogłos i hałas; warto zwrócić uwagę na elementy wyposażenia stwarzające ryzyko generowania dźwięków (np. niedomykające się szafki, ruchome elementy mebli), gdyż mogą one wpływać na koncentrację uczniów.

Ważnym aspektem w planowaniu organizacji przestrzeni klasy jest także typ placówki i związane z tym możliwości wprowadzenia poszczególnych rozwiązań. Większą swobodę decyzyjną nauczyciel ma zazwyczaj podczas pracy w mało licznych zespołach charakterystycznych dla placówek specjalnych lub specjalistycznych.

6. Planowanie pracy dydaktycznej

Skuteczna edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym wymaga organizacji środowiska nauczania w sposób całościowy, elastyczny i ściśle dostosowany do ich indywidualnych potrzeb. Niniejszy rozdział omawia kluczowe aspekty tego procesu – od strategicznego planowania godzin dydaktycznych na podstawie zintegrowanych obszarów edukacyjnych, poprzez formalne narzędzia indywidualizacji (WOPFU i IPET), aż po konieczność budowania interdyscyplinarnego zespołu specjalistów i ścisłej współpracy z rodziną.

6.1. Planowanie godzin dydaktycznych dopasowanych do potrzeb i możliwości ucznia oraz zintegrowanych obszarów edukacyjnych

Planowanie godzin dydaktycznych powinno uwzględniać wszystkie obszary edukacyjne: porozumiewanie się, edukacja środowiskowa, edukacja społeczna, edukacja osobista i zdrowotna, edukacja artystyczna, wychowanie fizyczne.

Dyrektor placówki we współpracy z zespołem nauczycieli i specjalistów pracujących z klasą może zdecydować, jaki podział godzin będzie najlepszy dla uczniów w danym zespole klasowym w określonym roku nauczania. W każdym roku szkolnym należy zaplanować podział godzin na poszczególne obszary tak, aby uwzględnione zostały potrzeby wszystkich uczniów. Innym ważnym elementem realizacji ramowego planu nauczania jest elastyczność doboru godzin w danym obszarze.

Tabela 5.

Ramowy plan nauczania dla szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym

Lp.	Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Tygodniowy wymiar godzin w klasie								Razem w ośmioletnim okresie nauczania
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1	Porozumiewanie się	16	17	17	20	21	21	23	23	158
2	Edukacja środowiskowa									
3	Edukacja społeczna									
4	Edukacja osobista i zdrowotna									
5	Edukacja artystyczna									

Lp.	Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Tygodniowy wymiar godzin w klasie								Razem w ośmioletnim okresie nauczania
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
6	Wychowanie fizyczne	3	3	3	4	4	4	4	4	29
Razem		19	20	20	24	25	25	27	27	187
Godziny do dyspozycji dyrektora szkoły		5								5
Ogółem										192
Religia/etyka										
Dodatkowe zajęcia edukacyjne										
Język migowy										
Zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej										

Źródło: załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 12 marca 2026 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół

Integrowanie treści kształcenia jest ważnym elementem indywidualizacji procesu edukacyjnego pozwalającym lepiej dopasować ścieżkę rozwoju do potencjału ucznia. Umożliwia tworzenie spójnego programu, w którym wiedza i umiejętności przenikają się. Takie podejście sprzyja również planowaniu zajęć z uwzględnieniem aktualnego stanu zdrowia i kondycji emocjonalnej ucznia. Dzięki temu możliwe jest wprowadzanie zadań interdyscyplinarnych, które wzmacniają pamięć i transfer wiedzy, a jednocześnie odpowiadają na bieżące potrzeby ucznia. Ponadto podejście to tworzy warunki do rozwijania uważności pedagogicznej, umożliwia dostrzeganie emocji, opinii i indywidualnych sposobów komunikacji ucznia oraz uwzględnianie jego podmiotowości w procesie uczenia się.

Można założyć pewien wstępny projekt liczby godzin potrzebnych na realizację treści programowych na poszczególnych etapach edukacyjnych. **Tygodniowy rozkład zajęć dla klasy musi stanowić wypadkową potrzeb wszystkich uczniów.** Muszą zostać w nim ujęte wszystkie obszary edukacyjne wymienione w ramowym planie nauczania zgodnie z przewidzianą tygodniową sumą godzin w każdym roku nauki. Tabela 6 przedstawia przykładowy rozkład godzin i może być punktem wyjścia do planowania czasu przeznaczanego na realizację poszczególnych treści nauczania.

Tabela 6.

Przykładowa liczba godzin zajęć edukacyjnych w poszczególnych klasach szkoły podstawowej

Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Tygodniowy wymiar godzin w klasie							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Porozumiewanie się	4	4	4	4	4	4	4	4
Edukacja środowiskowa	3	3	3	5	5	5	6	6
Edukacja społeczna	2	2	2	3	3	3	4	4
Edukacja osobista i zdrowotna	3	4	4	4	5	5	5	5
Edukacja artystyczna	4	4	4	4	4	4	4	4
Wychowanie fizyczne	3	3	3	4	4	4	4	4
Suma	19	20	20	24	25	25	27	27

Tabela 7 zawiera przykładowy arkusz planu zajęć dla uczniów klasy I szkoły podstawowej. Przykład przedstawia organizację tygodniowego wymiaru zajęć uwzględniającą zarówno kształcenie zintegrowane, jak i pozostałe godziny wynikające z ramowego planu nauczania. Zaplanowano 19 godzin zajęć zintegrowanych, natomiast pozostałe obejmują m.in. religię, zajęcia rewalidacyjne oraz proponowane zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wskazane 2 godziny w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej mogą być elastycznie planowane na danym etapie edukacyjnym. Ich rozkład oraz sposób organizacji powinny uwzględniać indywidualne potrzeby ucznia, zapisy orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz możliwości organizacyjne i finansowe szkoły.

Istotnym elementem realizacji zaplanowanych zajęć jest możliwość ich prowadzenia przez więcej niż jednego nauczyciela. Pozwala to lepiej dopasować treści do kompetencji specjalistów oraz potrzeb uczniów, np. edukacja artystyczna może być realizowana przez nauczyciela zarówno muzyki, jak i plastyki, co sprzyja pełniejszemu rozwijaniu różnych obszarów aktywności ucznia.

Tabela 7.

Przykładowy arkusz organizacyjny planu zajęć dla klasy I

Rok szkolny		2026/27	Razem tygodniowo	Efektywna liczba godzin
Rok/semestr		1		
Liczba tygodni		38		
Efektywna liczba tygodni		36		
1 auP	wf	3	3	108
	godz_d_d_dyr	1;1dyr	1	36
	religia	1	1	36
	rewalid.inne	10	10	360
	PPP	2	2	72
	porozum.	4	4	144
	ed. śr.	3	3	108
	ed. społ.	2	2	72
	ed. os. i zdr.	3	3	108
	ed. art.	4	4	144
Razem		33	33	1188

Zintegrowane kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną oznacza łączenie treści i działań dydaktycznych z różnych obszarów edukacyjnych w spójny system ukierunkowany na celowe budowanie doświadczeń ucznia.

Integrowanie treści nauczania w pracy dydaktycznej ma miejsce np. wtedy, gdy:

- ćwiczenia rozwijające porozumiewanie się odbywają się podczas zajęć kulinarnych (edukacja środowiskowa i osobista);
- działania plastyczne (edukacja artystyczna) stanowią formę wyrażania emocji (pomoc psychologiczno-pedagogiczna);
- aktywność ruchowa (wychowanie fizyczne) łączy się z rewalidacją oraz dbałością o zdrowie i higienę;
- nauka zasad etycznych przenika wszystkie obszary: od współpracy podczas gier sportowych, poprzez zachowania w sytuacjach codziennych (np. w sklepie), po komunikację z rówieśnikami.

Wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną dużą grupę stanowią osoby z niepełnosprawnościami sprzężonymi. W pracy z nimi szczególnego znaczenia nabiera uwzględnianie złożonych potrzeb rozwojowych oraz indywidualnych możliwości.

Kluczowe jest tworzenie środowiska edukacyjnego opartego na poczuciu bezpieczeństwa, przewidywalności oraz relacjach stanowiących fundament skutecznego uczenia się. Istotne pozostaje także wspieranie komunikacji, rozwijanie samodzielności oraz wzmacnianie poczucia wpływu.

Proces edukacyjny powinien być organizowany w sposób spójny i funkcjonalny z naciskiem na umiejętności praktyczne mające bezpośrednie przełożenie na codzienne życie. Szczególnego znaczenia nabiera uczenie poprzez doświadczenie, wielozmysłowe poznawanie świata oraz powtarzalność sytuacji edukacyjnych sprzyjających utrwalaniu nabywanych umiejętności. Dzięki temu każdy uczeń, niezależnie od poziomu funkcjonowania, ma możliwość rozwijania swoich kompetencji.

Kolejnym wyzwaniem jest pogodzenie założeń podstawy programowej dla uczniów z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną z organizacją kształcenia w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych, zwłaszcza na wyższych etapach edukacyjnych. Wymaga to uwzględnienia 2 perspektyw: ramowego planu nauczania właściwego dla danej klasy oraz funkcjonalnych obszarów kształcenia adekwatnych do potrzeb tych uczniów.

Na II etapie edukacyjnym szkoły ogólnodostępnej ramowy plan nauczania oparty jest na podziale na przedmioty takie jak język polski, matematyka, język obcy, historia, biologia, geografia, chemia, fizyka, informatyka, plastyka, muzyka, wychowanie fizyczne czy edukacja dla bezpieczeństwa. Każdy z tych przedmiotów realizowany jest w określonym tygodniowym wymiarze godzin, a struktura nauczania ma charakter przedmiotowy i specjalistyczny. W przypadku ucznia z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną punktem wyjścia do organizacji kształcenia są natomiast obszary funkcjonalne.

Porównując oba podejścia, można zauważyć, że treści realizowane w szkole ogólnodostępnej w ramach wielu odrębnych przedmiotów w edukacji uczniów z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną są integrowane w szersze obszary funkcjonalne.

Przykładowo:

- język polski, elementy komunikacji społecznej oraz częściowo język obcy odpowiadają obszarowi porozumiewanie się;

- matematyka oraz wybrane treści przyrodnicze mogą być realizowane w ramach edukacji środowiskowej;
- historia, wiedza o społeczeństwie i elementy funkcjonowania społecznego mieszczą się w edukacji społecznej;
- zagadnienia związane ze zdrowiem, bezpieczeństwem i codziennym funkcjonowaniem ujęte są w edukacji osobistej i zdrowotnej;
- plastyka i muzyka odpowiadają edukacji artystycznej;
- wychowanie fizyczne pozostaje odrębnym, wspólnym obszarem dla wszystkich uczniów.

Uwspólnianie siatki godzin dla ucznia uczącego się w szkole ogólnodostępnej nie polega na prostym odwzorowaniu przedmiotów, lecz na takim planowaniu zajęć, aby te same treści były realizowane w sposób funkcjonalny, zintegrowany i dostosowany do jego potrzeb i możliwości. W praktyce oznacza to, że uczeń może uczestniczyć w wybranych lekcjach przedmiotowych razem z klasą, a część treści realizować w formie zajęć w mniejszych grupach lub indywidualnie.

Kluczowe jest przyjęcie założenia, że siatek godzin obu podstaw programowych nie łączy się mechanicznie, lecz celowo integruje się treści nauczania w ramach poszczególnych przedmiotów. Przykładowy plan lekcji jednego dnia przedstawia tabela 8.

Tabela 8.

Przykładowy plan lekcji w wybranym dniu tygodnia

Lekcja	Forma	Przedmiot	Co faktycznie realizuje uczeń?
1	wszyscy (klasa)	WF	aktywność ruchowa (WF)
2	wszyscy (klasa)	plastyka	ekspresja, motoryka (edukacja artystyczna)
3	indywidualnie	matematyka	liczenie funkcjonalne (edukacja środowiskowa)
4	indywidualnie	język polski	komunikacja (porozumiewanie się)
5	wszyscy (klasa)	godzina wychowawcza	relacje społeczne (edukacja społeczna)

6.2. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) oraz realizacja IPET

Warunkiem indywidualnego podejścia w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym jest uwzględnienie różnorodnych ścieżek rozwoju, którymi podążają uczniowie, trzystopniowego modelu wsparcia oraz nacisk na precyzyjne dostosowanie form, zakresu i częstotliwości oddziaływań do indywidualnych potrzeb, tempa rozwoju i poziomu samodzielności ucznia. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną

charakteryzują się dużą różnorodnością funkcjonowania. Jedni mogą być stosunkowo samodzielni w zakresie samoobsługi, komunikacji i prostych czynności praktycznych, inni natomiast wymagają stałej obecności i pomocy dorosłego w niemal każdej sytuacji. Dlatego podstawą efektywnej organizacji kształcenia jest wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU), która powinna być przygotowywana przez interdyscyplinarny zespół specjalistów i nauczycieli pracujących z uczniem (por. tabela 9).

WOPFU uwzględniająca założenia ICF powinna obejmować opis mocnych stron i trudności w 3 kluczowych wymiarach:

- **funkcje ciała i struktury**, np. poziom rozwoju intelektualnego, zdolności komunikacyjne, sprawność ruchowa, stan zdrowia;
- **aktywność**, np. umiejętność wykonywania codziennych czynności, czytania prostych tekstów, liczenia pieniędzy, obsługiwanie urządzeń;
- **uczestnictwo**, np. stopień zaangażowania w życie klasy, rodziny, grupy rówieśniczej, umiejętność współpracy i podejmowania ról społecznych.

Tabela 9.

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia

Imię i nazwisko ucznia:	
Klasa/oddział:	
Rok szkolny:	
Podstawa opracowania:	orzeczenie nr z dnia
Inne opinie:	
Zespół opracowujący:	
Indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne:	
Funkcjonowanie poznawcze (uwaga, pamięć, rozwiązywanie problemów):	
Funkcjonowanie społeczne i komunikacyjne (relacje, współpraca, style komunikacji; AAC/PJM):	
Funkcjonowanie emocjonalne i samoregulacja (strategie radzenia sobie, sygnały przeciążenia, preferencje sensoryczne):	

Funkcjonowanie fizyczne i motoryczne (mobilność, zdrowie):
Czynniki środowiskowe i osobowe:

W każdym z analizowanych obszarów (funkcjonowanie poznawcze, społeczne i komunikacyjne, emocjonalne, fizyczne oraz czynniki środowiskowe i osobowe) należy uwzględnić:

- mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia;
- potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz zakres niezbędnej pomocy;
- trudności i ograniczenia wpływające na funkcjonowanie ucznia;
- przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w uczestnictwie w życiu szkoły;
- bariery środowiskowe utrudniające uczenie się, komunikowanie się, samodzielność lub relacje społeczne;
- czynniki wspierające funkcjonowanie i rozwój ucznia;
- zakres i charakter wsparcia udzielanego przez nauczycieli, specjalistów, wychowawców, pomoc nauczyciela oraz rodziców.

Przy opracowywaniu oceny warto wykorzystywać założenia trójstopniowego modelu wsparcia, który umożliwia analizę potrzeb ucznia w odniesieniu do poziomu niezbędnej pomocy. Pozwala to na określenie, czy wsparcie powinno mieć charakter uniwersalny (poziom I), ukierunkowany (poziom II) czy specjalistyczny i intensywny (poziom III). Takie podejście sprzyja planowaniu adekwatnych działań edukacyjnych, wychowawczych i specjalistycznych oraz monitorowaniu ich efektywności.



