RMW Kraków
Sfinansowano ze środków Funduszu Pracy w ramach
Resortowego Programu Aktywizacyjnego dla Cudzoziemców na rok 2026

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej

Opracowanie przygotowane w ramach projektu „Razem Możemy Więcej”
Działanie 11, Priorytet 2 — Materiały szkoleniowe

Realizator: **Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja**

UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ UCZY SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

MATERIAŁ EDUKACYJNY DLA NAUCZYCIELI

ZAKRES OPRACOWANIA:

uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w edukacji językowej, nauczanie języka polskiego i języków obcych, komunikacja alternatywna i wspomagająca (AAC), metody i materiały dydaktyczne, scenariusze zajęć

Materiał dla nauczycieli i oligofrenopedagogów uczących osoby z niepełnosprawnością intelektualną

fundacja wspierania kultury i języka polskiego MR im.M.Reja

Grodzki Urząd Pracy w Krakowie

Interkulturalni PL

International Centre of Education ICE.CUT

Opracowanie przygotowane w ramach projektu „Razem Możemy Więcej”
Działanie 11, Priorytet 2 — Materiały szkoleniowe

Realizator: **Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja**

UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ UCZY SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

DZIAŁANIE 11 · PRIORYTET 2 · MATERIAŁY SZKOLENIOWE

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO I JĘZYKÓW OBCYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

ZAKRES OPRACOWANIA:
uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w edukacji językowej, nauczanie języka polskiego i języków obcych, komunikacja alternatywna i wspomagająca (AAC), metody i materiały dydaktyczne, scenariusze zajęć

Materiał dla nauczycieli i oligofrenopedagogów uczących osoby z niepełnosprawnością intelektualną

KRAKÓW 2026

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ 1. UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ JAKO UCZESTNIK EDUKACJI JĘZYKOWEJ 5
1.1. Pojęcie niepełnosprawności intelektualnej i jej zróżnicowanie 5
1.2. Rozwój mowy, języka i komunikacji osób z niepełnosprawnością intelektualną 5
1.3. Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia z niepełnosprawnością intelektualną 6

ROZDZIAŁ 2. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ 6
2.1. Język polski jako język ojczysty, drugi i przedmiot nauczania 6
2.2. Cele nauczania języka polskiego 7
2.3. Trudności w nauce języka polskiego 8
2.4. Diagnoza funkcjonowania językowego i komunikacyjnego 8

ROZDZIAŁ 3. NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ 9
3.1. Czy uczeń z niepełnosprawnością intelektualną może uczyć się języka obcego? 9
3.2. Terapeutyczny i rozwojowy wymiar nauki języka obcego 10
3.3. Cele i treści nauczania języka obcego 10
3.4. Podobieństwa i różnice między nauką języka polskiego a języka obcego 11

ROZDZIAŁ 4. KOMFORT UCZENIA SIĘ W ZNANYM ŚRODOWISKU I RELACJI 11
4.1. Bezpieczeństwo emocjonalne jako warunek uczenia się 11
4.2. Znane środowisko jako kontekst nauki języka 11
4.3. Rola stałej relacji z nauczycielem 12
4.4. Oligofrenopedagog czy lektor języka? 12
4.5. Współpraca w zespole: rodzina, szkoła i specjaliści 13

ROZDZIAŁ 5. KOMUNIKACJA ALTERNATYWNA I WSPOMAGAJĄCA W NAUCZANIU JĘZYKA 13
5.1. Istota i funkcje AAC 13
5.2. Formy komunikacji alternatywnej 14
5.3. Indywidualny system komunikacji ucznia 15
5.4. AAC w nauczaniu języka polskiego 15
5.5. AAC w nauczaniu języków obcych 16
5.6. Partner komunikacyjny i środowisko AAC 16

ROZDZIAŁ 6. SPECJALNE METODY I MATERIAŁY DYDAKTYCZNE 17
6.1. Zasady doboru metod 17
6.2. Metody wspierające naukę języka polskiego 17
6.3. Metody wspierające naukę języków obcych 18
6.4. Materiały dostosowane do potrzeb ucznia 18
6.5. Adaptacja podręcznika i programu nauczania 19

ROZDZIAŁ 7. ORGANIZACJA I EWALUACJA PROCESU NAUCZANIA 19
7.1. Planowanie indywidualnej ścieżki językowej 19
7.2. Rola IPET i WOPFU 20
7.3. Monitorowanie postępów 20
7.4. Bariery i czynniki sukcesu 20

ROZDZIAŁ 8. WNIOSKI 21
8.1. Synteza głównych ustaleń 21
8.2. Rekomendacje praktyczne 21

BIBLIOGRAFIA 23

ZAŁĄCZNIK 1. SYSTEMY AAC, POMOCE I SCENARIUSZE ZAJĘĆ JĘZYKOWYCH 25
Z.1. Założenia wstępne 25
Z.2. Systemy AAC 25
Z.3. Pomoce terapeutyczne i dydaktyczne 26
Z.4. Zasady bezpiecznego i znanego otoczenia 26

Z.5. Scenariusz zajęć: „Mój dzień w szkole” 27
Z.6. Scenariusz zajęć: „W sklepie – język polski i język obcy” 27
Z.7. Scenariusz zajęć: „Moje emocje i moje potrzeby” 28
Z.8. Zasady doboru systemu AAC 28
Z.9. Trzy poziomy wsparcia językowego 29
Z.10. Źródła załącznika 29

ROZDZIAŁ 1. UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ JAKO UCZESTNIK EDUKACJI JĘZYKOWEJ

1.1. Pojęcie niepełnosprawności intelektualnej i jej zróżnicowanie

Klasyfikacja ICD-11 opisuje zaburzenia rozwoju intelektualnego (kod 6A00) jako grupę stanów o różnej etiologii, które pojawiają się w okresie rozwojowym i obejmują istotnie niższe od przeciętnego funkcjonowanie intelektualne oraz zachowanie adaptacyjne. Orientacyjnie chodzi o wyniki o co najmniej dwa odchylenia standardowe niższe od średniej (poniżej ok. 2,3 percentyla), ocenione w znormalizowanych testach stosowanych indywidualnie. Gdy takich testów brakuje, większą rolę ma ocena kliniczna. Wyróżnia się poziomy: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki (6A00.0–6A00.3), a także kody dla rozpoznania wstępnego i nieokreślonego.

Polska literatura pedagogiczna posługuje się tą samą czterostopniową skalą oraz starszą definicją AAMR z 1975 r.: istotnie niższy od przeciętnego (co najmniej dwa odchylenia standardowe) poziom funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszą zaburzenia zachowania przystosowawczego ujawniające się przed 18. rokiem życia (cytowana za: Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).

Co z tego wynika dla nauki języka:

- **Stopień NI jest etykietą, nie opisem komunikacji.** Dwie osoby z tym samym stopniem mogą potrzebować zupełnie innego wsparcia. Źródła o AAC zalecają dostosowywać znaki do osoby, a nie osobę do systemu (Gryszka-Mędrek 2012). Dlatego przy planowaniu zajęć ważniejszy od stopnia NI jest opis funkcjonowania komunikacyjnego ucznia (rozdz. 2.4).
- **Stopień NI zmienia zakres celów.** Rozporządzenie MEN z 14.02.2017 r. (Dz.U. poz. 356) obejmuje odrębną podstawę programową dla uczniów z NI w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Uczniowie z NI w stopniu lekkim kształcą się zwykle według podstawy ogólnej z dostosowaniami.

1.2. Rozwój mowy, języka i komunikacji osób z niepełnosprawnością intelektualną

W literaturze o AAC osoby z NI zalicza się – zależnie od sytuacji indywidualnej – do grupy wymagającej wsparcia w ekspresji językowej albo do grupy języka alternatywnego (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020; Gryszka-Mędrek 2012). Autorki pierwszego z tych tekstów opisują typowe trudności komunikacyjne: nawiązywanie kontaktu, udział w rozmowie, zmianę ról mówiącego i słuchającego oraz radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych. Piszą też, że ignorowanie prób komunikacji może prowadzić do nasilenia trudnych zachowań, wycofania, agresji lub autoagresji.

Układ wyjściowy wymienia dalsze obszary: rozumienie, słownictwo, budowanie wypowiedzi, pamięć słuchową, abstrakcję i generalizację. Poniższa tabela porządkuje je razem z konsekwencjami dla zajęć.

Obszar	Co może się dziać	Konsekwencja dla zajęć
Rozumienie poleceń i tekstów	Rozumienie zależy od kontekstu i gestu; trudność z długimi, wieloczłonowymi poleceniami.	Polecenia jednoetapowe, pokazanie przedmiotu lub obrazka, sprawdzanie zrozumienia czynnością, a nie pytaniem „czy rozumiesz?”.
Słownictwo	Wolniejsze przyrastanie słów; trudność z pojęciami abstrakcyjnymi.	Mało nowych słów na jednostkę, słowa z bliskiego otoczenia, powtarzanie w różnych sytuacjach.