Na podstawie WOPFU opracowywany jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), który wyznacza cele krótko- i długoterminowe. Powinny być one formułowane w sposób zrozumiały dla ucznia i możliwy do monitorowania zgodnie z zasadami oceniania kształtującego. Dla ucznia na poziomie I może to być np. cel: „nauczę się samodzielnie przygotowywać prosty posiłek”, na poziomie II: „nauczę się poprosić o pomoc poprzez użycie piktogramu”, a na poziomie III: „będę wyrażać swoją potrzebę poprzez sygnał dźwiękowy, spojrzenie lub gest”.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien określać:

- **zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych** do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a także możliwości psychofizycznych ucznia; dostosowanie to

obejmuje wykorzystywanie odpowiednich metod, form i organizacji pracy z dzieckiem, które umożliwiają mu osiągnięcie sukcesów edukacyjnych i rozwój na miarę jego potencjału;

- **zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów** prowadzących zajęcia z uczniem ukierunkowane na poprawę jego funkcjonowania, w tym na rozwijanie umiejętności komunikowania się z otoczeniem, także z wykorzystaniem wspomagającej i alternatywnej komunikacji (AAC); działania te mają na celu wzmacnianie uczestnictwa ucznia w życiu szkolnym; w zależności od potrzeb ucznia obejmują one działania o charakterze rewalidacyjnym, resocjalizacyjnym lub socjoterapeutycznym;
- **formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej**, a także wymiar godzin, w jakim poszczególne formy pomocy będą realizowane; pomoc ta ma charakter planowy, dostosowany do indywidualnych możliwości i dynamiki rozwoju dziecka, a jej celem jest eliminowanie barier oraz wzmacnianie mocnych stron ucznia;
- **zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia**; współpraca ta ma charakter partnerski i służy wspólnemu planowaniu oraz monitorowaniu działań wspierających rozwój dziecka; nauczyciele i specjaliści, w porozumieniu z rodzicami, ustalają kierunki pracy dydaktycznej, wychowawczej i terapeutycznej, omawiają postępy ucznia oraz wspólnie poszukują skutecznych strategii oddziaływań; w przypadku ośrodków wychowawczych do współpracy włącza się również wychowawców grup, co zapewnia spójność działań podejmowanych wobec wychowanka w różnych obszarach jego funkcjonowania;
- **zakres współdziałania z poradniami** psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, a także innymi instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży; w przypadku szkół specjalnych wskazane jest również współdziałanie ze specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi i ośrodkami socjoterapii;
- **rodzaje zajęć specjalistycznych**, takich jak zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne formy wsparcia odpowiednie do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia; w przypadku starszych uczniów powinny zostać uwzględnione zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego oraz zajęcia pomagające w wyborze dalszego kierunku kształcenia i przyszłego zawodu;
- **rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacyjnych** procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb i rodzaju niepełnosprawności ucznia; dostosowanie to obejmuje m.in. sposób aranżacji przestrzeni edukacyjnej, tempo pracy, dostępność materiałów dydaktycznych, wsparcie asystenta, a także wykorzystanie technologii asystujących, które ułatwiają komunikację i uczestnictwo ucznia w zajęciach.

W zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia program powinien wskazywać, które zajęcia edukacyjne będą realizowane indywidualnie bądź w małych grupach liczących do 5 osób. Takie rozwiązanie umożliwia bardziej intensywną pracę z uczniem, dostosowaną do jego tempa uczenia się i aktualnych możliwości percepcyjnych, emocjonalnych oraz społecznych.

W ramach zajęć rewalidacyjnych szczególny nacisk należy położyć na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, które są fundamentem funkcjonowania ucznia w środowisku edukacyjnym i społecznym. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym i innymi niepełnosprawnościami uwzględnia się ich potrzeby poprzez odpowiednie projektowanie zajęć. W przypadku uczniów niewidomych działania te obejmują naukę orientacji przestrzennej, poruszania się oraz opanowanie systemu Braille'a lub innych form komunikacji dostosowanych do ich potrzeb. Uczniowie z trudnościami w zakresie komunikacji powinni uczestniczyć w zajęciach rozwijających umiejętność porozumiewania się za pomocą języka migowego lub komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC). Z kolei uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, wymagają zajęć ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji społecznych, emocjonalnych i komunikacyjnych wspierających ich w rozumieniu relacji i budowaniu kontaktu z innymi.

Opracowaniem programu zajmuje się zespół składający się z nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem. W przypadku ośrodków wychowawczych w skład zespołu wchodzi również wychowawcy grup wychowawczych. Zespół ten odpowiada za opracowanie, realizację i systematyczną ewaluację programu, a także za podejmowanie działań wspierających rozwój ucznia w sposób kompleksowy i spójny z jego potrzebami. Program opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jednak nie dłuższy niż czas trwania danego etapu edukacyjnego. Oznacza to, że w przypadku kontynuacji nauki na kolejnym etapie edukacyjnym konieczne jest przygotowanie nowego programu dostosowanego do zmieniających się potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia.

Program powinien być opracowany w określonym terminie. Dla ucznia rozpoczynającego naukę od początku roku szkolnego program przygotowuje się do końca września danego roku. W przypadku ucznia, wobec którego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zostało dostarczone w trakcie roku szkolnego, program należy opracować w ciągu 30 dni od daty złożenia przez rodziców orzeczenia w placówce.

Realizacja IPET powinna być procesem dynamicznym, podlegającym ewaluacji i modyfikacjom. Ocenianie kształtujące zapewnia tu narzędzia systematycznego monitorowania postępów

poprzez bieżące obserwacje, informacje zwrotne i wspólne z uczniem oraz rodzicami ustalanie kolejnych celów rozwojowych.

Kluczowym etapem planowania pracy z uczniem oraz projektowania IPET jest określenie odpowiedniego poziomu wsparcia, dostosowania i indywidualizacji. Stanowi to punkt wyjścia zarówno do zaplanowania sytuacji edukacyjnej, zakresu aktywności ucznia oraz wsparcia nauczyciela, jak i do wyboru oraz doprecyzowania szczegółowych wymagań edukacyjnych i treści nauczania.

Nauczyciel wybiera obszar edukacyjny, doprecyzowuje wymagania szczegółowe oraz planuje formy wsparcia umożliwiające ich realizację. W tabeli 10 przedstawiono przykłady zastosowania tych rozwiązań zarówno podczas planowania wsparcia dla pojedynczego ucznia, jak i przy organizacji pracy w klasie obejmującej uczniów o różnych poziomach funkcjonowania i zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

W odniesieniu do konkretnego ucznia wskazano poziom wsparcia odpowiadający tylko jego potrzebom rozwojowym i edukacyjnym.

Tabela 10.

Przykładowe formy wsparcia uczniów uwzględniające różny poziom ich samodzielności

Obszar edukacyjny	Wymagania szczegółowe	Formy wsparcia nauczyciela
Porozumiewanie się	Uczeń rozmawia zgodnie z zasadami interakcji społecznej z drugą osobą lub w grupie, w tym zwraca się w kierunku rozmówcy, nawiązuje kontakt wzrokowy, inicjuje kontakt, zachowuje akceptowalny dystans, rozpoczyna rozmowę, dostosowuje się do rozmówcy i tematu rozmowy, podtrzymuje rozmowę, dopytuje, czeka na swoją kolej, kończy rozmowę	Poziom I: prezentowanie tablic tematycznych, prezentowanie historyjek obrazkowych przedstawiających różne sytuacje społeczne, wsparcie w wyborze tematu Poziom II: stosowanie piktogramów, urządzeń wspomagających komunikację, odpowiedzi wizualnych Poziom III: umożliwienie wypowiedziania się: tak/ nie, pomoc w dokonywaniu wyboru

Obszar edukacyjny	Wymagania szczegółowe	Formy wsparcia nauczyciela
Edukacja środowiskowa	Uczeń korzysta z narzędzi pomiarowych, w tym miarki, termometru, zegara, stosuje określenia związane z czasem, w tym: wczoraj, dzisiaj, jutro, nazwy dni tygodnia, korzysta z kalendarza	Poziom I: zachęcanie do samodzielnych odczytów temperatury, korzystania z aplikacji kalendarza, użycia kalkulatora Poziom II: użycie termometru obrazkowego, kalendarza obrazkowego; zastosowanie terminów ogólnych zamiast precyzyjnych pomiarów Poziom III: rozpoznawanie pojęć zimno/ciepło, krótko/długo, wybór z 2 dostępnych odpowiedzi, pomoc we wskazywaniu właściwej odpowiedzi
Edukacja społeczna	Uczeń podejmuje próby nawiązywania i utrzymywania relacji z rówieśnikami, rozpoznaje kolegów z klasy, podejmuje próby zaprzyjaźniania się, odróżnia przyjaźń od innych relacji	Poziom I: stwarzanie warunków do samodzielnego nawiązywania i podtrzymywania relacji z rówieśnikami w klasie Poziom II: motywowanie ucznia do inicjowania kontaktu, wspieranie podczas rozmowy Poziom III: pełne wsparcie w inicjowaniu kontaktu poprzez AAC i wspólne uczestnictwo w zadaniach
Edukacja osobista i zdrowotna	Uczeń rozpoznaje sygnały z ciała, takie jak odczuwanie bólu, dyskomfortu fizycznego i psychicznego, oraz reaguje na nie, sygnalizuje potrzebę kontaktu z personelem medycznym	Poziom I: wskazanie sposobów wyrażania swojej kondycji i stwarzanie warunków do samodzielnego komunikowania sygnałów z ciała Poziom II: stworzenie schematów graficznych z odpowiedziami na temat określania swojej kondycji zdrowotnej, z użyciem np. symboli obrazkowych, komunikacji alternatywnej Poziom III: trening sygnalizowania swojego stanu poprzez AAC lub gest
Edukacja artystyczna	Uczeń tworzy prace artystyczne, dobiera techniki i narzędzia do materiałów, wykonuje prace według instrukcji lub własnego pomysłu, prezentuje je oraz opowiada o ich przeznaczeniu	Poziom I: wyjaśnienie, jak samodzielnie wykonać pracę plastyczną, umożliwienie prezentacji efektu Poziom II: podział działania na etapy i praca z instrukcją krok po kroku, udzielanie pomocy w trudnych dla ucznia momentach Poziom III: angażowanie ucznia poprzez wybór materiału lub koloru, wykonywanie pracy twórczej przy pełnym wsparciu nauczyciela
Wychowanie fizyczne	Uczeń wykonuje i dostosowuje sekwencje ruchowe, w tym realizuje proste układy ruchowe zgodnie z instrukcją, łączy znane ruchy w nowe kombinacje, rozróżnia tempo i siłę	Poziom I: stwarzanie warunków do uczestnictwa w grach ruchowych i ćwiczeniach Poziom II: angażowanie ucznia w wykonywanie sekwencji ruchowych z odpowiedziami i wsparciem Poziom III: włączenie ucznia w aktywność poprzez dostępne dla niego aktywności ruchowe (np. klaskanie, podanie piłki) z pomocą osoby wspierającej

IPET nie ma charakteru statycznego – podlega systematycznej ewaluacji i modyfikacjom, dzięki czemu może odpowiadać na zmieniające się potrzeby i możliwości ucznia. Oba dokumenty służą zatem indywidualizacji kształcenia i zapewnieniu takiej formy wsparcia, która pozwoli dziecku rozwijać się zgodnie z jego potencjałem. Ich skuteczność zależy jednak nie tylko od poprawności formalnej, lecz przede wszystkim od jakości współpracy pomiędzy szkołą, zespołem specjalistów i rodziną. To właśnie partnerstwo, wymiana informacji i spójność działań w szkole i w domu pozwalają uczniowi doświadczać bezpieczeństwa i konsekwentnego wsparcia.

6.3. Budowanie zespołu specjalistów i ścisła współpraca z rodziną

Proces edukacji i terapii ucznia z niepełnosprawnością intelektualną jest skuteczny wyłącznie wtedy, gdy ma charakter interdyscyplinarny i zintegrowany. Oznacza to konieczność współpracy nauczycieli pracujących z dzieckiem – wychowawcy, pedagoga szkolnego, pedagoga specjalnego, psychologa, osób prowadzących zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy zajęcia rewalidacyjne zgodnie z jego indywidualną diagnozą potrzeb i możliwości.

Rekomendowane zasady funkcjonowania zespołu:

- zespół powinien systematycznie wymieniać się obserwacjami, ustalać wspólne strategie i dbać o spójność oddziaływań;
- koordynatorem pracy zespołu opracowującego program jest wychowawca oddziału, do którego uczęszcza uczeń; w uzasadnionych przypadkach funkcję tę może pełnić nauczyciel lub specjalista prowadzący zajęcia z uczniem wyznaczony przez dyrektora placówki; rolą koordynatora jest organizacja pracy zespołu, czuwanie nad spójnością działań, nadzór nad realizacją ustaleń oraz dokumentowanie przebiegu spotkań i zmian wprowadzanych w programie;
- spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, jednak nie częściej niż 2 razy w roku szkolnym; częstotliwość spotkań może być zwiększona w sytuacjach wymagających aktualizacji programu, oceny postępów ucznia lub konsultacji specjalistycznych;
- zespół ma charakter interdyscyplinarny i współpracuje na podstawie zasady wymiany informacji oraz wspólnej odpowiedzialności za proces wspierania rozwoju dziecka;
- w spotkaniach zespołu mogą uczestniczyć dodatkowe osoby wspierające jego pracę; na wniosek dyrektora placówki w posiedzeniach może brać udział przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, a także pomoc nauczyciela; na wniosek lub za zgodą rodziców ucznia w spotkaniach mogą uczestniczyć również

inne osoby – lekarz, psycholog, pedagog, logopeda lub inny specjalista – których wiedza i doświadczenie mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia potrzeb ucznia i zaplanowania adekwatnych działań wspierających.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w obszarze budowania zespołu specjalistów i współpracy z rodziną akcentuje:

- indywidualizację procesu edukacyjno-terapeutycznego;
- konieczność współpracy nauczycieli i specjalistów w celu stworzenia spójnego programu oddziaływań;
- budowanie środowiska edukacyjnego wspierającego rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny ucznia;
- partnerstwo szkoły z rodziną jako podstawowy warunek skuteczności działań.

W szkole zespół specjalistów:

- dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU);
- opracowuje i wdraża indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET);
- monitoruje efekty kształcenia i wsparcia oraz wprowadza modyfikacje IPET;
- utrzymuje ciągłą współpracę z rodziną, włączając ją w proces diagnozy, planowania i oceny postępów.

Rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym. Ujęcie systemowe (ICF) wskazuje, że wsparcie ucznia powinno obejmować zarówno jego samego, jak i otoczenie. Możliwe formy współpracy to:

- włączanie rodziców do prac zespołu IPET;
- konsultacje indywidualne (regularne spotkania, wspólne ustalanie celów terapii);
- szkolenia, warsztaty i grupy wsparcia dla rodziców;
- wymiana informacji o funkcjonowaniu ucznia w szkole i w domu (zeszyty kontaktu, platformy online);
- udział rodziców w zajęciach otwartych, uroczystościach i działaniach integracyjnych.

Rodzice (lub opiekunowie) są pełnoprawnymi członkami zespołu opracowującego i realizującego wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia oraz indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET). Ich aktywne uczestnictwo wynika nie tylko z zapisów aktów prawnych, ale także z idei współodpowiedzialności rodziny i szkoły za proces wychowania i kształcenia dziecka. Obowiązki te mają charakter współuczestniczący, wspierający i kontrolny.

6.4. Ewaluacja IPET

Analiza skuteczności realizacji indywidualnego programu w odniesieniu do potrzeb i możliwości ucznia powinna być dokonywana systematycznie, co najmniej 2 razy w roku szkolnym, np. na koniec semestru i roku szkolnego.

Ewaluacja powinna obejmować:

- stopień realizacji założonych celów – które obszary zostały zrealizowane, które wymagają kontynuacji lub modyfikacji;
- analizę skuteczności zastosowanych metod i form wsparcia – które działania przyniosły efekt, a które należy zmienić;
- wnioski z obserwacji funkcjonowania ucznia – jego postępów, trudności, zmian w zachowaniu, relacjach i motywacji;
- rekomendacje do modyfikacji IPET – modyfikacja celów, poziomu wsparcia, zakresu zajęć rewalidacyjnych, sposobów komunikacji i współpracy z rodziną.

Ewaluacja powinna bazować na danych z obserwacji i dokumentacji, obejmować wielospecjalistyczną perspektywę (nauczyciele, terapeuci, psycholog, pedagog specjalny, logopeda, rodzice), opierać się na zasadach oceniania kształtującego – koncentrować się na mocnych stronach, wskazywać obszary rozwoju, motywować do dalszej pracy, odwoływać się do modelu ICF – oceniać funkcjonowanie w sferach aktywności i uczestnictwa, prowadzić do modyfikacji IPET, a nie tylko do jego podsumowania.

Ocena efektywności nie jest miernikiem osiągnięć w kategoriach „sukcesu” lub „porażki”, lecz narzędziem wspierania ucznia w jego indywidualnym procesie uczenia się i rozwoju.



Dokumentowanie i ewaluacja IPET to proces ciągły, oparty na obserwacji, refleksji i współpracy całego zespołu. Ich istotą jest uczenie się o uczeniu ucznia – rozpoznawanie jego potrzeb, analizowanie skuteczności wsparcia i planowanie dalszych działań w sposób empatyczny i elastyczny. Tylko takie podejście zapewnia rzeczywistą indywidualizację procesu edukacyjno-terapeutycznego oraz wspiera rozwój ucznia w duchu podmiotowości, sprawczości i inkluzji.

7. Ocenianie wspierające rozwój kompetencji i sprawczości

Ocena efektywności podejmowanych działań dydaktycznych w pracy z uczniem o złożonych potrzebach edukacyjnych powinna mieć charakter całościowy, indywidualny i uwzględniający charakter procesowy. Nie może ograniczać się wyłącznie do weryfikacji osiągnięcia zakładanych treści nauczania, lecz powinna uwzględniać szerokie spektrum czynników wpływających na rozwój ucznia i jego funkcjonowanie w środowisku edukacyjnym.

Podstawowym kryterium oceny jest dopasowanie poziomu i charakteru wsparcia do unikalnych potrzeb, możliwości oraz dysharmonii rozwojowych każdego ucznia. Kolejnym istotnym elementem jest możliwość wyboru wymagań szczegółowych dotyczących wiedzy i umiejętności, co oznacza respektowanie zróżnicowanych dróg osiągania celów edukacyjnych oraz indywidualnych sposobów wyrażania zdobytej wiedzy i umiejętności. Ważne, żeby uczeń miał możliwość prezentowania postępów w formie zgodnej z jego potencjałem – werbalnie czy przy użyciu komunikacji wspomagającej lub alternatywnej, graficznie, ruchowo.

Ocenę efektywności warto ukierunkować na proces, a nie wyłącznie na wynik. Ważne jest nie tylko osiągnięcie określonych umiejętności, ale także sposób, w jaki uczeń dochodzi do celu – poprzez doświadczanie, podejmowanie prób, eksplorację i zaangażowanie. Proces uczenia się ma charakter rozwojowy, dlatego samo uczestnictwo w działaniach edukacyjnych, aktywność i postęp względem wcześniejszych możliwości są równie istotne, jak osiągnięcie pełnych wyników.

Zasadniczym odniesieniem dla oceny skuteczności działań jest trzypoziomowy model wsparcia, w którym poziom pomocy dobierany jest na podstawie diagnozy funkcjonowania ucznia. Model ten zapewnia elastyczność i indywidualizację, bo pozwala dostosować zakres pomocy, tempo pracy i poziom wymagań do aktualnych potrzeb edukacyjnych i terapeutycznych.

Wysoka jakość pracy dydaktycznej wymaga także tworzenia programu nauczania uwzględniającego potrzeby i możliwości uczniów. Istotną rolę odgrywa tu współpraca nauczycieli, szczególnie na II etapie edukacji w szkole podstawowej. Powinni oni wspólnie planować działania dydaktyczne i wychowawcze oraz regularnie analizować efekty ich realizacji.

7.1. Dokumentowanie przebiegu rozwoju

Dokumentowanie przebiegu rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną stanowi integralny element procesu edukacyjno-terapeutycznego. Jego celem nie jest jedynie ewidencjonowanie działań nauczyciela, ale przede wszystkim analiza dynamiki zmian w funkcjonowaniu ucznia, a także ocena skuteczności zastosowanych metod i form wsparcia. Systematyczna obserwacja, notowanie postępów i trudności oraz gromadzenie efektów pracy ucznia lub informacji o tym, jak funkcjonuje, pozwalają na tworzenie indywidualnego profilu rozwoju ucznia zgodnego z jego potrzebami i możliwościami.

Dzięki celowemu i systematycznemu dokumentowaniu postępów ucznia możliwe jest:

- monitorowanie skuteczności oddziaływań dydaktycznych i terapeutycznych;
- weryfikowanie stopnia realizacji celów określonych w IPET;
- określenie czynników sprzyjających lub utrudniających rozwój;
- dostarczanie informacji rodzicom i specjalistom o zmianach w funkcjonowaniu ucznia;
- zapewnienie ciągłości pracy zespołu nauczycieli i specjalistów.

Dokumentacja powinna odzwierciedlać nie tylko osiągnięcia edukacyjne, lecz również postępy w obszarze komunikacji, regulacji emocji, zachowań społecznych, samoobsługi i aktywności poznawczej. Do tego celu można stosować różnorodne techniki i narzędzia dokumentowania procesu rozwoju ucznia, m.in.:

- arkusze obserwacji funkcjonalnej (krótkie, cykliczne notatki dotyczące zachowań, reakcji, postaw, checklisty);
- skale postępów rozwojowych lub karty monitorowania osiągnięć;
- portfolio ucznia – zbiór prac, zdjęć, zapisów aktywności i postępów;
- notatki z zajęć specjalistycznych;
- arkusze samooceny i refleksji ucznia (w dostosowanej formie).

Taki sposób dokumentowania powinien bazować na zasadzie obserwacji wspierającej rozwój, a nie oceny w sensie klasyfikacyjnym. Ocena efektywności działań dydaktyczno-terapeutycznych to proces opierający się na wielokierunkowej analizie, w której zespół nauczycieli i specjalistów porównuje założone cele IPET z faktycznymi osiągnięciami ucznia.

Podstawą oceny przedstawianej na świadectwie w sposób opisowy są systematyczne obserwacje, analiza wytworów pracy ucznia, rozmowy z rodzicami i specjalistami, wyniki badań diagnostycznych (jeśli są prowadzone), refleksja nauczyciela nad adekwatnością metod i form wsparcia. Efektywność nie jest rozumiana jako osiągnięcie normy, lecz jako stopień rozwoju

indywidualnych kompetencji ucznia i jego zaangażowania w proces uczenia się. Ocena uwzględnia np. zmiany w poziomie samodzielności, umiejętności komunikacyjnych, funkcjonowania poznawczego, rozwoju emocjonalnego i społecznego. Ważne jest, by ocena miała charakter opisowy i kształtujący, wskazujący zarówno osiągnięcia, jak i dalsze kierunki pracy.

7.2. Informacja zwrotna i samoocena jako narzędzia budowania sprawczości

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym najlepiej reagują na informację zwrotną, która jest konkretna, pozytywna i przekazywana w momencie bezpośrednio związanym z podejmowanym działaniem. Nauczyciel powinien wskazywać, co zostało wykonane poprawnie, jakie są obszary do poprawy i w jaki sposób można osiągnąć lepszy efekt. W przypadku uczniów z większymi trudnościami stosuje się metody wizualne i sensoryczne – piktogramy, karty z symbolami, sygnały kolorystyczne.

Samoocena, choć często ograniczona do prostych form, jest niezwykle ważna, ponieważ rozwija poczucie sprawczości i odpowiedzialności za własne uczenie się. Uczniowie bardziej samodzielni mogą werbalnie określać, co im się udało, a nad czym chcą jeszcze pracować. Uczniowie mniej samodzielni mogą dokonywać wyboru między dwiema opcjami (np. zielona karta – „udało się”, czerwona karta – „trudne”). W każdym przypadku chodzi o to, aby uczeń miał poczucie wpływu i doświadczał, że jego decyzje i działania są ważne.

Zgodnie z założeniami Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia ocena dotyczy aktywności i uczestnictwa, a nie tylko wiedzy szkolnej. Ocenianie kształtujące pozwala dostrzegać postępy nawet wtedy, gdy są one niewielkie i rozłożone w czasie, co wzmacnia motywację ucznia i poczucie skuteczności.

W ocenie kształtującej szczególnie ważne jest formułowanie celów zrozumiałych dla ucznia oraz ustalanie jasnych kryteriów sukcesu. Dzięki temu uczeń ma poczucie wpływu na przebieg zajęć i rozwija sprawczość, co jest jednym z podstawowych celów wychowania i edukacji specjalnej.

Z perspektywy ICF budowanie sprawczości oznacza nie tylko rozwój indywidualnych umiejętności, ale przede wszystkim przygotowanie ucznia do optymalnej aktywności, uczestniczenia i niezależności, co jest nadrzędnym celem edukacji i wychowania.

Celem oceniania kształtującego jest wspieranie procesu uczenia się poprzez systematyczne dostarczanie informacji zwrotnej zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Zamiast na klasyfikacji

i opisie osiągnięć ucznia, ocenianie kształtujące koncentruje się na procesie uczenia się, co pomaga uczniowi zrozumieć, gdzie jest, dokąd zmierza i co powinien zrobić, aby dojść dalej.

Podstawowymi celami oceniania kształtującego są:

- wspieranie rozwoju kompetencji ucznia;
- motywowanie do nauki poprzez pozytywną informację zwrotną;
- uświadamianie uczniowi jego postępów i trudności;
- kształtowanie refleksyjności i samoregulacji w uczeniu się.

Taki sposób oceniania jest procesem zbierania informacji o przebiegu uczenia się w celu modyfikowania metod i tempa pracy – tak, aby uczeń mógł osiągnąć zamierzone efekty.

W kontekście uczniów z niepełnosprawnością intelektualną ocenianie kształtujące jest nie tylko metodą pracy, lecz również strategią wspierającą rozwój adekwatnej samooceny. Samoocena – rozumiana jako zdolność do refleksyjnego oceniania własnych działań, emocji i możliwości – odgrywa istotną rolę w procesie uczenia się i budowania motywacji. Proces ten wymaga jednak systemowego i świadomego wsparcia nauczyciela, opartego na pozytywnych doświadczeniach edukacyjnych oraz dostosowanej informacji zwrotnej.

Ocenianie kształtujące stanowi jedno z najbardziej efektywnych narzędzi wspierania samooceny ucznia. Jego istotą jest nie tylko pomiar osiągnięć, ale przede wszystkim to, w jaki sposób uczeń rozumie swoje postępy i podejmuje decyzje o dalszym działaniu. Tabela 11 przedstawia, w jaki sposób nauczyciel może udzielać informacji zwrotnej uczniom.

Tabela 11.

Przykładowa propozycja zastosowanie oceny kształtującej z uwzględnieniem poziomów wsparcia

Poziom wsparcia	Opis sytuacji	Propozycja informacji zwrotnej	Wskazówki rozwojowe
I	Uczeń potrafi samodzielnie nazywać swoje zainteresowania, ulubione aktywności i osoby, z którymi lubi spędzać czas. Rozumie, kiedy się męczy, ale nie potrafi zakomunikować potrzeby przerwy – często kontynuuje działanie mimo oznak zmęczenia lub spadku koncentracji	„Świetnie, że potrafisz powiedzieć, co lubisz robić i z kim chcesz być. Widzę też, że czasem jesteś zmęczona – wtedy możesz mi po prostu powiedzieć «chcę odpocząć» albo podnieść rękę, żebyś miała chwilę przerwy”	Wprowadź prosty sygnał (słowo, gest lub obrazek) oznaczający „potrzebuję przerwy”. Ćwicz jego użycie w codziennych sytuacjach, np. po skończonym zadaniu, w trakcie zajęć lub zabawy. Uczeń uczy się rozpoznawać moment zmęczenia i samodzielnie sygnalizować potrzebę odpoczynku w sposób zrozumiały dla innych

Poziom wsparcia	Opis sytuacji	Propozycja informacji zwrotnej	Wskazówki rozwojowe
II	Uczeń rozpoznaje, co lubi robić, potrafi wybierać spośród kilku propozycji zajęć. Kiedy jednak jest zmęczony lub przeciążony, nie komunikuje potrzeby przerwy i reaguje np. rozproszeniem, spowolnieniem ruchów, zniecierpliwieniem lub wycofaniem. Potrzebuje pomocy dorosłego, by nazwać ten stan i nauczyć się prostego sposobu sygnalizacji	„Widzę, że jesteś zmęczony po pracy. Dobrze, że pokazałeś to swoim zachowaniem. Spróbuj teraz pokazać mi gestem, znakiem lub symbolem, że chcesz chwilę odpocząć”	Wprowadź symbol „odpoczynek” (piktogram, obrazek, gest) i ćwicz jego użycie podczas zajęć. Dorosły może modelować komunikat, np. stwierdzeniem „Teraz widzę, że chcesz przerwę”, a uczeń powtarza gest lub słowo. Uczeń uczy się rozumieć własny stan emocjonalny i fizyczny oraz komunikować potrzebę przerwy z pomocą dorosłego lub systemu AAC
III	Uczeń reaguje emocjonalnie lub sensorycznie na zmęczenie (np. wzmożonym napięciem ciała, przejawianiem zachowań trudnych, wycofaniem), lecz nie potrafi zakomunikować potrzeby odpoczynku w sposób konstruktywny. Dorosli muszą interpretować jego sygnały i reagować poprzez proponowanie przerwy	„Zauważyłam, że zaczynasz się niecierpliwić – to znak, że jesteś zmęczona. Teraz razem odpoczniemy”	Wprowadzaj stopniowo proste schematy rytmiczne lub sensoryczne sygnalizujące koniec aktywności (np. zdjęcie materiału, symbol „stop”, dźwięk, krótka piosenka kończąca). Z czasem uczeń może reagować na ten sygnał lub próbować go sam inicjować

Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wymaga:

- organizacji środowiska edukacyjnego na podstawie kształcenia zintegrowanego;
- dostosowania poziomu wsparcia do indywidualnych możliwości i potrzeb;
- stosowania podejścia ICF;
- wykorzystania zasad oceniania kształtującego.

Dzięki temu proces edukacyjny nie tylko dostarcza wiedzy, ale przede wszystkim rozwija samodzielność, sprawczość i poczucie wartości i podmiotowości ucznia.

8. Osiągnięcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym

Treści nauczania – wymagania szczegółowe dotyczące wiedzy i umiejętności – opisane w podstawie programowej stanowią wsparcie w ukierunkowaniu i porządkowaniu procesu kształcenia. Dają nauczycielom, specjalistom i rodzinie jasny, wspólny punkt odniesienia, ułatwiają planowanie wsparcia i terapii oraz pozwalają monitorować postępy uczniów.

W podstawie programowej osiągnięcia uczniów zostały pogrupowane w 6 obszarów:

1. porozumiewanie się,
2. edukacja środowiskowa,
3. edukacja społeczna,
4. edukacja osobista i zdrowotna,
5. edukacja artystyczna,
6. wychowanie fizyczne.

Wyodrębnione obszary kształcenia zostały zaplanowane celowo i są powiązane z innymi podstawami programowymi, zwłaszcza wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej. Dzięki temu nauczyciele łatwiej mogą łączyć wytyczne pochodzące z różnych dokumentów programowych. **Podział ten jest również zgodny z założeniami Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)** oraz odpowiada obszarom ocenianym w narzędziach diagnostycznych dotyczących funkcjonowania dzieci i uczniów. Uwzględnia on wiedzę i umiejętności związane z aktywnością oraz uczestnictwem ucznia, co ułatwia planowanie edukacji w sposób funkcjonalny i dostosowany do jego potrzeb.

Każdy uczeń z orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym ma liczne indywidualne potrzeby rozwojowe. Dlatego należy zwrócić szczególną uwagę na sposób doboru treści nauczania i poziomu wsparcia. Niezwykle istotne jest, aby w procesie doboru efektów uczenia się dla konkretnego ucznia uwzględnione zostały:

1. informacje zebrane w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) opracowanej przez zespół nauczycieli i specjalistów we współpracy z rodzicami dziecka;
2. jego zainteresowania i preferencje, które stanowią podstawę w obszarze motywacji i uczestnictwa.

Jak pracować w oparciu o wymagania opisane w poszczególnych obszarach?