Obszar	Co może się dziać	Konsekwencja dla zajęć
Budowanie wypowiedzi i rozmowa	Krótkie wypowiedzi; trudność z nawiązaniem kontaktu, wymianą ról i radzeniem sobie z niezrozumieniem.	Stałe scenki z wymianą pytanie–odpowiedź; ćwiczenie sygnalizowania „nie rozumiem”.
Pamięć słuchowa	Trudność w zatrzymaniu informacji usłyszanej.	Wsparcie wizualne; unikanie zadań opartych wyłącznie na przekazie ustnym.
Abstrakcja i generalizacja	Trudność z przenoszeniem tego, co nauczone, do nowych sytuacji.	Ćwiczenie w różnych miejscach i z różnymi osobami; materiały z życia ucznia.
Reakcja otoczenia	Zignorowana próba komunikacji może nasilać trudne zachowania i wycofanie.	Zauważać i odpowiadać na każdą próbę komunikacji, także nietypową.

1.3. Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia z niepełnosprawnością intelektualną

Materiał wyjściowy wymienia: indywidualizację, tempo pracy, potrzebę powtórzeń, wsparcie wizualne, konkretność i bezpieczeństwo emocjonalne. W sprawdzonych źródłach te potrzeby pojawiają się jako zalecenia, a nie jako przedmiot badań:

- **Indywidualizacja.** Postępy należy mierzyć indywidualnie (Karpińska-Szaj 2011, s. 75); znaki dobiera się do osoby (Gryszka-Mędrek 2012).
- **Konkret i wsparcie wizualne.** Symbole i tablice mają być przejrzyste i zrozumiałe dla ucznia, a pokazywaniu obrazka powinno towarzyszyć wyraźne nazwanie (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).
- **Wiek i zainteresowania.** Te same autorki piszą, że symbole należy dostosować do wieku, potrzeb i zainteresowań. Dla młodzieży i dorosłych oznacza to, że materiały „dziecięce” mogą być nieodpowiednie.
- **Tempo, powtórzenia, bezpieczeństwo emocjonalne.** W sprawdzonych źródłach nie ma badań na ten temat. Są to zasady powszechnie przyjęte w dydaktyce specjalnej.

ROZDZIAŁ 2. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

2.1. Język polski jako język ojczysty, drugi i przedmiot nauczania

Materiał wyjściowy zaleca rozgraniczyć trzy sytuacje. Różnią się one tym, co uczeń już umie, ile ma kontaktu z językiem i jak ocenia się jego postępy.

Sytuacja	Kto się tak uczy	Czym się wyróżnia	Co to znaczy przy NI
Polski jako język ojczysty (L1)	Uczeń polskojęzyczny w polskiej szkole.	Język domu i otoczenia od urodzenia. W szkole jest też przedmiotem nauczania.	Rozwój języka bywa opóźniony, ale ekspozycja jest pełna. Cele opisuje m.in. podstawa programowa (zajęcia rozwijające komunikowanie się).

Sytuacja	Kto się tak uczy	Czym się wyróżnia	Co to znaczy przy NI
Polski jako język drugi lub obcy (L2)	Uczeń z doświadczeniem migracji; cudzoziemiec uczący się polskiego.	Język domowy jest inny. Polski jest językiem szkoły i otoczenia (język drugi) albo uczy się go poza Polską (język obcy).	Dwa języki. Trudno odróżnić zaburzenie od etapu nabywania L2. Potrzeba więcej czasu (patrz niżej).
Język obcy (np. angielski)	Uczeń, dla którego język jest przedmiotem szkolnym.	Ekspozycja głównie na lekcji, bez potrzeby użycia poza nią.	Badania dotyczą głównie tej sytuacji i lekkiej NI (rozdz. 3).

Ponieważ uczestnicy mieszkają i uczą się w Polsce, w tym opracowaniu używa się też określenia „język drugi". Rozróżnienie drugi/obcy to ogólny podział glottodydaktyczny, którego w sprawdzonych źródłach nie weryfikowano.

Co wiadomo o uczeniu się drugiego języka przez dzieci z zaburzeniami rozwoju

Najbliższe tematowi źródło to przegląd narracyjny Kay-Raining Bird, Genesee i Verhoevena (2016), obejmujący dzieci z SLI, zaburzeniami ze spektrum autyzmu i zespołem Downa. Jego główne ustalenia:

- Dzieci dwujęzyczne od urodzenia osiągają wyniki zbliżone do jednojęzycznych rówieśników z tym samym zaburzeniem.
- Dzieci uczące się drugiego języka później (z SLI) często radzą sobie w nim gorzej niż jednojęzyczni rówieśnicy, nawet po kilku latach ekspozycji. Mogą potrzebować dłuższego czasu, zanim „dogonią".
- Podobieństwo typologiczne języków wydaje się sprzyjać nauce L2. Częstość codziennego kontaktu z językiem wiąże się głównie z rozwojem języka słabszego.
- Nie ma dowodów, że dwujęzyczność sama w sobie szkodzi. Autorzy zalecają wspierać oba języki i nie zniechęcać rodzin do dwujęzyczności.

Dla nauki polskiego wynika z tego, że wolne postępy nie dowodzą bezcelowości zajęć, że warto utrzymywać język domowy ucznia i że 20 godzin zajęć to bardzo krótki czas w porównaniu z latami ekspozycji, o których mówi przegląd. Przegląd ma jednak wyraźne ograniczenia: jest narracyjny, dotyczy dzieci, dla zespołu Downa opiera się na pięciu badaniach, a samej NI nie bada jako osobnej kategorii. Nie obejmuje dorosłych migrantów.

2.2. Cele nauczania języka polskiego

Cele funkcjonalne z materiału wyjściowego (rozumienie poleceń i tekstów, nazywanie przedmiotów, wyrażanie potrzeb, proste wypowiedzi, udział w codziennych sytuacjach) zgadzają się z zapisem podstawy programowej: zajęcia rozwijające komunikowanie się mają służyć wyrażaniu potrzeb, emocji, opinii, myśli, pragnień i woli, zadawaniu pytań i proszeniu o pomoc (za prezentacją ORE).

Spójne z nimi jest ujęcie Light i McNaughton (2014): kompetencja komunikacyjna osób korzystających z AAC obejmuje domeny językową, operacyjną, społeczną i strategiczną, a ponadto czynniki psychospołeczne (motywację, postawę, pewność siebie, odporność) oraz bariery i wsparcie w otoczeniu. Krótkie objaśnienia tych domen pochodzą z ogólnej znajomości modelu, a nie z przeczytanego streszczenia. Ważne dla tezy opracowania: model traktuje kompetencję komunikacyjną jako zależną także od otoczenia, a nie wyłącznie od ucznia.

Przykłady celów funkcjonalnych (ilustracyjne, nie wynikają ze źródeł):

Obszar	Przykład obserwowalnego celu
Rozumienie poleceń	Uczeń wykonuje polecenie „Usiądź", „Otwórz książkę", „Podaj mi długopis" po jednokrotnym usłyszeniu, z gestem lub bez.
Nazywanie	Uczeń nazywa lub wskazuje na tablicy 10 przedmiotów z klasy i z warsztatu.
Wyrażanie potrzeb	Uczeń sygnalizuje „chcę pić", „boli mnie", „nie rozumiem" mową, gestem lub symbolem.
Udział w rutynach	Uczeń odpowiada na powitanie i pożegnanie oraz używa „proszę" i „dziękuję".
Proste wypowiedzi	Uczeń łączy dwa elementy, np. „Proszę wodę", „Idę do domu".

2.3. Trudności w nauce języka polskiego

Poniższa tabela łączy trudności wymienione w materiale wyjściowym z uwagą o specyfice polszczyzny. Większość wierszy to wiedza ogólna, nie wynik badań.

Obszar	Przykładowy problem	Wskazówka
Leksyka	Ograniczony zasób słów; trudność z pojęciami abstrakcyjnymi i znaczeniami przenośnymi.	Słownictwo z bliskiego otoczenia i z pracy; pojęcia pokazywane, nie definiowane.
Gramatyka	Polski ma bogatą fleksję (przypadki, rodzaje, odmiana czasowników).	Najpierw całe, gotowe zwroty („Poproszę wodę"), dopiero potem ich odmiana.
Pragmatyka	Formy grzecznościowe (pan/pani), zmiana stylu, żarty i ironia.	Nauczyć kilku formuł na stałe sytuacje (sklep, urząd, szkoła).
Komunikacja	Nawiązywanie kontaktu, zmiana ról w rozmowie, niezrozumienie.	Ćwiczone scenki z wymianą ról; nauka sygnalizowania „nie rozumiem".
Teksty i metafory	Trudność z dłuższymi tekstami i z językiem przenośnym.	Krótkie, konkretne teksty; wsparcie obrazem.

Dodatkowa trudność: przy nauce L2 trzeba odróżniać błędy typowe dla każdego uczącego się od trudności wynikających z NI. Ten podział nie jest oczywisty i wymaga wspólnej oceny nauczyciela i specjalisty.

2.4. Diagnoza funkcjonowania językowego i komunikacyjnego

Co mówią źródła:

- Logopeda przed rozpoczęciem pracy z AAC ocenia możliwości komunikacyjne dziecka: percepcję wzrokową i słuchową, motorykę, mowę, rozwój języka, intelekt i zachowania społeczne. Współpracuje przy tym z rodziną, personelem medycznym i nauczycielami, dobiera metodę i opracowuje program komunikacyjny (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).
- Nie ma jednego standardu oceny. Gryszka-Mędrek (2012) wymienia ocenę pełną, opartą na kryteriach i predykcyjną oraz radzi zaczynać od zainteresowań i możliwości ruchowych.
- Zespół dokonuje wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia co najmniej dwa razy w roku szkolnym.

- Centrum Komunikacji dla Osób z Niepełnosprawnościami oferuje ocenę umiejętności komunikacyjnych i przygotowanie Indywidualnego Systemu Komunikacji. Dostępności dla cudzoziemców nie sprawdzano.

Na tej podstawie można zebrać listę rzeczy do ustalenia przed zajęciami. To propozycja wynikająca z powyższych źródeł, a nie gotowe narzędzie diagnostyczne:

Obszar	Co warto ustalić
Języki	Jakie języki zna uczeń, w jakich sytuacjach i z kim ich używa. Czy czyta i pisze w języku domowym. Czy rodzina zna polski.
Rozumienie	Czy rozumie polecenie samo słowem, ze słowem i gestem, z obrazkiem. Ile kroków polecenia zapamiętuje.
Wypowiadanie	Jak sygnalizuje „tak" i „nie", potrzeby i niezrozumienie. Co mówi spontanicznie, a co tylko na polecenie.
Dostęp fizyczny	Czy potrafi wskazywać ręką; jak widzi i słyszy; jak długo utrzymuje uwagę.
Mocne strony i preferencje	Zainteresowania, co motywuje, co budzi lęk lub przeciążenie.
Dotychczasowe systemy	Czy korzysta z gestów, obrazków lub urządzeń; kto je zna i w jakim języku są opisane.
Otoczenie	Kto jest partnerem komunikacji w szkole i w domu; czy rodzina akceptuje wybrane środki; czy potrzebny jest tłumacz.

ROZDZIAŁ 3. NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Dla uczestników Działania 11 przedmiotem zajęć jest język polski. Rozdział 3 zachowano zgodnie z układem wyjściowym, bo to w nim zgromadzono większość dostępnych badań. Służy porównaniu z nauką polskiego (patrz 3.4).

3.1. Czy uczeń z niepełnosprawnością intelektualną może uczyć się języka obcego?

W przeszukanych źródłach odpowiedź brzmi: tak, w ograniczonym zakresie i przy spełnieniu pewnych warunków, ale podstawa dowodowa jest wąska. Poniżej zestawiono badania, do których dotarto.

Źródło	Grupa	Metoda	Co stwierdzono	Ograniczenia
Karpińska-Szaj 2011	71 nauczycieli języków obcych w szkołach ogólnodostępnych; 144 uczniów z niepełnosprawnościami, w tym z lekką NI (liczby nie podano).	Ankieta, kwiecień–czerwiec 2010.	Nauczyciele widzieli stosunkowo wiele korzyści terapeutycznych u uczniów z niedosłuchem i z NI, ale stosunkowo niski postęp w kompetencji językowej i komunikacyjnej tych grup.	Opinie nauczycieli; autorka mówi o ogólnej tendencji; rzadkie przypadki pominięto; wyników nie należy uogólniać.
Medina Sánchez, Pérez Valverde 2017	Jedna uczennica z lekką NI w szkole średniej (angielski, Hiszpania).	Studium przypadku: dokumenty, obserwacja, wywiady.	Dominowała tradycyjna metodyka, materiały dostosowane wymagały poprawy. Potrzebne mniejsze klasy, zasoby i współpraca z rodziną. Problem absencji.	Jeden przypadek. Badano nauczycielki angielskiego, nie pedagogów specjalnych.

Źródło	Grupa	Metoda	Co stwierdzono	Ograniczenia
Burzyńska 2011 (rozprawa)	Uczniowie z lekką NI w szkole podstawowej specjalnej.	Badanie w działaniu i studia przypadków, ok. 2 lata.	Według materiału wyjściowego: pobudzanie rozwoju poznawczego i językowego, przenoszenie strategii na język ojczysty.	Czytano tylko rekord. Tych tez nie sprawdzono; małe próby są typowe dla studiów przypadków.
Kay-Raining Bird i in. 2016	Dzieci z SLI, ASD, zespołem Downa.	Przegląd narracyjny.	Brak dowodów na szkodliwość dwujęzyczności; uczący się później mogą potrzebować dłuższej ekspozycji.	NI nie badana osobno; dzieci.

Warunki skuteczności pojawiające się w źródłach: mała grupa, dodatkowe zasoby, współpraca z rodziną, dostosowane materiały i praca zespołowa nauczyciela ze specjalistami. Ograniczenia: niski mierzalny postęp w kompetencji komunikacyjnej według opinii nauczycieli, konieczność dłuższego czasu, absencja.

Nie znaleziono badań o nauce języka drugiego lub obcego przez osoby z NI w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim. Wniosek „tak” nie dotyczy więc tych grup.

3.2. Terapeutyczny i rozwojowy wymiar nauki języka obcego

Karpińska-Szaj (2011, s. 73) przywołuje opinię, że terapeutyczny wymiar nauki języków obcych jest często podkreślany przez nauczycieli, oraz dwa mechanizmy kompensacji: język obcy jako nowy kanał informacyjny (kompensacja deprywacji poznawczej) i nauka języka jako wyzwanie intelektualne (kompensacja deprywacji zajęciowej). Przywołuje też tezę, że nauka języka obcego wspiera kompetencję w języku ojczystym przez rozwijanie świadomości metajęzykowej i metapoznawczej.

Dwie uwagi o tym, co z tego wolno wyciągnąć:

- Cytowana opinia o wymiarze terapeutycznym dotyczy w tekście studentów niesłyszących (autorka powołuje się na Domagałę-Zyśk), a nie osób z NI.
- Dane własne autorki dla uczniów z NI pokazują, że nauczyciele widzieli korzyści terapeutyczne, ale niski postęp językowy. Wiarygodność tych obserwacji ogranicza to, że są to opinie. W badaniu jako całości 66 odpowiedzi wskazywało umiarkowaną lub znaczną korzyść w zakresie motywacji i poczucia własnej wartości, bez osobnego wyniku dla NI.

Według materiału wyjściowego artykuł Burzyńskiej (2011) uzasadnia planowanie celów jednocześnie edukacyjnych i rehabilitacyjnych oraz wyjście od specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia.

> **Co z tego wynika**
> Zdanie „kształcenie językowe ma wymiar kompensacyjny i terapeutyczny” jest uzasadnione jako ostrożna rekomendacja (korzyści w motywacji, poczuciu sprawczości, rozwoju komunikacji), ale nie jako ustalenie o zmierzonych korzyściach poznawczych u osób z NI.

3.3. Cele i treści nauczania języka obcego

Materiał wyjściowy zakłada cele funkcjonalne: słownictwo użyteczne w życiu, proste zwroty, rozumienie poleceń i reagowanie w znanych sytuacjach, bez dążenia do opanowania pełnej gramatyki. Jest to zgodne z ogólnym ujęciem kompetencji komunikacyjnej (Light, McNaughton 2014) i z podejściem funkcjonalnym podstawy programowej dla NI w stopniu umiarkowanym i znacznym.

Nie znaleziono opublikowanych programów nauczania języka obcego dla osób z NI, które można by tu przytoczyć. Nie sprawdzono też, czy i jak podstawa programowa dla uczniów z NI w stopniu umiarkowanym i znacznym przewiduje naukę języka obcego.