Realizacja wymagań opiera się na świadomym planowaniu procesu dydaktycznego. Punktem wyjścia jest wybór jednego wymagania szczegółowego lub kilku powiązanych ze sobą, a następnie określenie, w jaki sposób mogą one być realizowane przez uczniów o zróżnicowanym poziomie samodzielności i potrzebie wsparcia. Na tej podstawie nauczyciel planuje działania dydaktyczne dostosowane do możliwości uczniów, monitoruje ich efekty oraz wykorzystuje uzyskane informacje do projektowania kolejnych etapów pracy. Takie podejście pozwala stopniowo rozwijać kompetencje uczniów i zapewnia ciągłość procesu uczenia się.

W praktyce oznacza to pracę w cyklu: wybór wymagania – analiza możliwości uczniów – dostosowanie zadania – realizacja – ewaluacja efektów – planowanie dalszych działań. Zadania mogą być realizowane indywidualnie lub w grupach uczniów o zbliżonych możliwościach i potrzebach edukacyjnych.

Poniższe tabele (12–17) ilustrują, w jaki sposób można różnicować poziom realizacji wymagania szczegółowego ujętego w podstawie programowej w zależności od poziomu samodzielności ucznia lub grupy uczniów.

Tabela 12.

Obszar: porozumiewanie się

Wymaganie szczegółowe	Poziom I	Poziom II	Poziom III
Uczeń rozmawia zgodnie z zasadami interakcji społecznej z drugą osobą lub w grupie	Uczeń samodzielnie inicjuje krótką rozmowę, zwraca się do rozmówcy, czeka na swoją kolej, odpowiada na pytania i kończy rozmowę w akceptowany sposób	Uczeń uczestniczy w rozmowie z pomocą nauczyciela, korzysta z piktogramów, tablicy komunikacyjnej, gestu, AAC lub wypowiedzi słownej; odpowiada na pytania i dokonuje wyboru tematu	Uczeń reaguje na obecność rozmówcy spojrzeniem, mimiką, ruchem ciała, wokalizacją, gestem „tak/nie” lub wyborem spośród 2 symboli z pełnym wsparciem dorosłego

Tabela 13.

Obszar: edukacja środowiskowa

Wymaganie szczegółowe	Poziom I	Poziom II	Poziom III
Uczeń obserwuje i opisuje zjawiska przyrodnicze, w tym pogodowe oraz cykliczne zmiany w przyrodzie	Uczeń samodzielnie obserwuje pogodę, nazywa ją, dobiera symbol pogody i mówi, jak wpływa ona na ubiór lub aktywność	Uczeń z pomocą nauczyciela wskazuje symbol pogody, dobiera ubranie do pogody spośród propozycji i odpowiada gestem, słowem lub AAC	Uczeń doświadcza zjawisk przez zmysły, np. ciepło, zimno, wiatr, krople wody; reaguje na bodziec, a dorosły modeluje komunikat i pomaga wskazać symbol

Tabela 14.

Obszar: edukacja społeczna

Wymaganie szczegółowe	Poziom I	Poziom II	Poziom III
Uczeń współpracuje z grupą, uczestniczy w podejmowaniu decyzji i próbuje akceptować wspólnie dokonane wybory	Uczeń samodzielnie proponuje działanie w grupie, wybiera rolę, respektuje ustalone zasady i akceptuje decyzję większości	Uczeń uczestniczy w prostym zadaniu grupowym z przydzieloną rolą, dokonuje wyboru spośród 2–3 propozycji i wykonuje część zadania przy wsparciu	Uczeń bierze udział w aktywności grupowej przez obecność, wspólny rytuał, kontakt wzrokowy, gest, dotyk przedmiotu lub wybór 1 z 2 opcji z pomocą dorosłego

Tabela 15.

Obszar: edukacja osobista i zdrowotna

Wymaganie szczegółowe	Poziom I	Poziom II	Poziom III
Uczeń rozpoznaje i nazywa swoje emocje oraz potrzeby	Uczeń samodzielnie nazywa emocję lub potrzebę, np. „jestem zmęczony”, „potrzebuję przerwy”, i wybiera sposób poradzenia sobie	Uczeń wskazuje emocję lub potrzebę na skali, piktogramie albo w aplikacji AAC; korzysta z podpowiedzi: „co czujesz?”, „czego potrzebujesz?”	Uczeń sygnalizuje potrzebę przez zachowanie, mimikę, napięcie ciała, wokalizację lub gest; dorosły odczytuje sygnały, nazywa emocję i proponuje regulację, np. przerwę sensoryczną

Tabela 16.

Obszar: edukacja artystyczna

Wymaganie szczegółowe	Poziom I	Poziom II	Poziom III
Uczeń wyraża emocje i rozumienie świata przez ruch, gest, głos, mimikę oraz dzieli się odczuciami jako odbiorca i twórca sztuki	Uczeń samodzielnie tworzy pracę, wybiera technikę, opowiada o niej i mówi, jakie emocje chciał wyrazić	Uczeń wybiera materiały spośród przygotowanych, wykonuje pracę według instrukcji obrazkowej lub demonstracji i wskazuje emocję związaną z pracą	Uczeń doświadcza materiałów i bodźców artystycznych sensorycznie, np. dotyka faktur, reaguje na muzykę, kolor, ruch; dorosły wspiera wykonanie gestu, śladu, ruchu lub wyboru

Tabela 17.

Obszar: wychowanie fizyczne

Wymaganie szczegółowe	Poziom I	Poziom II	Poziom III
Uczeń uczestniczy w grach i zabawach ruchowych, współdziała z innymi, stosuje się do ustalonych reguł	Uczeń samodzielnie uczestniczy w prostej grze ruchowej, przestrzega kolejności, reaguje na sygnały i współpracuje z partnerem	Uczeń uczestniczy w zabawie ruchowej z przypomnieniem zasad, demonstracją ruchu, wsparciem fizycznym częściowym lub wizualną instrukcją	Uczeń uczestniczy w aktywności przez reakcję na bodziec ruchowy, zmianę pozycji, wspomagany ruch, kontakt z przyborem lub współdziałanie ręką na ręce, przy pełnym wsparciu osoby dorosłej

8.1. Porozumiewanie się – wspieranie komunikacji

Kompetencje językowe mają szczególne znaczenie. Poziom umiejętności komunikacyjnych wpływa na osiągnięcia ucznia w innych obszarach. Dodatkowo porozumiewanie się to nie tylko możliwość wyrażenia potrzeb, ale także uczuć i myśli. To również możliwość komentowania i rozładowywania napięcia.

Należy określić i wdrożyć dostępne dla ucznia sposoby komunikacji, uwzględniając jego preferencje oraz dotychczasowe działania. Dla uczniów ze złożonymi potrzebami trzeba opracować indywidualny system komunikacji (zestaw pomocy i strategii). Pomoce te powinny być elastyczne, dostosowane do możliwości ucznia, regularnie aktualizowane oraz dostępne w szkole i poza nią. Przy ich tworzeniu należy uwzględnić nowoczesne technologie wspierające komunikację.

Działania rozwijające umiejętność porozumiewania się ucznia powinny być realizowane:

- na wszystkich zajęciach;
- na przerwach śródlekcyjnych, uroczystościach i innych wydarzeniach szkolnych i pozaszkolnych;
- przez udział w zajęciach indywidualnych, których celem będzie m.in. rozwijanie poszczególnych kompetencji komunikacyjnych ucznia, modelowanie pożądanых zachowań komunikacyjnych, budowanie i wdrażanie narzędzia do porozumiewania się;
- przez ścisłą współpracę z rodziną ucznia;
- przez wyznaczenie osoby odpowiedzialnej za indywidualne wsparcie ucznia, budowanie jego pomocy do komunikacji oraz wspieranie innych nauczycieli, specjalistów i rodziców w tym, by potrafili pomagać uczniowi w korzystaniu z dostępnych sposobów komunikowania w czasie wszystkich zajęć oraz w codziennym życiu w szkole i poza nią;
- poprzez reagowanie na indywidualne, zmieniające się potrzeby każdego ucznia adekwatnie do jego możliwości i treści realizowanych w toku wszystkich zajęć;
- poprzez wspieranie rozumienia, a także stosowanie przekazu wspomaganego;
- poprzez dbanie o to, aby uczeń dysponował odpowiednim zasobem słownictwa odpowiadającym jego indywidualnym możliwościom i potrzebom.

8.2. Edukacja środowiskowa – poznawanie świata poprzez działanie i obserwację

Edukacja środowiskowa koncentruje się na rozwijaniu praktycznych umiejętności życiowych związanych z funkcjonowaniem w środowisku lokalnym i przestrzeni publicznej. Dotyczy obszaru przyrodniczo-matematycznego oraz techniki i technologii informacyjno-komunikacyjnej. Poprzez różnorodne doświadczenia, obserwacje i eksperymenty wspiera rozwój poznawczy uczniów, ucząc ich analizy, klasyfikowania i wyciągania wniosków. Kluczowym aspektem tej edukacji jest wyposażenie ucznia w umiejętności uczenia się i zdobywania doświadczeń, m.in. poprzez bezpieczne korzystanie z prostych narzędzi i urządzeń codziennego użytku. Tego typu aktywność nie tylko wspiera rozwój kompetencji poznawczych i umiejętności manualnych. Wzmacnia też samodzielność oraz sprawczość ucznia, co stanowi fundament jego niezależności i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Efekty uczenia się w zakresie edukacji środowiskowej podzielono na:

1. obszar przyrodniczo-matematyczny, w którym uczeń rozpoznaje, porządkuje, określa, wskazuje, wymienia, stosuje obiekty z najbliższego otoczenia oraz obserwuje lub opisuje

zdarzenia, w których uczestniczy; efekty uczenia się z obszaru przyrodniczo-matematycznego mają charakter zarówno wytwórczy, jak i odbiorczy, zwracają uwagę na to, że nawet jeśli uczeń pozostaje na etapie głównie odbiorczym poznawania otaczającego świata, istotą podejścia nauczyciela do procesu uczenia powinno być budowanie świadomości ucznia, w tym poprzez pracę nad tym, by celowo posługiwał się zmysłami, co stanowi podstawę eksplorowania otaczającej rzeczywistości i buduje motywację do bycia aktywnym;

2. obszar techniki i technologii informacyjno-komunikacyjnej, który obejmuje umiejętności o charakterze bardzo praktycznym; sprzyja rozwijaniu samodzielności i niezależności w różnych sytuacjach życia codziennego; kluczowe jest świadome korzystanie z narzędzi – zarówno tradycyjnych, jak i cyfrowych – oraz rozwijanie orientacji w świecie realnym i wirtualnym, co wspiera bezpieczny rozwój uczniów i buduje świadomość ich rzeczywistych możliwości.

8.3. Edukacja społeczna – świat relacji, emocji, życie domowe, szkolne, w dorosłości

Edukacja społeczna przygotowuje do bycia z innymi ludźmi. To nauka zasad komunikacji, wyrażania emocji, nawiązywania i podtrzymywania relacji, współpracy oraz rozwiązywania prostych konfliktów. Równocześnie uczeń poznaje swoje miejsce i rolę w rodzinie, klasie i szkole.

Treści nauczania z zakresu edukacji społecznej dotyczą:

1. relacji międzyludzkich, w tym rodzinnych – zakłada się, że uczeń m.in. będzie umiał zauważać, że ludzie różnią się wyglądem, zachowaniem, potrzebami i sposobem myślenia, a także będzie akceptował te różnice i szanował odmienność innych; istotne jest podejmowanie prób nawiązywania i utrzymywania relacji z rówieśnikami, rozpoznawania kolegów z klasy czy choćby odróżniania przyjaźni od innych relacji, oraz kształtowanie umiejętności współpracy w grupie; choć dla wielu wychowanków może to być kompetencja trudna do osiągnięcia, warto nie ustawać w zachęcaniu uczniów np. do udziału w podejmowaniu decyzji, uczenia się akceptacji wspólnie przyjętych ustaleń, nawet jeśli nie są zgodne z oczekiwaniami, prób rozumienia wpływu innych na nasze emocje czy zachowania;
2. życia domowego i szkolnego – istotne są tu kompetencje dotyczące np. odróżniania przestrzeni prywatnej od wspólnej i stosowania zasad dotyczących prywatności; oczekuje się, że uczeń będzie orientował się w środowisku szkolnym, znał nazwę i adres szkoły, rozpoznawał pomieszczenia, identyfikował pracowników i ich role, a także korzystał z planu zajęć i przestrzegał zasad obowiązujących w szkole i klasie;

3. życia w dorosłości – uczeń ma np. rozpoznawać symbole narodowe, umieć zachować się adekwatnie w sytuacjach oficjalnych, zrozumieć znaczenie swojego podpisu, rozpoznać okoliczności, w których należy zachować ostrożność przy jego składaniu.

8.4. Edukacja osobista i zdrowotna – dbanie o siebie, o zdrowie, rozwój umiejętności życiowych

Edukacja osobista i zdrowotna obejmuje naukę dbania o zdrowie fizyczne, psychiczne i seksualne, higienę, odżywianie, samoobsługę oraz rozwój podstawowych umiejętności życiowych.

W tym obszarze istotne jest, aby uczniowie uczyli się rozpoznawać swoje emocje, potrzeby i sygnały płynące z ciała, by posiadały umiejętność zadbania o siebie, zauważenia bólu i poproszenia o pomoc. Kluczowy element tej edukacji to rozumienie znaczenia odpoczynku i relaksu dla zdrowia, planowania przerw oraz bieżącej troski o siebie i higienę swojego otoczenia, np. przez dostrzeganie wpływu otoczenia na zdrowie (w tym hałasu, zanieczyszczeń, temperatury) i samopoczucie.

Ważne są tu również kompetencje z obszaru pierwszej pomocy, w tym rozpoznawanie sytuacji zagrożenia i podejmowanie podstawowych działań, takich jak powiadomienie dorosłego, dzwonienie pod numer alarmowy, ewakuowanie się w bezpieczne miejsce, korzystanie z podstawowych elementów wyposażenia apteczki.

8.5. Edukacja artystyczna

Edukacja artystyczna rozwija kreatywność, wyobraźnię oraz zdolności manualne i poczucie estetyki uczniów. Twórcze działania plastyczne, muzyczne, teatralne i taneczne stwarzają uczniom przestrzeń do przeżywania, wyrażania emocji oraz osobistych refleksji. W zależności od potrzeb i możliwości uczniów mogą to być zajęcia z rysunku, malarstwa, kolażu, batiku, modelowania, rytmiki, teatru, pantomimy, tańca i wielu innych form ekspresji, a także muzykoterapia. Zajęcia te kształtują wrażliwość estetyczną i poczucie tożsamości kulturowej oraz umożliwiają aktywne i satysfakcjonujące spędzanie wolnego czasu.

Osiągnięcia uczniów z obszaru edukacji artystycznej obejmują przede wszystkim możliwość ekspresji emocji poprzez wybór preferowanego przez ucznia działania, a także stwarzanie warunków do obcowania z różnego rodzaju dziedzinami sztuki. Edukacja artystyczna wspiera

rozwój umiejętności regulowania emocji oraz pokazuje, że taniec, muzyka, śpiew i działania plastyczne mogą być sposobem ich wyrażania, relaksu i przyjemnego spędzania czasu wolnego.

8.6. Wychowanie fizyczne

Wychowanie fizyczne obejmuje zajęcia ruchowe rozwijające sprawność, koordynację, kondycję fizyczną, orientację w przestrzeni i schemacie ciała oraz motorykę małą. Poprzez gry zespołowe, zabawy ruchowe i ćwiczenia sportowe uczniowie poprawiają sprawność fizyczną, uczą się współpracy, zasad fair play i przestrzegania reguł. Istotne jest także kształtowanie pozytywnego nastawienia do aktywności fizycznej i zdrowego stylu życia.

Treści nauczania koncentrują się na budowaniu świadomości własnego ciała i jego możliwości. Mają charakter ogólnorozwojowy. Zajęcia wspierają rozwój codziennych umiejętności takich jak wykonywanie sekwencji ruchowych, naśladowanie czy bezpieczne korzystanie ze sprzętu sportowego. Sprzyjają też udziałowi w aktywnościach zespołowych, które rozwijają poczucie przynależności, współodpowiedzialności oraz umiejętność stosowania zasad w życiu codziennym.