3.4. Podobieństwa i różnice między nauką języka polskiego a języka obcego

Zagadnienie	Co wspólne lub różne
Mechanizmy uczenia się	Powtarzanie, kontekst i wielozmysłowość pomagają w obu sytuacjach.
Strategie komunikacyjne	Wskazywanie obrazka, prośba o pomoc, sygnalizowanie niezrozumienia mogą być używane w każdym języku i przenoszone między nimi.
Ekspozycja	Polski jako L2 jest w otoczeniu ucznia; język obcy zwykle tylko na lekcji. Częstość kontaktu wiąże się z rozwojem słabszego języka (Kay-Raining Bird i in. 2016).
Potrzeba użycia języka	Polski jest potrzebny do życia w szkole, pracy i urzędzie; język obcy bywa przedmiotem szkolnym. To prawdopodobnie zmienia motywację.
Przenoszenie strategii na język ojczysty	Teza z rozprawy Burzyńskiej, przytoczona w materiale wyjściowym; nie sprawdzono.

ROZDZIAŁ 4. KOMFORT UCZENIA SIĘ W ZNANYM ŚRODOWISKU I RELACJI

4.1. Bezpieczeństwo emocjonalne jako warunek uczenia się

Materiał wyjściowy wskazuje stres, lęk oraz przeciążenie sensoryczne i poznawcze jako bariery, a poczucie przewidywalności jako czynnik wspierający. W sprawdzonych źródłach znaleziono tylko pośrednie ślady tej zależności:

- Zignorowane próby komunikacji mogą prowadzić do nasilenia trudnych zachowań, wycofania i agresji (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).
- W studium przypadku niemówiącej 13-latki z mózgowym porażeniem dziecięcym i NI obecność opiekunów rozpraszała dziewczynkę, a opiekunowie nieufnie traktowali metodę. Zajęcia odbywały się więc bez nich (Gryszka-Mędrek 2012). Jeden przypadek pokazuje, że relacje w otoczeniu mają znaczenie, ale nie mierzy ich wpływu.
- Absencja uczennicy była jednym z problemów w hiszpańskim studium przypadku (Medina Sánchez, Pérez Valverde 2017). Przyczyny nie zostały w streszczeniu podane.

Ogólny związek między stresem a uczeniem się jest powszechnie przyjmowany w psychologii, ale w sprawdzonych źródłach nie znaleziono badania, które dla osób z NI mierzyłoby wpływ lęku lub przewidywalności na wyniki nauki języka.

4.2. Znane środowisko jako kontekst nauki języka

Materiał wyjściowy wymienia: znaną salę, stały rytm zajęć, przedmioty z codziennego życia, sytuacje z domu i szkoły. Źródła potwierdzają kilka elementów tego obrazu:

- Indywidualny system komunikacji ma być dostępny na wszystkich zajęciach, w domu i w środowisku otwartym (podstawa programowa za ORE).

- Wprowadza się najpierw symbole dobrze znane uczniowi z codziennej komunikacji, a symbolami PCS można oznaczać pomieszczenia, meble i przedmioty w domu i w szkole (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).
- Terapię AAC prowadzi się w naturalnych interakcjach i podczas codziennych zajęć (dokument szkolny o Makatonie, autor nieznany).
- W Działaniu 11 zajęcia odbywają się w szkole ucznia, co jest zgodne z tym zaleceniem.

> **Napięcie w tezie**
> Znane środowisko pomaga w komforcie, ale ten sam materiał zakłada, że system komunikacji ma działać także w środowisku otwartym. Jeśli zajęcia odbywają się wyłącznie w znanej sali z jedną osobą, uczeń może nie przenieść umiejętności na inne miejsca i osoby. Rozsądnym wnioskiem jest zaczynanie w znanym i stopniowe poszerzanie kontekstu.

4.3. Rola stałej relacji z nauczycielem

Materiał wyjściowy mówi o zmniejszaniu „kosztu adaptacyjnego" przy zmianie osoby prowadzącej. Uzasadnienie wynika z kilku miejsc:

- Light i McNaughton (2014) ujmują kompetencję komunikacyjną jako konstrukt dynamiczny i międzyosobowy, na który wpływają bariery i wsparcie w otoczeniu. Z samego streszczenia nie wynika, które elementy otoczenia mają największe znaczenie; rolę partnerów dopowiada tu wniosek.
- Partner komunikacji decyduje o tym, czy komunikacja jest zależna (partner tłumaczy lub układa przekaz), czy niezależna (uczeń formułuje przekaz sam) (Gryszka-Mędrek 2012).
- Nauczyciel powinien umieć dostosować sposób komunikacji do ucznia z NI (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).

Nie znaleziono badania, które porównywałoby uczenie się języka u tego samego ucznia przy stałym i zmieniającym się nauczycielu. Mechanizm „kosztu adaptacyjnego" jest więc rozsądnym wnioskiem, nie ustaleniem.

> **Ryzyko, które trzeba nazwać**
> Nauczyciel, który świetnie rozumie ucznia, może stać się jedynym partnerem komunikacji. Literatura o AAC podkreśla, że system musi być dostępny i zrozumiały dla wielu osób (ORE; Light, McNaughton 2014). Ciągłość relacji powinna więc iść w parze z uczeniem innych partnerów (rozdz. 5.6), inaczej uczeń komunikuje się tylko „przez tłumacza".

4.4. Oligofrenopedagog czy lektor języka?

Tu teza robocza zderza się z dostępnymi źródłami. Poniżej zestawiono argumenty, dla każdego podając pewność.

Za nauczycielem z przygotowaniem specjalnopedagogicznym	Przeciw przeciwstawianiu lub wymagające zastrzeżeń
Przepisy. Zajęcia z uczniem niepełnosprawnym prowadzą nauczyciele lub specjaliści z kwalifikacjami odpowiednimi do rodzaju niepełnosprawności (§ 7 ust. 10 rozporządzenia z 2017 r., tekst pierwotny).	Karpińska-Szaj (2011, s. 78). Nauczyciel języka obcego nie musi stawać się pedagogiem specjalnym, ale powinien umieć korzystać z pomocy specjalistów, pracować w zespole i w razie potrzeby go współtworzyć.

Za nauczycielem z przygotowaniem specjalnopedagogicznym	Przeciw przeciwstawianiu lub wymagające zastrzeżeń
Literatura AAC. Nauczyciel powinien mieć kompetencje pedagogiczno-terapeutyczne i umieć dostosować komunikację do ucznia z NI (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).	Brak porównania. W sprawdzonych źródłach nie ma badania porównującego uczenie przez lektora i przez oligofrenopedagoga.
Model kompetencji. W ujęciu Light i McNaughton (2014) kompetencja komunikacyjna zależy też od barier i wsparcia w otoczeniu, a nie wyłącznie od ucznia.	Kompetencje językowe. Nauczanie polskiego jako drugiego wymaga własnej wiedzy glottodydaktycznej, której oligofrenopedagog nie musi mieć. [hipoteza]
Projekt. Działanie 11 zakłada nauczycieli z kwalifikacjami z oligofrenopedagogiki, szkolonych metodycznie (60 godzin, poz. I.11.1).	Bariery w studium przypadku. Hiszpańskie nauczycielki wskazały rozmiar klasy, zasoby, absencję i współpracę z rodziną, a nie brak specjalizacji nauczyciela. Badanie nie było jednak do tego zaprojektowane.

Propozycja doprecyzowania tezy

Sprawdzone źródła uzasadniają raczej sformułowanie: nauka języka osób z NI jest najskuteczniejsza, gdy prowadzi ją osoba lub zespół łączący trzy kompetencje: specjalnopedagogiczną (NI, komunikacja i AAC), językową (glottodydaktyka uczonego języka) i relacyjną (ciągłość oraz znajomość systemu komunikacji ucznia). Nie ma dowodów, że same kwalifikacje oligofrenopedagogiczne są ważniejsze od językowych.

4.5. Współpraca w zespole: rodzina, szkoła i specjaliści

- Zespół specjalistów (logopeda, psycholog, pedagog specjalny, fizjoterapeuta, terapeuta zajęciowy) powinien stale wymieniać informacje, co przyspiesza decyzje o wyborze sposobu komunikacji (Gryszka-Mędrek 2012).
- Logopeda współpracuje z rodziną, personelem medycznym i nauczycielami (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).
- Indywidualny system komunikacji tworzą nauczyciele z udziałem ucznia (ORE).
- Karpińska-Szaj (2011, s. 78–79) wymienia warunki powodzenia integracji według Knostera: wspólną wizję, wiedzę i umiejętności, zasoby, wsparcie i plan działania. Nauczyciel powinien rozmawiać z rodzicami, innymi nauczycielami i terapeutą dziecka.
- Materiał wyjściowy powołuje się na AAC Polska, według której w zespole pracują m.in. logopeda, nauczyciel, psycholog, fizjoterapeuta i specjalista technologii wspomagającej. Do strony nie dotarto; zbliżony skład podaje Gryszka-Mędrek.

ROZDZIAŁ 5. KOMUNIKACJA ALTERNATYWNA I WSPOMAGAJĄCA W NAUCZANIU JĘZYKA

5.1. Istota i funkcje AAC

Według informacji publikowanej na podstawie serwisu niepelnosprawni.gov.pl AAC to strategie i narzędzia, które uzupełniają lub zastępują mowę i mają umożliwiać osobom o złożonych potrzebach komunikacyjnych niezależne i satysfakcjonujące życie. Obejmują one gesty, symbole i tablice komunikacyjne, książki do

komunikacji oraz specjalistyczne urządzenia i aplikacje. Definicji z samej strony gov.pl, na którą powołuje się materiał wyjściowy, nie otwierano.

Franieczek-Madalińska i Wojciechowska (2020) rozróżniają komunikację alternatywną (symbole mają odpowiedniki w dźwiękach, których dziecko się uczy) i wspomagającą (symbole i tablice wspierają rozwój mowy) oraz środki z pomocami (tablice, komputery, syntezatory mowy) i bez pomocy (gesty, fonogesty). Wyróżniają też komunikację zależną od partnera i niezależną. Cichocka-Segiet (ORE) podkreśla, że AAC nie jest „kolejną metodą pracy", lecz substytutem mowy i języka, który rozwija się razem z dzieckiem.

Czy AAC hamuje rozwój mowy?

To najczęstsza obawa. Przegląd Millar, Light i Schlosser (2006) objął 23 badania z 67 uczestnikami (głównie z NI lub autyzmem, w wieku 2–60 lat). Do analizy najlepszych dowodów weszło sześć badań (27 przypadków). W żadnym z 27 przypadków produkcja mowy nie spadła; u 11% nie zmieniła się, u 89% wzrosła. Zyski były zwykle umiarkowane.

Ograniczenia: 17 z 23 badań nie miało kontroli eksperymentalnej, próby były małe, badano znaki manualne i nieelektroniczne systemy z pomocami, a nie urządzenia generujące mowę. Przegląd obejmuje badania z lat 1975–2003. Na tej podstawie można powiedzieć, że nie ma dowodów na szkodliwość AAC, nie można zaś mówić o udowodnionej skuteczności w każdej sytuacji.

5.2. Formy komunikacji alternatywnej

Zestawienie opiera się na dwóch artykułach polskich i dokumentach, do których dotarto. Kolumna „Weryfikacja" mówi, na czym stoi opis.

System	Rodzaj	Opis ze źródeł	Weryfikacja	Uwaga
Przedmioty rzeczywiste, zdjęcia	Z pomocą	Wymienione w materiale wyjściowym jako formy AAC.	Tylko materiał wyjściowy	Dobry punkt wyjścia dla uczących się, którzy jeszcze nie rozumieją rysunku. [hipoteza]
Piktogramy (PIC)	Z pomocą	Czarno-białe znaki lub białe na czarnym tle, ułożone w 26 kategorii (Gryszka-Mędrek). Zalecane: ok. 10 × 10 cm, laminowane, z podpisem (Franieczek i in.).	Dwa artykuły	Wszystkie opisy dotyczą dzieci. [udokumentowane]
PCS	Z pomocą	Ponad 3000 symboli, prosty w odbiorze, polska adaptacja od 2001 r.; można oznaczać pomieszczenia, meble i przedmioty.	Dwa artykuły	Produkt komercyjny; licencję i koszt trzeba sprawdzić. [hipoteza]
Symbole Blissa	Z pomocą	Symbole geometryczne o szerokim znaczeniu; pozwalają budować zdania zgodnie ze składnią; słownik podstawowy ok. 3000 symboli.	Jeden artykuł	Wymaga dużej abstrakcji; przydatność w NI zależy od ucznia. [hipoteza]
Makaton	Bez pomocy + symbole	Gesty i symbole graficzne; gestom towarzyszy mowa, a symbole służą osobom, które nie mogą wykonać gestu. Polska wersja: Bogusława Kaczmarek; ok. 7500 gestów (dokument szkolny).	Artykuł i dokument szkolny	Gesty są związane z językiem i kulturą; zgodność z gestami z kraju ucznia nieznana. [hipoteza]
Fonogesty	Bez pomocy	Ruchy mają być harmonijne i zsynchronizowane z mową, z mimiką i kontaktem wzrokowym (Franieczek i in.).	Jeden artykuł	Definicji systemu w źródłach nie podano.

System	Rodzaj	Opis ze źródeł	Weryfikacja	Uwaga
Coghamo	Bez pomocy	Gesty opracowane z myślą o dzieciach z niepełnosprawnością umysłową; na początku zaleca się gesty jak najbardziej różne (Franieczek i in.).	Jeden artykuł	Nie ma w układzie wyjściowym, występuje w źródłach.
MÓWik	Z pomocą	W handlu występują podręczniki „Z symbolami MÓWik" dla uczniów z NI.	Wpis handlowy	Samego systemu nie opisano w żadnym przeczytanym źródle. [hipoteza]
Urządzenia z syntezatorem mowy, aplikacje	Z pomocą	Wymienione przez Franieczek i in. oraz w informacji o Centrum Komunikacji (które oferuje „Przymierzalnię Sprzętu").	Artykuł i serwis	Skuteczności w nauce języka nie sprawdzano.
Znaki dotykowe i przestrzenno-dotykowe	Bez pomocy / z pomocą	Wymienione w klasyfikacji (Franieczek i in.).	Jeden artykuł	Zwykle dla osób niewidomych i głuchoniewidomych. [hipoteza]

Spojrzenie krytyczne – formy AAC

- Systemy symboli i gestów są związane z kulturą i językiem. PCS i Makaton powstały poza Polską i zostały zaadaptowane; ich zrozumiałość dla uczniów z innych krajów nie była badana.
- Dla młodzieży i dorosłych trzeba dobierać symbole i materiały odpowiednie do wieku.

5.3. Indywidualny system komunikacji ucznia

Podstawa programowa (za ORE) przewiduje, że dla ucznia komunikującego się werbalnie, ale niezrozumiałego poza kontekstem, i dla ucznia niekomunikującego się werbalnie zespół opracowuje indywidualny system komunikacji, w tym zestaw pomocy do komunikowania. System ma być dostępny na wszystkich zajęciach, w domu i w środowisku otwartym; pomoce tworzą nauczyciele z udziałem ucznia i muszą być rozwojowe, bo zasób pojęć ucznia rośnie.

Zasady doboru z innych źródeł:

- Znaki należy dostosowywać do osoby, a nie do systemu; AAC nie wyklucza wspierania mowy, jeśli warunki na to pozwalają (Gryszka-Mędrek 2012).
- Zaczynać od symboli znanych z codziennej komunikacji; pokazywaniu obrazka towarzyszy wyraźne, głośne nazwanie; błędne gesty uczniów wymagają korekty (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).
- Zaczynać od zainteresowań i możliwości ruchowych ucznia.

Dostępność systemu w domu to w przypadku cudzoziemców osobne pytanie: czy rodzina rozumie symbole i polskie podpisy, czy potrzebny jest podpis także w języku domowym. W sprawdzonych źródłach tego nie omówiono. W studium Gryszki-Mędrek plan budowy tablicy komunikacyjnej nie został zrealizowany, bo okazał się zbyt odległy dla dziecka, co przypomina, że system trzeba budować od tego, co uczeń już umie.

5.4. AAC w nauczaniu języka polskiego

Materiał wyjściowy wskazuje cele: budowanie słownika komunikacyjnego, rozumienie poleceń, tworzenie prostych wypowiedzi, wyrażanie emocji, potrzeb i opinii. Są one zgodne z zapisami podstawy programowej (5.3). Sprawdzony przykład skali postępów pochodzi z pięciomiesięcznej terapii niemówiącej 13-latki:

dziewczynka zaczęła wskazywać obrazki zwierząt i bajek, rozumieć pojęcia „duży" i „mały" oraz używać gestu „jeszcze" (Gryszka-Mędrek 2012). Jest to jeden przypadek i opis małych kroków, który ustawia oczekiwania na realistycznym poziomie.

Materiał wyjściowy wspomina o budowaniu wypowiedzi dwuwyrazowych z użyciem piktogramów i Makatonu. Tego źródła nie sprawdzono.

Ilustracja, jak funkcje komunikacyjne mogą łączyć się ze środkami AAC (propozycja, nie wynik badań):

Funkcja	Przykład po polsku	Możliwy środek
Prośba	„Poproszę wodę."	Symbol „woda" + symbol „proszę"; gest; mowa.
Odmowa	„Nie chcę."	Symbol lub gest „nie"; mimika.
Wskazanie potrzeby	„Boli mnie."	Symbol bólu na tablicy z częściami ciała.
Prośba o pomoc	„Pomocy!" „Nie rozumiem."	Stała karta „pomoc" lub „nie rozumiem", zawsze pod ręką.
Powitanie	„Dzień dobry."	Gest i mowa, powtarzane w tym samym rytuale.