Do mniej powszechnych dyscyplin sportowych dedykowanych uczniom z niepełnosprawnością należą m.in. bocce, frame running i goalball.

9. Realizacja dwóch podstaw programowych w klasach I–III szkoły podstawowej

Nowa podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym została opracowana w taki sposób, aby ułatwić nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej równoległe łączenie w pracy 2 podstaw programowych. Na tym etapie edukacji uczniowie realizują te same obszary edukacyjne w ramach nauczania zintegrowanego, co sprzyja wspólnemu planowaniu i organizowaniu zajęć.

W szkole podstawowej funkcjonują 2 podstawy programowe. Uczniowie rozwijający się w normie intelektualnej oraz uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim realizują podstawę programową kształcenia ogólnego, natomiast uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym – odrębną podstawę programową obowiązującą przez cały okres nauki w szkole podstawowej. O wyborze właściwej podstawy decyduje poziom funkcjonowania intelektualnego ucznia określony w orzeczeniu wydanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną¹.

Sytuacja nauczyciela realizującego założenia 2 podstaw programowych w tej samej klasie będzie bardzo różnorodna, ponieważ każde dziecko, niezależnie od poziomu funkcjonowania intelektualnego, jest inne – ma inne potrzeby i możliwości, a także pochodzi z innego środowiska wychowawczego. Dlatego ogromnie ważne w pracy każdego nauczyciela będą:

- znajomość założeń podejścia projektowania uniwersalnego w edukacji (UDL);
- znajomość zasad tworzenia tekstów łatwych do czytania i rozumienia (ETR);
- podejście funkcjonalne w planowaniu pracy z każdym uczniem, nie tylko z tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- praca na zasobach i mocnych stronach uczniów.

Podczas analizy zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla edukacji wczesnoszkolnej uwagę zwraca istnienie pewnych wspólnych obszarów, które mogą – a wręcz powinny – stanowić podstawę planowania pracy przez nauczycieli. Można też zauważyć zapisy, które mają szansę wesprzeć nauczycieli realizujących założenia jednej podstawy programowej w pracy wychowawczej obejmującej cały zespół klasowy. Są to m.in.:

¹ Dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pomocna może być też publikacja: Rola, B. (2026). [Zrozumieć, wspierać, rozwijać. Metodyka pracy dydaktyczno-wychowawczej w zróżnicowanej klasie na etapie edukacji wczesnoszkolnej](#). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

- opis specyfiki i struktury obu dokumentów, w tym wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia, podejmowanie różnorodnych działań i organizowanie doświadczeń, zintegrowany charakter edukacji skoncentrowany wokół kompetencji fundamentalnych i przekrojowych oraz sprawczości; przy czym należy zwrócić uwagę, że sposób rozumienia tych kompetencji będzie się od siebie różnił;
- wyodrębnienie korespondujących ze sobą obszarów edukacyjnych (por. tabela 18).

Tabela 18.

Porównanie głównych obszarów podstaw programowych dla edukacji wczesnoszkolnej oraz dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym

Podstawa programowa dla edukacji wczesnoszkolnej	Podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną
Edukacja językowa	Porozumiewanie się
Edukacja matematyczna	Edukacja środowiskowa – obszar przyrodniczo-matematyczny
Edukacja przyrodnicza	Edukacja środowiskowa – obszar przyrodniczo-matematyczny
Edukacja społeczna	Edukacja społeczna
Edukacja artystyczna – plastyka i muzyka	Edukacja artystyczna
Edukacja techniczna i informatyczna	Edukacja środowiskowa – obszar techniki i technologii informacyjno-komunikacyjnej
Wychowanie fizyczne	Wychowanie fizyczne
Etyka	Etyka
–	Edukacja osobista i zdrowotna

W sytuacji, gdy potencjał rozwojowy dziecka jest znacząco inny niż potencjały rozwojowe pozostałych uczniów w klasie, możliwość pełnej indywidualizacji treści kształcenia dostosowanej do wybranych z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną efektów uczenia się dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, które będą realizowane w ramach tych samych obszarów nauczania, może, a nawet powinna być traktowana przez nauczyciela jako zasób. Zasób ten otwiera w sposób formalny perspektywę wybrania takich treści i takiego czasu i sposobu ich realizacji, które będą dla ucznia właściwe i jednocześnie nie ograniczą zakresu działań w pracy z uczniami przejawiającymi – pomimo orzeczonej niepełnosprawności

intelektualnej w stopniu umiarkowanym lub znacznym – wysokie umiejętności w wybranych obszarach o charakterze zarówno poznawczym, jak i społecznym.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej zakłada organizowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających uczeniu się poprzez poszukiwanie, odkrywanie, dociekanie, eksperymentowanie, sprawdzanie informacji i wnioskowanie z wykorzystaniem różnych form komunikacji i aktywności w kontekście życia codziennego. Takie podejście jest w pełni zgodne z ideą nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, dla których uczenie się przez doświadczenie i działanie stanowi podstawowy sposób poznawania świata.

Z kolei w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym podkreśla się znaczenie korzystania z zasobów środowiska lokalnego, które umożliwiają uczenie się poprzez doświadczenia i obserwacje prowadzone w środowisku naturalnym i społecznym. Dla tych uczniów to właśnie gromadzenie doświadczeń stanowi fundament nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Warto zauważyć, że takie podejście jest równie wartościowe dla uczniów o przeciętnym poziomie rozwoju. Uczenie się oparte na bezpośrednim działaniu, eksploracji, obserwacji i refleksji pozwala wszystkim dzieciom głębiej rozumieć świat, rozwijać ciekawość poznawczą i łączyć wiedzę teoretyczną z praktyką.

Kontakt z otoczeniem społecznym i przyrodniczym, udział w doświadczeniach i działaniach projektowych czy terenowych wspierają nie tylko rozwój poznawczy, ale także emocjonalny i społeczny uczniów.

Zatem w pracy zarówno z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, jak i z uczniem rozwijającym się typowo uczenie się przez doświadczenie stanowi skuteczną metodę budowania trwałego rozumienia, samodzielności poznawczej oraz motywacji do nauki.

Połączenie tych dwóch perspektyw pozwala na tworzenie środowiska uczenia się, w którym nauczyciel:

- kieruje uwagą uczniów poprzez wskazywanie kluczowych informacji, co skłania do ich utrwalania;
- modeluje zachowania, pokazuje sposoby działania i inicjuje aktywność uczniów;
- umożliwia uczniom dzielenie się spostrzeżeniami i emocjami, co wzmacnia ich refleksyjność oraz umiejętność komunikowania własnych przeżyć.

Takie podejście jest korzystne nie tylko dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ale także dla wszystkich dzieci w klasie zróżnicowanej pod względem tempa rozwoju, doświadczeń i stylów uczenia się.

W podstawie programowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną szczególny nacisk położono również na rozwijanie samodzielności i sprawczości ucznia – w tym na umiejętność planowania dnia, podejmowania decyzji oraz refleksji nad efektami własnych działań. Analogiczny zapis w podstawie edukacji wczesnoszkolnej dotyczy tworzenia warunków wspierających sprawczość ucznia, jego wpływ na otoczenie oraz współpracę w grupie, w tym elementy tutoringu koleżeńskieg i dzielenia się wiedzą.

Połączenie tych zapisów wskazuje, że obie podstawy są spójne w idei uczenia poprzez działanie, współpracę i refleksję. Tak zorganizowane środowisko edukacyjne:

- pozwala uczniom przyjmować różne role (inicjatora, obserwatora, pomocnika);
- kształtuje kompetencje społeczne, takie jak uważność, wzajemność, odpowiedzialność i troska o innych;
- umożliwia doświadczanie własnej skuteczności, co wzmacnia motywację i poczucie odpowiedzialności za własne uczenie się.

Bibliografia

Chrzanowska, I. (2018). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Duda-Machejek, A., Koch-Kozioł, M., Leśniewska, K. (2024). *Kilka słów o metodyce pracy nauczyciela. Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Dudziak-Czajkowska, B., Marchwian, A. (2020). Jak znaleźć złoty środek? Praca z uczniami o zróżnicowanych możliwościach. *Sygnal*, 2020(2), 14–16.

Juszkiewicz, I., Socha, M. (2022). *Projektowanie przyjaznego środowiska edukacyjnego w szkole włączającej. Ogólne zasady planowania procesu uczenia się grupy/klasy zróżnicowanej (uniwersalne projektowanie w edukacji)*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Marcinkowska, B. (2017). Dydaktyka kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W: Głodkowska, J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych* (77–95). Wydawnictwo PWN.

Rola, B. (2026). *Zrozumieć, wspierać, rozwijać. Metodyka pracy dydaktyczno-wychowawczej w zróżnicowanej klasie na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Szymczak, A., Strzemieczna, A. (red.). (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Aneks. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkole podstawowej

Ogólne cele kształcenia i wychowania

Edukacja szkolna uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym wspiera ich wszechstronny rozwój w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, etycznej i fizycznej, a także wspomaga ich w pełnej realizacji własnego potencjału – zarówno jako jednostek, jak i członków społecznej i demokratycznej wspólnoty. Kształcenie w szkole sprzyja kształtowaniu postawy dbałości o dobro wspólne, pielęgnowania tradycji i kultury narodowej z poszanowaniem innych kultur oraz rozwija postawy patriotyczne.

Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest:

1. rozwijanie kompetencji fundamentalnych: językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych, niezbędnych do funkcjonowania w różnych sytuacjach życiowych oraz w procesie uczenia się;
2. budowanie przez uczniów wiedzy pozwalającej rozumieć otaczający ich świat i poznawać go w procesie uczenia się na kolejnych etapach edukacyjnych;
3. rozwijanie kompetencji przekrojowych: poznawczych, społecznych i osobistych, pozwalających uczniom aktywnie działać w szkole oraz poza nią, z korzyścią dla siebie i wspólnego dobra;
4. budowanie sprawczości uczniów w procesie uczenia się i realizacji zamierzonych celów, w tym branie odpowiedzialności za własne działania oraz ich wpływ na siebie, innych ludzi i świat;
5. wprowadzanie uczniów, we współpracy z rodzicami, w świat wartości i przygotowywanie ich do pełnienia ról społecznych, dokonywania odpowiedzialnych wyborów etycznych w trosce o siebie, innych ludzi, ojczyznę oraz inne wspólnoty;
6. rozwijanie aspiracji i ciekawości uczniów oraz wzmacnianie motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się.

Działalność dydaktyczna i wychowawcza szkoły opiera się na następujących wartościach: wolność, odpowiedzialność, wspólnota, szacunek, godność, prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość i solidarność.

W procesie uczenia się uczeń buduje i rozwija kompetencje fundamentalne, wiedzę, kompetencje przekrojowe oraz sprawczość. Rozwijanie kompetencji fundamentalnych, wiedzy, kompetencji przekrojowych i sprawczości uczniów jest wspólnym zadaniem wszystkich nauczycieli. To proces ciągły, realizowany na wszystkich zajęciach edukacyjnych realizowanych w szkole podstawowej oraz w ramach działalności wychowawczej szkoły.

I. Kompetencje fundamentalne

Kompetencje fundamentalne stanowią podstawę procesu edukacji. Ich opanowanie i doskonalenie stanowi warunek konieczny funkcjonowania w sytuacjach życiowych oraz dalszego uczenia się.

Do kompetencji fundamentalnych należą:

1. kompetencje językowe, tj. zdolność skutecznego porozumiewania się w mowie i piśmie, a także z wykorzystaniem komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) oraz w polskim języku migowym (PJM); kompetencje te obejmują umiejętność rozumienia wypowiedzi ustnej i słuchanego lub czytanego prostego tekstu literackiego oraz nieliterackiego, analizowania i przetwarzania informacji, formułowania własnej wypowiedzi w sposób zrozumiały dla odbiorcy oraz dostosowany do sytuacji;
2. kompetencje matematyczne, tj. zdolność do rozumowania matematycznego, utrwalania i wykorzystania pojęć oraz narzędzi matematycznych w sytuacjach praktycznych; kompetencje te obejmują rozwijanie i utrwalanie pojęć matematycznych stosowanych w codziennym życiu (np. pojęć czasowych, przestrzennych), nabywanie i doskonalenie umiejętności związanych z segregowaniem, liczeniem, mierzeniem, ważeniem, następstwem zdarzeń, rytmem oraz dokonywanie obliczeń w różnych sytuacjach życiowych oraz wykorzystywania pojęć i narzędzi matematyki w sytuacjach praktycznych;
3. kompetencje cyfrowe, tj. zdolność celowego, skutecznego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych w uczeniu się i sprawnym funkcjonowaniu w społeczeństwie, w tym pozyskiwania i analizowania informacji w środowisku cyfrowym;
4. kompetencje ruchowe, tj. zdolność do świadomego wykorzystywania i rozwijania własnego potencjału ruchowego jako podstawy aktywnego oraz zdrowego stylu życia; kompetencje te obejmują umiejętność planowania i podejmowania aktywności fizycznej oraz kształtowanie zdrowych nawyków w codziennym funkcjonowaniu.

II. Kompetencje przekrojowe

Kompetencje przekrojowe to zdolności do działania w różnych sytuacjach w szkole i poza nią z wykorzystaniem wiedzy, umiejętności oraz postaw rozwijanych w szkole.

Do kompetencji przekrojowych należą:

1. kompetencje poznawcze, w tym:
 - a. rozwiązywanie problemów, tj. zdolność poszukiwania i realizacji pomysłów, które umożliwią osiągnięcie zamierzonego celu; kompetencja ta obejmuje analizę problemu, identyfikowanie rozwiązań i ich ocenę oraz zastosowanie wybranego rozwiązania,
 - b. krytyczne myślenie, tj. zdolność oceny informacji w celu wyciągnięcia racjonalnych wniosków, unikania błędów poznawczych, manipulacji i uprzedzeń; kompetencja ta obejmuje gromadzenie, analizę oraz syntezę informacji, wnioskowanie i wykorzystywanie informacji oraz rozpoznawanie manipulacji,
 - c. kreatywne myślenie, tj. zdolność tworzenia nieszablonowych i wartościowych pomysłów; kompetencja ta obejmuje rozwijanie własnej ciekawości, kreowanie pomysłów i ich udoskonalanie oraz wytrwałość twórczą;
2. kompetencje społeczne, w tym:
 - a. współpraca, tj. zdolność do działania w grupie, która opiera się na wzajemnym szacunku, konstruktywnym podziale ról i wspólnym osiągnięciu celów; kompetencja ta obejmuje budowanie relacji wokół celów, efektywną komunikację, przyjmowanie roli dostosowanej do sytuacji, wspólne podejmowanie decyzji oraz harmonizowanie współpracy,
 - b. dbanie o innych, tj. zdolność do empatycznego dostrzegania, nazywania i wspierania realizacji potrzeb innych osób oraz zbiorowości; kompetencja ta obejmuje rozpoznawanie i nazywanie potrzeb innych osób, reagowanie na nie w sposób otwarty oraz życzliwy, budowanie relacji i dbanie o nie, podejmowanie działań na rzecz dobra wspólnego oraz dbanie o otoczenie;
3. kompetencje osobiste, w tym:
 - a. kierowanie sobą, tj. zdolność mówienia we własnym imieniu o swoich sprawach, świadomego podejmowania działań mających na celu samodoskonalenie, realizację aspiracji, systematyczne poszerzanie wiedzy i umiejętności; kompetencja ta obejmuje rozwój oraz uczenie się, rozwijanie samodzielności i wytrwałości, podejmowanie autorefleksji oraz wyciąganie wniosków i wzmacnianie własnej motywacji,
 - b. dbanie o siebie, tj. zdolność rozpoznawania, wyrażania i zaspokajania własnych potrzeb fizycznych, emocjonalnych oraz psychicznych, z poszanowaniem woli i perspektyw innych; kompetencja ta obejmuje troskę o zdrowie oraz dobre samopoczucie, rozpoznawanie,

nazywanie i wyrażanie emocji, radzenie sobie ze stresem oraz wyznaczanie bezpiecznych granic w relacjach z innymi.