5.5. AAC w nauczaniu języków obcych

Materiał wyjściowy zakłada: wprowadzanie obcego słownictwa za pomocą symboli, obrazów i znaków, równoległe używanie polskiego i języka obcego oraz unikanie sytuacji, w której uczeń musi rozumieć wyłącznie przekaz ustny.

Nie znaleziono żadnego badania o użyciu AAC w nauce języka drugiego lub obcego przez osoby z NI. Poniższe punkty są więc hipotezami roboczymi, które wynikają z ogólnych zasad AAC:

- Symbol lub zdjęcie może pełnić funkcję „pomostu" między słowem polskim a słowem w języku domowym lub obcym.
- Podpis pod symbolem w dwóch językach daje uczniowi i rodzinie wspólny punkt odniesienia, ale zwiększa ilość tekstu na tablicy.
- Wsparcie wizualne zmniejsza zależność od przekazu ustnego i pamięci słuchowej.
- Gesty i symbole mogą mieć w różnych krajach różne znaczenia; trzeba to sprawdzić z uczniem i rodziną.

Wszystkie te hipotezy wymagają przetestowania, np. w formie studiów przypadku.

5.6. Partner komunikacyjny i środowisko AAC

Źródła zgodnie podkreślają, że skuteczność AAC zależy od otoczenia:

- Kompetencja komunikacyjna jest dynamicznym konstruktem międzyosobowym, na który wpływają bariery i wsparcie w otoczeniu (Light, McNaughton 2014).
- Partner decyduje, czy komunikacja jest zależna, czy niezależna (Gryszka-Mędrek 2012).
- System ma być dostępny na wszystkich zajęciach, w domu i w środowisku otwartym (ORE).
- Materiał wyjściowy powołuje się na AAC Polska: instruowanie partnerów komunikacji jest jednym z zadań terapii. Strony nie sprawdzono.

Rola rówieśników, wymieniona w materiale wyjściowym, nie została w sprawdzonych źródłach opisana. W zajęciach indywidualnych głównym partnerem jest nauczyciel, więc przenoszenie umiejętności na innych partnerów wymaga świadomego zaplanowania, np. krótkich zadań w szkole z udziałem pracowników lub kolegów.

Spojrzenie krytyczne – rozdział 5

- Dowody o AAC dotyczą głównie dzieci, rozwoju mowy i terapii logopedycznej, a nie nauki języka drugiego.
- Dla uczestników z innych krajów otwarte pozostają: kulturowa zrozumiałość symboli i gestów, język podpisów i dostępność systemu w domu.

ROZDZIAŁ 6. SPECJALNE METODY I MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

6.1. Zasady doboru metod

Materiał wyjściowy podaje zasady: konkret, wielozmysłowość, powtarzalność, krótkie sekwencje, wyraźną strukturę zajęć, pozytywne wzmocnienie i funkcjonalność języka. Część z nich potwierdzają źródła o AAC (konkret, jasne symbole, nazywanie, nauka w codziennych sytuacjach; Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020). Pozostałe (powtarzalność, struktura, wzmocnienie) to zasady dydaktyki specjalnej, których skuteczności tu nie sprawdzano.

Materiał wyjściowy powołuje się na hiszpańskie studium przypadku jako źródło o potrzebie podejścia eklektycznego. Streszczenie tego studium mówi natomiast, że w obserwowanych lekcjach dominowała tradycyjna metodyka, a dostosowane materiały wymagały poprawy.

6.2. Metody wspierające naukę języka polskiego

Opisy poniżej są krótkimi charakterystykami z wiedzy ogólnej, bez weryfikacji w źródłach.

Metoda (z materiału wyjściowego)	Ogólna charakterystyka	Możliwy sens w nauce L2	Zastrzeżenie
Metoda ośrodków pracy	Nauczanie wokół tematów z życia, łączące różne czynności (mówienie, rysowanie, działanie).	Zajęcia wokół jednego tematu z otoczenia ucznia (sklep, warsztat, przychodnia).	Tradycyjnie stosowana w szkole dla dzieci.
Metoda dobrego startu (w adaptacji)	Łączenie rysowania wzorów, piosenek i ruchu; opracowana dla dzieci młodszych.	Rytm, śpiew i ruch jako wsparcie zapamiętywania.	Dla młodzieży i dorosłych wymaga znacznej adaptacji; ryzyko infantylizacji.
Metoda ruchu rozwijającego	Ćwiczenia ruchowe w parach i grupie, rozwijające kontakt i poczucie bezpieczeństwa.	Budowanie relacji i poczucia bezpieczeństwa przed zadaniami językowymi.	Nie jest metodą nauki języka.
Zabawy językowe i scenki sytuacyjne	Ćwiczenie zwrotów w odgrywanych sytuacjach.	Bezpośrednio odpowiada celom funkcjonalnym (sklep, przychodnia, urząd).	Wymaga stałych, przewidywalnych scenariuszy.
Czytanie globalne	Rozpoznawanie całych słów przed nauką liter.	Odczytywanie ważnych napisów (wejście, wyjście, apteka, nazwy z pracy).	Zależy od piśmienności ucznia w innym alfabecie.

6.3. Metody wspierające naukę języków obcych

Metoda (z materiału wyjściowego)	Ogólna charakterystyka	Możliwy sens	Zastrzeżenie
TPR w wersji dostosowanej	Uczeń reaguje ruchem na polecenia, zanim zacznie mówić.	Zgodne z celem „rozumienie poleceń"; mało obciąża mowę.	Dostosowanie (tempo, liczba poleceń) trzeba ustalić z uczniem.
Drama	Odgrywanie sytuacji i ról.	Ćwiczenie rozmowy i zmiany ról.	Może budzić lęk; wymaga bezpiecznej atmosfery.
Praca projektem	Wspólne zadanie prowadzące do konkretnego produktu.	Motywacja przez wynik, np. własna tablica komunikacyjna ucznia.	Długie projekty trudno zmieścić w 20 godzinach.
Gry językowe, rutyny, piosenki, obrazki	Powtarzanie w przewidywalnych formach.	Utrwalanie zwrotów; stały rytm zajęć.	Dobór treści i obrazów odpowiednich do wieku.
CLIL (zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe)	Nauka języka przez treści przedmiotowe.	Według materiału wyjściowego może być adaptowany jako nauka języka w konkretnych sytuacjach. Dla uczniów szkół branżowych: słownictwo z praktyki zawodowej.	Nie znaleziono badań o CLIL dla osób z NI.

6.4. Materiały dostosowane do potrzeb ucznia

Materiał wyjściowy wymienia: karty obrazkowe, piktogramy, tablice komunikacyjne, książki z symbolami, audiobooki, aplikacje, przedmioty codziennego użytku, gry planszowe i materiały sensoryczne. Poniżej opisano, co udało się zweryfikować.

Pomoc	Co wiadomo ze źródeł
Piktogramy i tablice	Zalecane: przejrzyste, znane uczniowi, dostosowane do wieku; piktogramy czarno-białe, ok. 10 × 10 cm, laminowane, podpisane (Franieczek-Madalińska, Wojciechowska 2020).
Oznaczanie otoczenia symbolami	PCS może oznaczać pomieszczenia, meble i przedmioty w domu i szkole (tamże).
Książki do komunikacji, urządzenia, aplikacje	Wymieniane jako typy pomocy; Centrum Komunikacji oferuje „Przymierzalnię Sprzętu" (niepelnosprawni.gov.pl, 16.10.2026).
Podręczniki z symbolami MÓWik dla uczniów z NI	Istnienie wydawnictw potwierdza tylko wpis w księgarni internetowej. Zawartości, jakości i licencji nie sprawdzono.
Materiały Harmonii „Uczymy się mówić"	Opis w materiale wyjściowym: tablice z kolorami, kategoriami, przedmiotami i symbolami wielkości. Źródła nie sprawdzono.
Audiobooki, gry planszowe, materiały sensoryczne, przedmioty codzienne	Wymienione w materiale wyjściowym; żadnego źródła o ich skuteczności nie znaleziono.
Podręcznik „Polak potrafi"	Przewidziany w ofercie Działania 11 (30 egz.). Jego przydatności dla uczestników z NI nie oceniano.

W studium z Hiszpanii dostosowane materiały nauczycielek wymagały poprawy (Medina Sánchez, Pérez Valverde 2017). Można stąd wnioskować, że samodzielne przygotowywanie materiałów jest czasochłonne i nierówne jakościowo, więc warto korzystać z gotowych, sprawdzonych zestawów, jeśli są dostępne.

Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego
Grodzki Urząd Pracy w Krakowie
Interkulturalni PL
International Centre of Education ICE.CUT

6.5. Adaptacja podręcznika i programu nauczania

Materiał wyjściowy podaje: uproszczenie tekstów, podział treści na małe kroki, zastąpienie zadań pisemnych obrazkowymi lub praktycznymi, modyfikację kryteriów oceniania. Podstawą prawną dostosowania jest IPET, który określa zakres dostosowania programu do potrzeb ucznia (§ 6 rozporządzenia z 2017 r.). Samego sposobu adaptacji w sprawdzonych źródłach nie opisano.

Uwaga praktyczna: adaptacja nie powinna oznaczać obniżenia poziomu treści poniżej wieku i potrzeb ucznia. Dla uczniów szkół branżowych i przysposabiających do pracy bardziej funkcjonalne mogą być treści z życia szkoły, pracy i urzędu niż uproszczone teksty „dziecięce".

Spojrzenie krytyczne – rozdział 6

- Brak badań skuteczności jakiejkolwiek z wymienionych metod w nauce L2 przez osoby z NI.

ROZDZIAŁ 7. ORGANIZACJA I EWALUACJA PROCESU NAUCZANIA

7.1. Planowanie indywidualnej ścieżki językowej

Materiał wyjściowy wymienia: cele krótko- i długoterminowe, dobór treści, form pracy, materiałów oraz sposobów komunikacji. Realność celów zależy od czasu: kurs w Działaniu 11 trwa 20 godzin na osobę, a badanie w działaniu opisane w rozprawie Burzyńskiej trwało około dwóch lat, zaś przegląd o dwujęzyczności mówi o latach ekspozycji. Cele powinny więc być wąskie i funkcjonalne.

Przykładowa konstrukcja celów (propozycja, nie wynik badań):

Obszar	Cel krótkoterminowy (po ok. 5 godz.)	Cel długoterminowy (po 20 godz.)	Dowód osiągnięcia
Rozumienie	Reaguje na 5 poleceń jednoetapowych.	Reaguje na 15 poleceń, także bez gestu.	Lista kontrolna z datami.
Wyrażanie potrzeb	Sygnalizuje „tak", „nie", „nie rozumiem".	Prosi o 5 rzeczy potrzebnych w szkole lub pracy.	Zapis obserwacji.
Słownictwo	Nazywa lub wskazuje 10 przedmiotów.	Nazywa lub wskazuje 30 przedmiotów w różnych miejscach.	Lista z oznaczeniem miejsc.
Rutyny	Odpowiada na powitanie.	Prowadzi prostą wymianę w sklepie lub u pielęgniarki szkolnej.	Odegrana scenka.

Szkielet jednostki zajęć (propozycja do przetestowania, nie scenariusz sprawdzony)

Nie znaleziono opublikowanych i ocenionych scenariuszy zajęć językowych dla osób z NI w bezpiecznym, znanym otoczeniu. Poniższy szkielet wynika z zasad omówionych w rozdz. 4–6 (stały rytm, konkret, powtarzanie, wsparcie wizualne). Propozycje pełnych scenariuszy zawiera Załącznik 1.

1. **Powitanie (stały rytuał, 3–5 min).** Te same słowa i gesty co zawsze.
2. **Powtórka (5–10 min).** Wracanie do słów i poleceń z poprzedniej jednostki, z obrazkiem lub przedmiotem.
3. **Nowa treść (10–15 min).** Niewiele nowych elementów (np. 3–5), pokazanych w konkretnej sytuacji, z wyraźnym nazwaniem.

4. **Zadanie praktyczne (10–15 min).** Użycie nowych elementów w prostej scence lub czynności z życia ucznia.
5. **Zakończenie (stały rytuał, 3–5 min).** Podsumowanie z użyciem tablicy i pochwała konkretnego osiągnięcia.

7.2. Rola IPET i WOPFU

IPET opracowuje zespół nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, po wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania, a ocenę powtarza się co najmniej dwa razy w roku szkolnym i w razie potrzeby modyfikuje program (rozporządzenie z 2017 r., § 6). Łączenie celów rewalidacyjnych, komunikacyjnych i językowych w jednym planie jest zgodne z tym, że IPET obejmuje działania rewalidacyjne i naukę AAC.

Nierozstrzygnięte pozostaje, jak kurs z projektu RMW ma się do IPET ucznia. Przepis mówi o zespole „prowadzących zajęcia z uczniem"; nie sprawdzono, czy nauczyciel prowadzący kurs projektowy ma w nim uczestniczyć. To pytanie do ustalenia ze szkołą (koordynator zespołu: wychowawca lub wyznaczony nauczyciel). Praktycznie sensowne jest, aby cele kursu były zgodne z celami IPET i aby nauczyciel kursu znał wyniki ostatniej oceny funkcjonowania ucznia.

7.3. Monitorowanie postępów

Materiał wyjściowy zaleca obserwację, portfolio ucznia, analizę używania komunikatów i ocenę funkcjonalną zamiast wyłącznie punktowej. Źródła potwierdzają zasadę: postępy mierzy się indywidualnie, a wyniki ankiet nauczycielskich mówią o ogólnej tendencji (Karpińska-Szaj 2011, s. 74–75). Metody badań opisane w rozprawie Burzyńskiej (badanie w działaniu, studia przypadków) są nastawione właśnie na opis zmian u konkretnych uczniów.

Prosty zapis obserwacji (propozycja): co uczeń zakomunikował, w jakiej sytuacji, jakim środkiem (mowa, gest, symbol), z jaką pomocą nauczyciela i czy zrobił to spontanicznie. Takie notatki, prowadzone po każdych zajęciach, tworzą portfolio i pozwalają porównać początek z końcem kursu.

Wskaźnik projektu dotyczy udzielenia wsparcia przez przygotowanych metodycznie nauczycieli (30 beneficjentów), a nie zmierzonego postępu językowego; ewaluacja ankietowa mierzy zadowolenie. Obserwacja komunikacji dostarcza zatem danych, których te dwa narzędzia nie dają.

7.4. Bariery i czynniki sukcesu

Bariera	Przeciwdziałanie
Brak przygotowania nauczyciela	Szkolenie z zakresu NI i AAC; praca zespołowa; wsparcie specjalisty.
Niestabilność relacji	Stały nauczyciel; jawne wprowadzenie osoby zastępującej.
Niedostępność AAC	System dostępny na zajęciach, w domu i w otoczeniu; „Przymierzalnia Sprzętu".
Zbyt abstrakcyjne materiały	Konkret, przedmioty i sytuacje z życia ucznia.
Duże grupy, brak zasobów	Praca indywidualna lub w małej grupie; zapewnienie materiałów.
Absencja	Elastyczne terminy, kontakt z opiekunem, krótsze jednostki.

Bariera	Przeciwdziałanie
Nieufność rodziny	Wczesny kontakt, wyjaśnienie celów, ewentualnie zajęcia bez obecności opiekunów.
Bariera językowa z opiekunami, inne rozumienie niepełnosprawności i AAC	Tłumacz lub mediator kulturowy; materiały informacyjne w języku domowym.

ROZDZIAŁ 8. WNIOSKI

8.1. Synteza głównych ustaleń

Poniżej oceniono, które elementy tezy roboczej mają oparcie w sprawdzonych źródłach.

Element tezy lub twierdzenie	Stan dowodów
Znane środowisko sprzyja nauce języka	Zalecane w podstawie programowej i literaturze AAC (system dostępny w szkole, domu i otoczeniu). Brak badań mierzących efekt na naukę języka.
Ciągłość relacji z nauczycielem	Logiczna na gruncie modelu kompetencji komunikacyjnej; brak danych bezpośrednich. Ryzyko uzależnienia ucznia od jednego partnera.
Rozumienie indywidualnego systemu komunikacji przez nauczyciela	Silnie wspierane przez źródła o AAC i przez podstawę programową.
Oligofrenopedagog skuteczniejszy niż lektor	Nie zbadane. Jedyne źródło o nauczycielu języka zaleca pracę zespołową. Przepisy wymagają kwalifikacji odpowiednich do niepełnosprawności.
AAC pomaga w nauce języka	AAC nie hamuje mowy (przegląd 2006). Brak badań o nauce języka drugiego lub obcego.
Nauka języka obcego ma wymiar terapeutyczny i kompensacyjny	Opinie nauczycieli i cytaty z innych badań; niski mierzalny postęp językowy.
Skuteczność specjalnych metod (rozdz. 6)	Brak badań w sprawdzonych źródłach.

8.2. Rekomendacje praktyczne

Dla szkoły

- Zapewnić stałe, znane miejsce zajęć i stały rytm; ustalić z nauczycielem kursu, jak cele kursu łączą się z IPET (7.2).
- Udostępnić nauczycielowi wyniki ostatniej oceny funkcjonowania ucznia i informacje o dotychczasowym systemie komunikacji.
- Umożliwić uczniowi używanie systemu komunikacji także poza zajęciami.