Kształcenie kompetencji przekrojowych jest uwzględniane przez nauczycieli w planowaniu wszystkich zajęć realizowanych z uczniami oraz przez szkołę w tworzeniu i realizacji programu wychowawczo-profilaktycznego.

III. Sprawczość

Sprawczość to podejmowanie autonomicznych działań mających pozytywny wpływ na osobę, która je podejmuje, i inne osoby (otoczenie) oraz branie za te działania odpowiedzialności.

Sprawczość jest warunkiem przejścia od zdolności do faktycznej aktywności przez autonomiczne formułowanie celów i podejmowanie działań konstruktywnie wpływających na jednostkę oraz jej otoczenie. Sprawczość obejmuje także aktywność ucznia w procesie uczenia się dostosowaną do jego indywidualnych możliwości.

Ze sprawczością silnie powiązane jest:

1. poczucie przynależności do wspólnoty, czyli przekonanie jednostki, że jest częścią grupy, która ją akceptuje, potrzebuje jej i docenia ją oraz do której ta osoba może wnieść twórczy wkład;
2. nastawienie na rozwój, czyli przekonanie, że zdolności podlegają zmianom i mogą się rozwijać dzięki zaangażowaniu, wysiłkowi i wytrwałości;
3. przekonanie o własnej skuteczności, czyli przekonanie o swojej zdolności do wykonywania określonych zadań i osiągnięcia celów, także w niekorzystnych okolicznościach;
4. samoregulacja, czyli zdolność przekładania myśli na działania zmierzające do realizacji określonych celów i świadomego kierowania swoją aktywnością.

Uczniowie rozwijają swoją sprawczość w procesie uczenia się przez:

1. przejmowanie współodpowiedzialności za proces uczenia się, współdecydowanie w sprawach związanych z uczeniem się;
2. wykorzystywanie wiedzy i umiejętności zdobywanych w szkole do rozwiązywania problemów życia codziennego w szkole oraz poza szkołą;
3. samodzielne, ze wsparciem lub zespołowe prowadzenie obserwacji i prostych eksperymentów;
4. prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności oraz efektów swojej pracy;
5. dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, w tym wzajemne uczenie się;
6. zaangażowanie w realizację indywidualnych lub grupowych projektów edukacyjnych,

7. samoocenę oraz przyjmowanie i udzielanie informacji zwrotnej;
8. samodzielne lub ze wsparciem pogłębianie wiedzy i umiejętności;
9. rozwijanie zainteresowań treściami w różnych obszarach.

Rozwijanie sprawczości uczniów w obszarze działalności wychowawczej odbywa się w szczególności przez umożliwianie uczniom:

1. pracy z indywidualnymi celami rozwojowymi;
2. aktywności w samorządzie uczniowskim lub radzie szkoły;
3. udziału w wolontariacie i innych formach zaangażowania na rzecz dobra wspólnego;
4. rozwijania własnych pasji i zainteresowań pozaszkolnych;
5. dostrzegania i rozwiązywania (samodzielnego lub wspólnego z innymi) problemów w szkole i poza szkołą;
6. uczestnictwa w procesach konsultacyjnych lub podejmowaniu decyzji dotyczących klasy lub szkoły.

IV. Zadania szkoły

Realizacja zadań edukacyjnych i wychowawczych jest oparta na głębokim zrozumieniu funkcjonowania ucznia w trzech powiązanych wymiarach: biologicznym, psychologicznym i społecznym. W tym celu szkoła stosuje wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU). Ocena ta stanowi punkt wyjścia do opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET), który obejmuje działania wspierające rozwój ucznia we wszystkich istotnych obszarach życia – edukacyjnym, społecznym, emocjonalnym, komunikacyjnym i motorycznym.

Szkoła realizuje swoje zadania przez:

1. tworzenie warunków niezbędnych do zapewnienia uczniowi poczucia bezpieczeństwa, komfortu psychicznego oraz wzmocnienia poczucia własnej wartości, akceptacji i samoakceptacji w procesie integracji ze środowiskiem, jednocześnie wspierających aktywność i uczestnictwo w życiu klasy, szkoły i środowiska lokalnego;
2. zapewnienie uczniowi udziału w niezbędnych zajęciach rewalidacyjnych, wynikających z jego indywidualnych potrzeb oraz realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, z uwzględnieniem możliwości łączenia uczniów w grupy o zbliżonych możliwościach i potrzebach rozwojowych;
3. wprowadzenie elementów wiedzy o rozwoju człowieka, w tym zagadnień dotyczących seksualności oraz przygotowania do pełnienia ról w dorosłości;

4. włączenie uczniów w życie społeczności lokalnej przez uczenie świadomości własnych praw, samostanowienie i samorzecznictwo, a także przygotowanie ich do samodzielnego, świadomego, skutecznego i satysfakcjonującego uczestnictwa w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym i obywatelskim;
5. zapewnienie równych szans edukacyjnych wszystkim uczniom przez identyfikowanie i usuwanie barier w procesie kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualizacji, obejmującej dobór treści nauczania – wymagań szczegółowych oraz poziomu wsparcia odpowiednich do potrzeb i możliwości każdego ucznia;
6. wspieranie przechodzenia między kolejnymi etapami edukacyjnymi, a także między zespołami klasowymi oraz skutecznego powrotu do nauki po dłuższej nieobecności, w tym spowodowanych chorobą lub innymi zdarzeniami losowymi;
7. podejmowanie współpracy z rodzicami i opiekunami uczniów oraz z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym na rzecz wspierania rozwoju uczniów.

Zadaniem szkoły jest przygotowywanie uczniów do stopniowego przejmowania odpowiedzialności za własny rozwój. Podczas zajęć o charakterze wychowawczym uczeń formułuje ważne dla siebie cele rozwojowe, związane z kompetencjami osobistymi i społecznymi oraz sprawczością. Nauczyciel pomaga uczniowi w ich określeniu i zaplanowaniu realizacji w czasie zajęć oraz poza nimi.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym potrzebują wsparcia ze strony nauczycieli w wyznaczaniu celów oraz ich realizacji. Proces ten wymaga współpracy ze środowiskiem domowym. Szkoła stopniowo przygotowuje uczniów do samodzielnego kierowania własnym rozwojem tak, aby w kolejnych etapach edukacyjnych przejmowali coraz większą odpowiedzialność za swój rozwój, ucząc się planowania, podejmowania decyzji i działań oraz refleksji.

W czasie zajęć o charakterze wychowawczym nauczyciel uwzględnia m.in. poniższe zagadnienia:

1. tworzenie dobrych relacji w różnych społecznościach i przygotowanie do pełnienia różnych ról, w tym w rodzinie;
2. budowanie własnego światopoglądu, wewnętrznego systemu wartości i sądów etycznych;
3. rozwiązywanie konfliktów i zapobieganie sytuacjom konfliktowym;
4. rozpoznawanie zachowań ryzykownych i wykorzystywanie strategii ich unikania;
5. podejmowanie refleksji na temat własnej roli w różnych wspólnotach;
6. kształtowanie kompetencji społecznych i rozwijanie uważności na potrzeby różnych osób i grup;
7. kształtowanie kompetencji osobistych i rozwijanie własnej sprawczości;

8. bezpieczne zachowanie się w sytuacjach zagrożeń czasu pokoju i wojny;
9. kształtowanie odpowiedzialności za swoje działania, grupę, klasę, szkołę, wspólnotę lokalną i ojczyznę;
10. podejmowanie refleksji o sobie jako człowieku uczącym się;
11. planowanie własnego rozwoju rozumianego jako proces trwający przez całe życie.

Działalność dydaktyczna i wychowawcza szkoły opiera się na następujących wartościach: wolność, odpowiedzialność, wspólnota, szacunek, godność, prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość i solidarność. Wychowanie do wartości odbywa się przez codzienne szkolne doświadczenia na zajęciach, przerwach, zajęciach pozalekcyjnych, wycieczkach, szkolnych wydarzeniach i uroczystościach oraz w kontakcie nauczyciela z uczniem. Uczniowie rozpoznają wartości w swoim życiu i nauce, dokonują wyborów i przejawiają zgodne z nimi zachowania. Wychowanie do wartości wymaga:

1. odwoływania się do nich w treściach nauczania na różnych zajęciach oraz w doświadczeniach uczniów;
2. stosowania metod nauczania, które są z nimi spójne;
3. tworzenia doświadczeń, które zakładają podmiotowość i autonomię, równość i włączenie, działanie i współdziałanie;
4. umożliwienia uczniom wyrażania swojego zdania, opinii, współtworzenia rzeczywistości szkolnej;
5. budowania kultury refleksji i dialogu w atmosferze poszanowania dla tradycji.

Wychowanie szkolne uwzględnia podmiotowość ucznia, jego potrzeby oraz dobrostan.

Działania wychowawcze szkoły wzmacniają sprawczość uczniów, o ile kształtują postawy proaktywne oraz pokazują, że indywidualny i zbiorowy głos ma znaczenie. Najważniejsze sposoby rozwijania sprawczości to:

1. rozwijanie samoregulacji, czemu sprzyja indywidualizacja podejścia do uczniów, nauczanie oparte na doświadczeniu i działaniu, wiązanie nauki z potrzebami uczniów oraz wyzwaniami świata;
2. rozwijanie przekonania o własnej skuteczności, co odbywa się przez wspieranie uczniów w wyznaczaniu celów edukacyjnych, dążeniu do nich i ich osiągnięciu, wzmacnianie odpowiedzialności i decyzyjności uczniów w kwestiach związanych z nauką i codziennym życiem klasy i szkoły;
3. rozwijanie nastawienia na rozwój, co wymaga kształtowania nastawienia „jeszcze nie umiem, ale dalej się uczę”, kultura prób i błędów, kultura wsparcia i współpracy, a nie rywalizacji;

4. rozwijanie poczucia przynależności do wspólnoty, co odbywa się w szczególności przez wzmacnianie i celebrowanie więzi, tradycji i szkolnych rytuałów, docenianie różnorodności, budowanie relacji opartych na zaufaniu, a nie kontroli.

Działania wychowawcze mają szczególne znaczenie dla rozwoju kompetencji społecznych. Służą temu takie formy, jak wspólna praca na zajęciach, projekty edukacyjne i akcje społeczne, wolontariat, a także działania samorządu uczniowskiego, w tym udział w podejmowaniu decyzji dotyczących życia klasy i szkoły, oraz współorganizowanie aktywności i wydarzeń szkolnych oraz lokalnych.

Proces wychowania wspiera także rozwój kompetencji osobistych, w tym kierowania sobą i dbania o siebie. Szczególnie istotne w tym kontekście jest podmiotowe traktowanie ucznia, wzmacnianie poczucia, że jego dobrostan i potrzeby są brane pod uwagę oraz że może liczyć na wsparcie, gdy przejmuje odpowiedzialność za własną naukę i aktywność społeczną. Nauczyciele tworzą warunki do pracy i refleksji nad postępami, trudnościami oraz sposobami ich przezwyciężenia.

Działalność wychowawcza szkoły obejmuje szeroki zakres działań na rzecz wsparcia uczniów w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i grupowym, prowadzonych zawsze z poszanowaniem praw ucznia. W wymiarze indywidualnym uczniowie są wspierani przez nauczycieli i wychowawców w rozwijaniu swoich kompetencji i wprowadzaniu w życie osobistych celów. W wymiarze grupowym nauczyciele podejmują działania, które budują więź i wspólnotę klasową i szkolną.

Istotnym elementem procesu wychowawczego jest monitorowanie postępów uczniów przez wszystkich nauczycieli. Regularne informowanie o postępach oraz docenianie wysiłku uczniów sprzyja ich dalszemu rozwojowi. Monitorowanie postępów ucznia obejmuje także autorefleksję oraz informację zwrotną ze strony nauczycieli i rówieśników.

Kluczowe jest wspieranie uczniów w zdobywaniu samodzielności w zakresie wyrażania i zaspokajania własnych potrzeb oraz podejmowaniu decyzji, wyrażaniu opinii i dokonywaniu wyborów dostosowanych do ich możliwości. Nauczyciele i wychowawcy dostosowują zakres wsparcia do indywidualnych potrzeb uczniów, uwzględniając ich wiek i etap rozwoju, a stopień zaangażowania dorosłych oraz sposób realizacji działań jest dostosowany do możliwości rozwojowych każdego ucznia.

W szkole podstawowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym przewiduje się zajęcia dotyczące:

1. porozumiewania się;
2. edukacji środowiskowej;
3. edukacji społecznej;
4. edukacji osobistej i zdrowotnej;
5. edukacji artystycznej;
6. wychowania fizycznego;
7. etyki.

Osią wszystkich działań edukacyjnych jest dążenie do osiągnięcia przez ucznia optymalnego poziomu rozwoju. Prowadzą do tego formy zajęć, ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie się przenikające. Całość działań edukacyjnych ma charakter zintegrowany, a jego organizacja jest dostosowana do indywidualnych możliwości ucznia. Podstawą aktywności jest praktyczne działanie, które w sposób świadomy i celowy wspiera rozwój ucznia, wzmacniając jego niezależne funkcjonowanie w życiu codziennym oraz społecznym.

Porozumiewanie się dotyczy praktycznego nabywania języka, rozwijania kompetencji językowych, w tym umiejętności komunikacyjnych w bliskim i dalszym środowisku w mowie, piśmie oraz każdym możliwym dla ucznia sposobie zapewniającym mu niezależność i aktywne uczestnictwo, w tym z zastosowaniem komunikacji wspomagającej oraz alternatywnej (AAC) lub w polskim języku migowym (PJM). Opisane w wymaganiach szczegółowych dotyczących wiedzy i umiejętności zagadnienia dotyczące porozumiewania się powinny być realizowane w toku wszystkich zajęć.

Edukacja środowiskowa koncentruje się na rozwijaniu praktycznych umiejętności życiowych związanych z funkcjonowaniem w środowisku lokalnym i przestrzeni publicznej. Dotyczy także obszaru przyrodniczo-matematycznego oraz techniki i technologii informacyjno-komunikacyjnej. Przez różnorodne doświadczenia, obserwacje i eksperymenty wspiera rozwój poznawczy uczniów, ucząc ich analizy, klasyfikowania i wyciągania wniosków. Kluczowym aspektem tych zajęć jest wyposażenie ucznia w umiejętności uczenia się i zdobywania doświadczeń m.in. przez bezpieczne korzystanie z prostych narzędzi oraz urządzeń codziennego użytku. Tego typu aktywność nie tylko wspiera rozwój kompetencji poznawczych i umiejętności manualnych, lecz także wzmacnia samodzielność oraz poczucie sprawczości ucznia, co stanowi fundament jego niezależności i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Edukacja społeczna obejmuje nabywanie umiejętności, które umożliwiają współżycie z innymi ludźmi – uczeń uczy się zasad komunikacji, wyrażania emocji, nawiązywania i podtrzymywania relacji, współpracy oraz rozwiązywania konfliktów. Równocześnie poznaje swoje miejsce i rolę w rodzinie, klasie oraz szkole, ucząc się współodpowiedzialności, współdziałania i przestrzegania ustalonych zasad. Wprowadzenie do zagadnień obywatelskich, instytucjonalnych, patriotycznych odbywa się przez poznawanie zasad uczestnictwa w życiu społecznym.

Edukacja osobista i zdrowotna obejmuje naukę dbania o zdrowie fizyczne, psychiczne i seksualne, higienę, odżywianie, samoobsługę oraz rozwój podstawowych umiejętności życiowych. Zajęcia te wspierają budowanie samoświadomości i niezależności uczniów, rozwijają umiejętność rozpoznawania oraz komunikowania własnych potrzeb, a także kształtują pozytywny obraz siebie i wzmacniają poczucie własnej wartości. W ramach edukacji osobistej uczniowie uczą się dbania o siebie, w tym planowania dnia, korzystania z toalety, samodzielnego ubierania się, przygotowywania prostych, zdrowych posiłków. Istotnym elementem jest również wiedza na temat specyfiki rozwoju na różnych etapach życia, profilaktyka zdrowotna oraz nauka udzielania pierwszej pomocy. Zajęcia te odgrywają ważną rolę w budowaniu dobrostanu uczniów – wzmacniają poczucie sprawczości, bezpieczeństwa i komfortu, a także uczą podejmowania odpowiedzialnych decyzji związanych ze zdrowiem i codziennym funkcjonowaniem. Ponadto rozwijają świadomość własnego ciała, emocji i granic, co sprzyja lepszemu samopoczuciu i bezpieczeństwu uczniów oraz wspiera rozwój tożsamości osobistej i przygotowania do dorosłości.

Edukacja artystyczna rozwija kreatywność, wyobraźnię oraz zdolności manualne i poczucie estetyki uczniów. Twórcze działania plastyczne, muzyczne, teatralne i taneczne stwarzają uczniom przestrzeń do przeżywania, wyrażania emocji oraz osobistych refleksji. W zależności od potrzeb i możliwości uczniów mogą to być zajęcia z rysunku, malarstwa, kolażu, batiku, modelowania, rytmiki, teatru, pantomimy, tańca, muzykoterapii oraz wielu innych form ekspresji. Zajęcia te kształtują wrażliwość estetyczną oraz poczucie tożsamości kulturowej, a także umożliwiają aktywne i satysfakcjonujące spędzanie czasu wolnego.

Wychowanie fizyczne to zajęcia ruchowe, które rozwijają sprawność motoryczną, koordynację ruchową, kondycję fizyczną, orientację w przestrzeni i schemacie ciała oraz motorykę małą. Przez gry zespołowe, zabawy ruchowe, ćwiczenia sportowe oraz udział w imprezach rekreacyjnych uczniowie nie tylko poprawiają swoją sprawność fizyczną, lecz także uczą się zasad współzawodnictwa w duchu fair play i przestrzegania reguł. Ważnym aspektem wychowania fizycznego jest również kształtowanie pozytywnego nastawienia do aktywności fizycznej i zdrowego odżywiania jako form dbania o zdrowie i dobrostan.

Etyka to zajęcia, których celem jest wprowadzenie uczniów w świat wartości, szacunku do siebie i innych oraz wspieranie prawidłowego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich. Kluczowe jest tu rozwijanie postaw moralnych, takich jak rozpoznawanie dobra i zła, naśladowanie pozytywnych wzorców, internalizacja podstawowych norm społecznych oraz kształtowanie postaw opartych na wartościach: szacunku, odpowiedzialności, empatii i współdziałaniu. Treści te są obecne i realizowane w sposób zintegrowany podczas wszystkich zajęć edukacyjnych. Codzienne sytuacje dydaktyczne i wychowawcze stwarzają naturalne okazje do wzmacniania postaw prospołecznych, rozwijania empatii, odpowiedzialności oraz budowania pozytywnych relacji z rówieśnikami i dorosłymi.

Dzięki współpracy różnych specjalistów działania są interdyscyplinarne i kompleksowe oraz dostosowane do potrzeb ucznia, wzmacniają jego samodzielność, odpowiedzialność i poczucie wpływu, a także umożliwiają aktywne funkcjonowanie w środowisku szkolnym i społecznym.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe dotyczące wiedzy i umiejętności

1. Porozumiewanie się. Uczeń:

- 1) reaguje na obecność drugiej osoby, na dotyk, mimikę, dźwięk, używa do komunikacji dźwięków, mowy ciała, mimiki, gestów;
- 2) zwraca na siebie uwagę, kieruje uwagę drugiej osoby, sygnalizuje, że czegoś potrzebuje lub chce więcej, protestuje, odmawia;
- 3) reaguje na komunikaty werbalne i niewerbalne kierowane do niego lub do grupy, w tym patrzy na mówiącego, odpowiada słowem lub gestem, wykonuje polecenia, stosuje wokalizacje, pojedyncze słowa, frazy, zdania;
- 4) rozmawia zgodnie z zasadami interakcji społecznej z drugą osobą lub w grupie, w tym zwraca się w kierunku rozmówcy, nawiązuje kontakt wzrokowy, inicjuje kontakt, zachowuje akceptowalny dystans, rozpoczyna rozmowę, dostosowuje się do rozmówcy i tematu rozmowy, podtrzymuje rozmowę, dopytuje, czeka na swoją kolej, kończy rozmowę;
- 5) rozmawia z różnymi osobami w różnych sytuacjach, w różnych miejscach w dostępny dla siebie sposób, w tym z pomocą komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) i polskiego języka migowego (PJM);
- 6) przedstawia się, mówi o sobie i swoich planach, wyraża potrzeby, emocje i opinie, uzasadnia swoje zdanie, wyjaśnia zachowania oraz motywacje, opowiada o wydarzeniach z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, stosując odpowiednie określenia czasu;

- 7) przekazuje informacje, formułuje instrukcje, komentuje, żartuje, mówi komplementy, prosi o pomoc, stosuje formy grzecznościowe, informuje o sytuacjach niebezpiecznych i przekraczających jego granice;
- 8) używa technologii asystującej w celu wsparcia komunikacji, programów notujących oraz narzędzi komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC);
- 9) przepisuje i zapisuje litery, słowa, zdania oraz krótkie teksty – po śladzie, ze słuchu i z pamięci;
- 10) używa umiejętności pisania w codziennych sytuacjach, w tym podpisuje się, sporządza notatkę, opracowuje proste teksty użytkowe, posługuje się pismem jako narzędziem komunikacji;
- 11) odczytuje litery, pojedyncze wyrazy, zdania, odczytuje w różnych sytuacjach życiowych dane oraz proste teksty użytkowe, w tym teksty w języku prostym i teksty łatwe do czytania i rozumienia (ETR);
- 12) wypowiada się na temat wysłuchanego tekstu, w tym krótkich tekstów literackich, tekstów piosenek i tekstów użytkowych, rozpoznaje głównych bohaterów bajek, baśni i legend, wskazuje charakterystyczne elementy utworu oraz porządkuje wydarzenia według kolejności, odróżnia postacie pozytywne i negatywne.

2. Edukacja środowiskowa:

- 1) obszar przyrodniczo-matematyczny – uczeń:
 - a. uczestniczy w procesie uczenia się, w tym celowo posługuje się zmysłami, aby świadomie poznawać otaczającą rzeczywistość, obserwuje, naśladuje, wyciąga wnioski,
 - b. rozpoznaje i porządkuje obiekty według różnych cech i określa ich położenie w przestrzeni,
 - c. stosuje podstawowe pojęcia matematyczne, rozpoznaje podstawowe figury geometryczne, liczy elementy zbiorów, posługuje się liczbami, wykonuje działania na obiektach i z pomocą kalkulatora,
 - d. rozpoznaje monety i banknoty, wyjaśnia ich przeznaczenie, wykonuje proste operacje pieniężne, korzystając także z nowoczesnych form płatności,
 - e. korzysta z narzędzi pomiarowych, w tym miarki, termometru, zegara, stosuje określenia związane z czasem, w tym: wczoraj, dzisiaj, jutro, nazwy dni tygodnia, korzysta z kalendarza,
 - f. obserwuje i opisuje zjawiska przyrodnicze, w tym pogodowe, oraz cykliczne zmiany zachodzące w przyrodzie, w tym związane z porami roku,
 - g. rozpoznaje wybrane rośliny i je pielęgnuje przez sianie, sadzenie, podlewanie, wskazuje rośliny jadalne i niejadalne, rozpoznaje części jadalne roślin,

- h. opisuje zwierzęta domowe, hodowlane, leśne, omawia sposoby opieki nad nimi i reagowania na sytuacje ich krzywdzenia,
- i. wskazuje na mapie Polski ważne miejsca i krainy geograficzne, stosuje nazwy wybranych obszarów przyrodniczych, takich jak las, góry, morze, oraz wskazuje charakterystyczne dla nich rośliny i zwierzęta,
- j. nazywa swoją ojczyznę, jej stolicę, państwa sąsiadujące, nazywa i opisuje swoją miejscowość i region, wskazuje ich charakterystyczne cechy,
- k. opisuje Ziemię jako planetę będącą częścią Układu Słonecznego,
- l. wymienia i stosuje zachowania proekologiczne, w tym zbieranie i segregowanie odpadów, oszczędzanie energii i wody,
- m. okazuje wrażliwość na piękno i różnorodność przyrody;

2) obszar techniki i technologii informacyjno-komunikacyjnej – uczeń:

- a. rozpoznaje proste urządzenia techniczne, określa ich zastosowanie i zasady bezpiecznego użytkowania,
- b. planuje i wykonuje proste prace techniczne, rozpoznaje materiały i narzędzia, realizuje konstrukcje według instrukcji lub własnych pomysłów,
- c. przestrzega zasad bezpieczeństwa podczas pracy technicznej, rozróżnia narzędzia wymagające ostrożności i unika sytuacji zagrożenia,
- d. wymienia i opisuje środki transportu lądowego, wodnego i powietrznego oraz ich infrastrukturę, korzysta ze środków transportu publicznego,
- e. rozpoznaje zawody rzemieślnicze, w tym zawody związane z naprawą zepsutego sprzętu;
- f. korzysta z urządzeń cyfrowych w codziennym życiu, obsługuje podstawowe funkcje w telefonie i komputerze, w tym używa aplikacji oraz przeglądarek internetowych,
- g. przestrzega zasad higieny cyfrowej i cyberbezpieczeństwa, w tym wskazuje osobę dorosłą, do której może zgłosić niepokojącą sytuację w sieci,
- h. odróżnia świat realny od wirtualnego, w tym w grach, reklamach, mediach społecznościowych.

3. Edukacja społeczna:

1) relacje międzyludzkie, w tym rodzinne – uczeń:

- a. rozpoznaje członków rodziny, określa ich role i relacje między nimi, wskazuje zasady panujące w rodzinie, uczestniczy w ich ustalaniu i stosuje się do nich,
- b. wyjaśnia, że w rodzinie ponosi się wspólne wydatki, że pieniądze nie są nieograniczone i należy je dzielić między różne potrzeby,

- c. dostrzega, że członkowie rodziny mogą mieć różne obowiązki domowe, i ma świadomość, że ich wykonywanie ma wartość, nawet jeśli nie wiąże się z otrzymywaniem pieniędzy,
 - d. uczestniczy w tradycjach i rytuałach, rozumie znaczenie świąt rodzinnych,
 - e. rozpoznaje wartości ważne w relacjach, takie jak: zaufanie, szacunek, pomoc i uczciwość, stara się nimi kierować w codziennym życiu, respektuje sygnały granic innych osób,
 - f. nazywa swoje emocje w trudnych sytuacjach, takich jak choroba lub śmierć bliskiej osoby, wskazuje osoby, które mogą udzielić wsparcia,
 - g. zauważa, że ludzie różnią się wyglądem, zachowaniem, potrzebami i sposobem myślenia, akceptuje te różnice oraz szanuje odmiennność innych,
 - h. podejmuje próby nawiązywania i utrzymywania relacji z rówieśnikami, rozpoznaje kolegów z klasy, podejmuje próby zaprzyjaźniania się, odróżnia przyjaźń od innych relacji,
 - i. dostrzega, kiedy ktoś czuje się samotny lub pomijany, i okazuje wsparcie słowem, gestem lub inną formą pomocy,
 - j. identyfikuje sytuacje społeczne, w których może czuć się niekomfortowo, rozpoznaje sytuacje konfliktowe i zachowania przemocowe, podejmuje próby rozwiązywania konfliktów, zgłasza potrzebę pomocy,
 - k. współpracuje z grupą, uczestniczy w podejmowaniu decyzji, rozumie wpływ innych na swoje emocje i zachowanie, próbuje akceptować wspólnie podjęte decyzje, nawet jeśli nie są zgodne z jego oczekiwaniami,
 - l. zna swoje prawa i respektuje prawa innych, w tym prawa dziecka, ucznia i osób z niepełnosprawnościami, komunikuje swoje granice w sposób jasny i adekwatny;
- 2) życie domowe i szkolne – uczeń:
- a. zna swoje miejsce zamieszkania – podaje adres i numer telefonu, opisuje dom, jego otoczenie, pomieszczenia oraz ich funkcje, a także wyjaśnia, kiedy i dlaczego potrzebna jest znajomość tych informacji,
 - b. dba o porządek i estetykę przestrzeni domowej – przestrzega zasad utrzymywania czystości i wykonuje obowiązki domowe,
 - c. podaje przykłady prac wykonywanych w domu i szkole oraz wyjaśnia, dlaczego są potrzebne,
 - d. wyjaśnia, że praca wiąże się z wykonywaniem obowiązków i że dzięki niej ludzie otrzymują pieniądze potrzebne do życia,
 - e. rozróżnia przestrzeń prywatną i wspólną – stosuje zasady dotyczące intymności i prywatności w domu,

- f. orientuje się w środowisku szkolnym, zna nazwę i adres szkoły, rozpoznaje pomieszczenia, identyfikuje pracowników i ich role, korzysta z planu zajęć, przestrzega zasad obowiązujących w szkole i klasie,
- g. angażuje się w życie szkoły, zna rolę samorządu uczniowskiego i uczestniczy w jego działaniach;

3) życie w dorosłości – uczeń:

- a. wyjaśnia, na czym polegają relacje romantyczne, opisuje różne formy związków, w tym między osobami przeciwnej i tej samej płci, zna zasady zawierania małżeństwa oraz podstawowe informacje o poczęciu, ciąży, porodzie i adopcji,
- b. omawia, na czym polega odpowiedzialne rodzicielstwo, podaje przykłady różnych modeli rodzin oraz różnorodności płciowej, podkreślając szacunek dla każdej osoby i formy życia rodzinnego,
- c. określa, co to znaczy być obywatelem, oraz nazywa prawa i obowiązki, jakie się z tym wiążą, rozpoznaje symbole narodowe, wyjaśnia ich znaczenie i zachowuje się adekwatnie w sytuacjach oficjalnych,
- d. rozpoznaje i opisuje swoją miejscowość, region oraz ojczyznę – nazywa charakterystyczne cechy swojego otoczenia, przywołuje ważne wydarzenia i obiekty historyczne oraz wskazuje stolicę Polski i państwa graniczące,
- e. rozpoznaje podstawowe organy władzy państwowej, wskazuje związane z nimi osoby i ich zadania, a także opowiada o ważnych wydarzeniach w kraju i za granicą, przywołując wybrane fakty, postacie i wyrażając własne wrażenia,
- f. rozpoznaje lokalne instytucje publiczne i punkty usługowe, w tym wspierające osoby z niepełnosprawnościami, zna ich funkcje i zasady korzystania z nich,
- g. jest gotów do włączania się w działania wspierające społeczność lokalną, także te o charakterze charytatywnym,
- h. nazywa i charakteryzuje wybrane zawody, dopasowuje je do swoich możliwości oraz zainteresowań, planuje swoją przyszłość zawodową, zna osoby wspierające go w tym procesie,
- i. dokonuje prostych wyborów zakupowych, porównuje ceny i rozumie, że nie zawsze można kupić wszystko, co się chce,
- j. rozumie, że ludzie pracują w różnych zawodach, a ich praca jest potrzebna, aby inni mogli korzystać z produktów i usług przez nich wytwarzanych bądź świadczonych,
- k. wskazuje podstawowe zasady obowiązujące w miejscu pracy, w tym punktualność, odpowiedni ubiór, współpracę,
- l. podpisuje dokument, wyjaśnia znaczenie swojego podpisu oraz wskazuje sytuacje, w których należy zachować ostrożność przy podpisywaniu.

4. Edukacja osobista i zdrowotna:

1) edukacja osobista – uczeń:

- a. identyfikuje swoją płeć, nazywa cechy swojego wyglądu i charakteru oraz wskazuje swoje mocne strony i umiejętności,
- b. rozpoznaje i nazywa swoje emocje oraz potrzeby, w tym sensoryczne, społeczne i emocjonalne,
- c. rozpoznaje własne preferencje i potrzeby dotyczące odpoczynku oraz aktywności, w tym sposobów spędzania czasu wolnego, zainteresowań, oraz potrzeby osób, z którymi spędza czas,
- d. dostrzega i akceptuje swoje potrzeby oraz ograniczenia, w tym wynikające z niepełnosprawności,
- e. kończy zadania, akceptuje, że popełnianie błędów jest naturalne w procesie uczenia się,
- f. wybiera sposób działania, potrafi wyjaśnić swój wybór i ulepszać wykonanie zadania na podstawie wcześniejszych doświadczeń,
- g. reaguje na informacje zwrotne i współpracuje z innymi, wyraża swoje zdanie z szacunkiem dla innych,
- h. rozumie znaczenie odpoczynku i relaksu dla zdrowia, planuje przerwy i dba o swoje samopoczucie,
- i. wskazuje części intymne, uznaje, że każda część ciała zasługuje na ochronę, chroni własne granice cielesne i respektuje granice innych,
- j. rozróżnia zmiany zachodzące w ciele w okresie dzieciństwa, dojrzewania i dorastania u kobiet i mężczyzn,
- k. szanuje relacje międzyludzkie i wybory innych – wie, że bliskość wymaga zgody obu stron;

2) edukacja zdrowotna – uczeń:

- a. dba o higienę osobistą, w tym rozpoznaje potrzebę mycia, dobiera środki higieniczne, korzysta z toalety i wykonuje czynności pielęgnacyjne w odpowiedniej kolejności,
- b. rozpoznaje sygnały z ciała, takie jak odczuwanie bólu, dyskomfortu fizycznego i psychicznego, oraz reaguje na nie, sygnalizuje potrzebę kontaktu z personelem medycznym,
- c. rozpoznaje wybrane substancje szkodliwe dla zdrowia, wyjaśnia, dlaczego są niebezpieczne, wskazuje sposoby unikania kontaktu z nimi i odmawia ich przyjęcia w sytuacji symulowanej,

- d. dba o zdrowie i bezpieczeństwo, przestrzega zasad zdrowego trybu życia, rozpoznaje objawy chorób, przestrzega zasad sanitarno-epidemiologicznych, przygotowuje się do wizyt u lekarzy i stosuje się do zaleceń medycznych,
- e. dostrzega wpływ otoczenia na zdrowie, w tym hałasu, zanieczyszczeń, temperatury, dba o higienę swojego otoczenia,
- f. rozpoznaje głód i pragnienie, komunikuje potrzeby oraz preferencje żywieniowe,
- g. przygotowuje proste posiłki, rozpoznaje potrawy i składniki, utrzymuje porządek podczas gotowania i spożywania, przestrzega zasad kultury,
- h. dobiera ubranie, w tym do sytuacji, preferencji, pogody, rozpoznaje swoje ubrania i buty, zauważa, kiedy odzież jest brudna lub nieodpowiednia pod względem rozmiaru,
- i. dba o odzież, dobiera sposób prania i pielęgnacji ubrań odpowiednio do ich rodzaju oraz potrafi korzystać z informacji zawartych na metkach;

3) pierwsza pomoc – uczeń:

- a. rozpoznaje sytuacje zagrożenia i podejmuje podstawowe działania, w tym powiadamia dorosłego, dzwoni pod numer alarmowy, ewakuuje się w bezpieczne miejsce,
- b. wymienia składniki wyposażenia apteczki i korzysta z jej podstawowych elementów, w tym do opatrywania drobnych skaleczeń,
- c. omawia podstawowe zasady udzielania pierwszej pomocy, jest gotów do sprawdzenia stanu poszkodowanego, ułożenia go w pozycji bezpiecznej,
- d. rozpoznaje zagrożenia środowiskowe i wie, jak należy się w takiej sytuacji zachować.

5. Edukacja artystyczna – uczeń:

- 1) wyraża emocje i rozumienie świata przez ruch, gest, głos, mimikę oraz dzieli się swoimi odczuciami jako odbiorca oraz twórca sztuki;
- 2) nazywa instytucje kultury oraz uczestniczy w wydarzeniach kulturalnych;
- 3) tworzy prace artystyczne, dobiera techniki i narzędzia do materiałów, wykonuje prace według instrukcji lub własnego pomysłu, prezentuje je oraz opowiada o ich przeznaczeniu;
- 4) posługuje się narzędziami pisarsko-plastycznymi, stosuje prawidłowy chwyt i kontroluje nacisk narzędzia na podłoże, wykonuje ćwiczenia grafomotoryczne;
- 5) reaguje na elementy muzyki, takie jak tempo, rytm, dynamika, barwa i natężenie dźwięku oraz określa ich wpływ na nastrój i emocje;
- 6) rozpoznaje wybrane instrumenty muzyczne, rozróżnia ich brzmienia, podejmuje próby gry na prostych instrumentach lub przedmiotach codziennego użytku;
- 7) angażuje się w małe zespoły wokalne, instrumentalne i taneczne;
- 8) wykonuje ćwiczenia oddechowe, artykulacyjne i ćwiczenia emisji głosu;

- 9) stosuje muzykę do relaksacji – wykorzystuje ćwiczenia oddechowe i koncentracyjne z podkładem muzycznym do wyciszenia i redukcji napięcia;
- 10) rozpoznaje lub wykonuje hymn państwowy oraz wybrane pieśni patriotyczne z zachowaniem odpowiedniej postawy;
- 11) rozpoznaje wybrane dzieła polskich kompozytorów i malarzy, dostrzega ich znaczenie dla kultury oraz dzieli się własną opinią na ich temat.

6. Wychowanie fizyczne – uczeń:

- 1) rozpoznaje części ciała wykorzystywane w ruchu i nazywa podstawowe czynności ruchowe;
- 2) wykonuje i dostosowuje sekwencje ruchowe, w tym realizuje proste układy ruchowe zgodnie z instrukcją, łączy znane ruchy w nowe kombinacje, rozróżnia tempo i siłę;
- 3) wykonuje ćwiczenia ruchowe, które wymagają równowagi i koordynacji ciała, stosuje różne sposoby poruszania się, takie jak skakanie, czołganie się czy omijanie obiektów;
- 4) rozumie pojęcia przestrzenne w odniesieniu do własnego ciała i otoczenia, w tym: nad, pod, obok, w, między, przed, za;
- 5) ćwiczy sprawność fizyczną, w tym rozwija siłę i wytrzymałość, uczestniczy w grach oraz zabawach ruchowych, współdziała z innymi, stosuje się do ustalonych reguł;
- 6) stosuje się do zasad bezpieczeństwa podczas ćwiczeń i zabaw ruchowych, sygnalizuje potrzebę przerwania wysiłku z powodu zmęczenia lub bólu;
- 7) dba o prawidłową postawę ciała i prawidłowe wzorce ruchowe, dopasowuje siłę mięśni do wykonywanej aktywności;
- 8) szanuje sprzęt sportowy i dba o porządek po zakończeniu zajęć ruchowych;
- 9) rozpoznaje dyscypliny i wydarzenia sportowe, określa role uczestników, odróżnia zachowania sportowe od niesportowych, kulturalnie kibicuje;
- 10) manipuluje przedmiotami, przekłada je z ręki do ręki, chwytą i rotuje drobne obiekty;
- 11) wykonuje ćwiczenia fizyczne wspierające wyciszenie i radzenie sobie z napięciem.

W szkole uczniowie zdobywają doświadczenia edukacyjne, które wspierają ich rozwój.

Doświadczenia edukacyjne mają charakter praktyczny, wzmacniają kompetencje fundamentalne i przekrojowe oraz rozwijają umiejętności komunikacyjne i współpracę. W każdym roku nauczyciele wybierają co najmniej dwa doświadczenia edukacyjne do realizacji z uczniami, które są dostosowane do indywidualnych zainteresowań, potrzeb, możliwości i tempa pracy uczniów, a ich realizacja przebiega przy odpowiednim poziomie wsparcia nauczycieli. Uczniowie:

- 1) uczestniczą w wydarzeniu artystycznym lub odwiedzają instytucję kultury, a następnie dzielą się swoimi wrażeniami i refleksjami przez wybraną formę ekspresji;

- 2) indywidualnie lub w grupie prowadzą obserwację zjawisk przyrodniczych dotyczących pogody, roślin, zwierząt, dzielą się swoimi spostrzeżeniami podczas zajęć;
- 3) planują i przeprowadzają prosty eksperyment, którego wyniki analizują i omawiają, wyciągając wspólnie wnioski;
- 4) w grupach tworzą model lub makietę prostej konstrukcji (np. wiatraczka), wykorzystując dostępne materiały, w tym z odzysku, wspólnie modyfikują konstrukcję i rozwiązują problemy techniczne;
- 5) odwiedzają lokalną instytucję publiczną (np. urząd, pocztę, bibliotekę, przychodnię lekarską), w tym poznają i omawiają jej funkcjonowanie oraz znaczenie w życiu społeczności;
- 6) uczestniczą w rozmowie ze świadkiem historii, przedstawicielem społeczności lokalnej, inspirującą osobą reprezentującą interesujący zawód, dziedzinę sztuki bądź pasję, następnie w wybranej formie prezentują to, czego się dowiedzieli;
- 7) wspólnie tworzą pracę plastyczną, muzyczną lub teatralną, która stanowi ich autorską wypowiedź artystyczną i wyraża wspólne przeżycia, emocje lub pomysły;
- 8) działając w grupie, angażują się w przygotowanie obchodów upamiętniających ważną rocznicę lub święto narodowe, w tym decydują, w jaki sposób zorganizują obchody;
- 9) działając w grupie, realizują inicjatywę na rzecz innej osoby lub grupy, decydują, w jakiej formie chcą wyrazić troskę.

Warunki i sposób realizacji

W procesie nauczania najistotniejsze jest uwzględnianie różnorodnych ścieżek, którymi podążają uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, oraz dostosowanie poziomu i charakteru wsparcia niezbędnego do osiągnięcia zamierzonych celów edukacyjnych. Warunkiem indywidualnego podejścia jest dobranie takiego wsparcia, które pozwoli na osiągnięcie pełni możliwości ucznia, a bez którego potencjał ucznia nie zostałby zrealizowany. Elastyczne i precyzyjne dostosowanie form oraz intensywności oddziaływań do indywidualnych możliwości, tempa rozwoju i poziomu samodzielności jest możliwe dzięki zastosowaniu trzystopniowego modelu poziomu wsparcia. Model ten sprzyja efektywnemu różnicowaniu pracy w grupie, a jednocześnie jest realnym narzędziem do wdrażania indywidualizacji nauczania.

Pierwszy poziom dotyczy uczniów funkcjonujących z dużą niezależnością. Potrafią oni samodzielnie wykonywać wiele codziennych zadań, rozumieją obowiązujące w ich otoczeniu zasady społeczne i stosują się do nich. Uczniowie są w stanie wyrażać potrzeby, podejmować decyzje i uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych dostosowanych do ich możliwości. Główne

cele edukacyjne na tym poziomie obejmują przygotowanie ucznia do samodzielnego funkcjonowania w środowisku lokalnym, rozumienie i stosowanie prostych instrukcji, rozwijanie umiejętności praktycznych oraz społecznych i doskonalenie kompetencji osobistych.

Drugi poziom obejmuje uczniów z częściową samodzielnością, którzy mimo potrzeby pomocy w codziennych czynnościach potrafią aktywnie uczestniczyć w prostych formach edukacji i życia społecznego. Posługują się komunikacją wspomagającą i alternatywną, a proces edukacyjny ukierunkowany jest na rozwój ich umiejętności samoobsługowych, komunikacyjnych oraz zdolności do współpracy w grupie.

Na trzecim poziomie znajdują się uczniowie wymagający pełnego zaangażowania osoby wspierającej. Potrzebują oni pomocy we wszystkich czynnościach oraz stałej obecności opiekuna ze względu na znacznie ograniczone możliwości komunikacyjne, poznawcze i ruchowe. W ich przypadku działania edukacyjne koncentrują się przede wszystkim na budowaniu relacji, stymulacji sensorycznej, rozwijaniu umiejętności porozumiewania się oraz wzmacnianiu podstawowych reakcji na bodźce.

Trzystopniowy model poziomu wsparcia pozwala nauczycielom i specjalistom precyzyjnie określić zakres potrzeb danego ucznia, a następnie zaplanować działania edukacyjne, terapeutyczne i wychowawcze w sposób adekwatny do jego rzeczywistego poziomu funkcjonowania.

Ma to szczególne znaczenie przy opracowywaniu indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET). Określenie poziomu wsparcia w IPET umożliwia jasne sformułowanie celów krótko- i długoterminowych, dobór odpowiednich metod, strategii dydaktycznych, form komunikacji i zakresu pomocy ze strony nauczycieli wspomagających oraz asystentów.

Przy ustalaniu kierunków pracy należy uwzględniać aktualny poziom funkcjonowania ucznia, strefę najbliższego rozwoju, indywidualne tempo rozwoju, kompetencje komunikacyjne, zainteresowania, uzdolnienia, mocne strony ucznia i towarzyszące mu bariery. Uwzględnienie poziomu ma za zadanie wspierać lepszą organizację środowiska edukacyjnego, planowanie przestrzeni, dobór pomocy dydaktycznych, a także współpracę z rodziną ucznia.

W procesie kształcenia uczniów szczególnie rekomendowane jest wykorzystanie nauczania całościowego, sytuacyjnego i zintegrowanego, które angażuje wielozmysłowe poznawanie otaczającego świata.

Należy elastycznie planować zajęcia, dostosowując je do aktualnego stanu emocjonalnego i zainteresowań ucznia. Czas zajęć i przerw należy dostosować do możliwości oraz potrzeb

uczniów. Wszystkie, nawet niewielkie postępy ucznia muszą być dostrzegane, natomiast brak postępów nie podlega wartościowaniu negatywnemu, ale stanowi podstawę do identyfikacji przyczyn tego braku i podjęcia działań wspierających rozwój oraz uczenie się ucznia.

W celu wsparcia wszystkich uczniów w dążeniu do nabywania kompetencji fundamentalnych i przekrojowych konieczne jest zacieśnienie współpracy z rodziną oraz budowanie relacji opartej na szacunku. Współpraca ta musi polegać na włączeniu rodziny w działalność prowadzoną na terenie szkoły, a także w miarę możliwości na kontynuowaniu przez rodziców niektórych elementów tej działalności w domu ucznia oraz na wspólnej realizacji priorytetowych celów w edukacji ich dziecka. Pożądany jest udział rodziców w konsultacjach dotyczących funkcjonowania ucznia i wspieranie przez szkołę ich wysiłków w pracy z uczniem. Istotne w pracy z uczniem i jego rodziną są zaangażowanie nauczyciela, akceptacja podmiotowości ucznia, a także elastyczne podejście do zmieniających się potrzeb dziecka i jego otoczenia. Praca z uczniem musi bazować na relacji opartej na uważności, w tym należy zwrócić uwagę na emocje, opinie, potrzeby, możliwości i zachowania ucznia oraz sposoby jego komunikowania się.

Komunikowanie się, w tym przy użyciu komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) oraz polskiego języka migowego (PJM), jest nadrzędną umiejętnością warunkującą optymalny poziom rozwoju dziecka, koniecznym warunkiem jego dobrostanu, bycia sprawczym i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Wymagania szczegółowe dotyczące obszaru porozumiewania się należy realizować w toku wszystkich zajęć prowadzonych z udziałem ucznia. Zespół nauczycieli określa i wdraża dostępne dla ucznia sposoby komunikowania się, uwzględniając preferencje dziecka i podjęte wcześniej działania związane z pracą nad rozwijaniem komunikacji. Dla każdego ucznia o złożonych potrzebach w komunikowaniu się opracowuje się indywidualny system komunikacji, w tym zestaw pomocy do komunikowania i strategii korzystania z nich, które będą zawsze dostępne w szkole i poza nią. Nauczyciele tworzą indywidualne pomoce z udziałem ucznia i jego rodziny. Zestaw pomocy do komunikowania się musi mieć charakter otwarty i rozwojowy, być dostosowany do indywidualnych potrzeb oraz możliwości ucznia oraz regularnie aktualizowany – również z uwzględnieniem nowoczesnych technologii asystujących, w tym urządzeń i oprogramowania wspierających rozwój i komunikację.