Dla nauczyciela języka i oligofrenopedagoga

- Zacząć od ustalenia, jak uczeń rozumie i komunikuje (2.4), a nie od stopnia NI.
- Wybierać słownictwo z najbliższego otoczenia ucznia, w tym szkoły i pracy; materiały dostosować do wieku.
- Uzupełniać swoje kompetencje: oligofrenopedagog – o glottodydaktykę, lektor – o wiedzę o NI i AAC; współpracować z drugą stroną.

- Prowadzić krótkie notatki z obserwacji komunikacji po każdych zajęciach (7.3).

Dla terapeuty (logopedy, specjalisty AAC)

- Pomóc w doborze środków i w ocenie możliwości komunikacyjnych; przeszkolić innych partnerów w używaniu systemu.

Dla rodziny i opiekunów

- Włączyć w tworzenie systemu i uzgodnić, w jakim języku mają być podpisy i komunikaty.
- Wyjaśniać cele zajęć; brak zaufania do metody może utrudniać pracę.

BIBLIOGRAFIA

AAC Polska; SOWA (klasyfikacja metod AAC); Harmonia, „Uczymy się mówić"; MÓWik; Makaton Polska; strona gov.pl o AAC.

ARASAAC. Zestaw symboli piktograficznych (autor: S. Palao; właściciel: Rząd Aragonii, Hiszpania; licencja CC BY-NC-SA 4.0). Global Symbols. https://globalsymbols.com/symbolsets/arasaac/symbols/21642?locale=fr

Bogucka, Grycman, Kaniecka (2011). *Porozmawiajmy. Poradnik dla nauczyciela*.

Burzyńska, M. (2011). *Język obcy w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Rozprawa doktorska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (promotor: K. Karpińska-Szaj).

Burzyńska, M. (2011). Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim). *Neofilolog*, 36.

Cichocka-Segiet, K. (2018). *Reforma edukacji 2017. Alternatywne formy komunikacji*. Prezentacja, Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/reforma-edukacji-2017.-alternatywne-formy-komunikacji.-prezentacja.pdf

Cisowska, A. (2026, 16 października). Październik miesiącem komunikacji wspomagającej i alternatywnej. *Dziennik Warto Wiedzieć* (za: niepelnosprawni.gov.pl). https://wartowiedziec.pl/polityka-spoleczna/82243-pazdziernik-miesiacem-komunikacji-wspomagajacej-i-alternatywnej

Dokument szkolny o Makatonie (autor i rok nieznani). https://zspbialanizna.stronyzklasa.pl/files/69/makaton.pdf

Franieczek-Madalińska, A., Wojciechowska, N. (2020). Dzieci, które nie mówią, ale się komunikują. Komunikacja alternatywna w terapii logopedycznej. *Edukacja*, 2(153), 89–101.

Gryszka-Mędrek, Z. (2012). Wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym. *Logopedia Silesiana*, 1, 140–158.

ICD-11, kod 6A00 (Disorders of intellectual development), za serwisem findacode.com. https://www.findacode.com/icd-11/code-605267007.html

Karpińska-Szaj, K. (2011). Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych. *Neofilolog*, 36, 67–80. https://doi.org/10.14746/n.2011.36.6

Karpińska-Szaj, K. (2013). *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003

Light, J., McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18. https://arxiv.org/abs/1411.6568

Medina Sánchez, L., Pérez Valverde, C. (2017). Adaptaciones metodológicas en el aula de lengua extranjera para el alumnado con discapacidad intelectual leve: estudio de caso. *Porta Linguarum*, Monográfico II, 267–282. http://hdl.handle.net/10481/54150

Millar, D. C., Light, J. C., Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 248–264. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/021)

Mouti, A., Maligkoudi, C. (2023). Literacy and language education of adult refugees and migrants: Learning materials and teaching practices for LESLLA learners in the Greek context. *LESLLA Symposium Proceedings*, 18(1), 71–83.

Od symbolu do litery, wyrazu lub zdania. Soft pomoże mówić... niemówiącemu (2023, 22 lutego). Serwis se.pl. https://www.se.pl/zdrowie/od-symbolu-do-litery-wyrazu-lub-zdania-soft-pomoze-mowic-niemowiacemu-aa-diJk-4VZF-UEFQ.html

Zawadzka-Bartnik, E. (2010). *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.

ZAŁĄCZNIK 1. SYSTEMY AAC, POMOCE I SCENARIUSZE ZAJĘĆ JĘZYKOWYCH

Załącznik ma charakter praktyczny. Prezentuje systemy komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC), pomoce terapeutyczne oraz przykładowe scenariusze zajęć językowych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kluczowe znaczenie mają: znane środowisko, stała relacja z osobą prowadzącą zajęcia, przewidywalna struktura zajęć, komunikacja alternatywna oraz dostosowane materiały dydaktyczne.

Z.1. Założenia wstępne

Nauczanie języka polskiego oraz języków obcych osób z niepełnosprawnością intelektualną powinno koncentrować się na funkcjonalnej komunikacji: rozumieniu poleceń, wyrażaniu potrzeb, nazywaniu przedmiotów i osób, uczestnictwie w codziennych sytuacjach oraz budowaniu prostych wypowiedzi. Język obcy może pełnić także funkcję wspierającą rozwój komunikacji, uwagi, pamięci i motywacji; dowody na to są ograniczone (rozdz. 3.2, 8.1).

Szczególnie korzystne są zajęcia prowadzone w znanym środowisku, przez osobę rozumiejącą indywidualny system komunikacji ucznia, np. oligofrenopedagoga. Współpraca z lektorem języka jest możliwa, ale powinna odbywać się w zespole: z oligofrenopedagogiem, logopedą, psychologiem, terapeutą AAC i rodzicami. Jest to założenie robocze: sprawdzone źródła nie rozstrzygają, czy lepiej uczy oligofrenopedagog, czy lektor (rozdz. 4.4).

Z.2. Systemy AAC

System / narzędzie	Charakter	Najlepsze zastosowanie	Uwagi praktyczne
MÓWik	Polska baza symboli i aplikacja z syntezatorem mowy	Nauka języka polskiego, codzienne komunikaty, budowanie prostych wypowiedzi	Słownictwo dostosowane do języka polskiego; można korzystać z wersji cyfrowej i wydrukowanej. Opis aplikacji pochodzi z artykułu prasowego (se.pl, 2023): ok. 12 tys. symboli, syntezator mowy, tablet z Androidem. Licencję, cenę i zawartość sprawdzić u wydawcy.
PCS (Picture Communication Symbols)	Kolorowe lub czarno-białe symbole graficzne z podpisami	Rozumienie poleceń, słownictwo tematyczne, tablice wyboru	Obejmuje kategorie osób, czynności, jedzenia, czasu wolnego i przedmiotów. Produkt komercyjny; licencję i koszt trzeba sprawdzić (rozdz. 5.2).
PIC (Pictogram Ideogram Communication)	Proste piktogramy z jednowyrazowym opisem	Podstawowe potrzeby, czynności, przedmioty i proste komunikaty	Sprawdza się przy potrzebie maksymalnej prostoty i wysokiego kontrastu.
Makaton	Połączenie gestów, symboli graficznych i mowy	Wsparcie rozumienia i produkcji słów; zajęcia ruchowo-językowe	Gestom towarzyszy mowa, mimika i kontakt wzrokowy. Gesty są związane z językiem i kulturą; zgodność z gestami z kraju ucznia jest nieznana (rozdz. 5.2).
Symbole Blissa	Bardziej abstrakcyjny system znaków graficznych	Uczniowie o wyższych kompetencjach symbolowych	Wymaga dłuższego uczenia i stałego wsparcia.

System / narzędzie	Charakter	Najlepsze zastosowanie	Uwagi praktyczne
Arasaac	Otwarta baza symboli graficznych	Tworzenie kart, plansz, historyjek i tablic komunikacyjnych	Umożliwia adaptację materiałów do konkretnej szkoły, domu i zajęć. Licencja CC BY-NC-SA 4.0 (autor: S. Palao, właściciel: Rząd Aragonii); ograniczenie do użytku niekomercyjnego trzeba uwzględnić przy materiałach projektu.
Zdjęcia i przedmioty rzeczywiste	Najbardziej konkretna forma reprezentacji	Pierwsze słowa, osoby, miejsca i czynności z codziennego życia	Szczególnie wartościowe na początku nauki oraz przy znacznym stopniu niepełnosprawności intelektualnej.
Urządzenia z syntezatorem mowy	AAC wysokotechnologiczne	Uczniowie potrzebujący wypowiadać dłuższe komunikaty	Przykładowe narzędzia: MÓWik, Grid 3, Communicator 5, GoTalk Now. Grid 3, Communicator 5 i GoTalk Now to produkty komercyjne; ich funkcji, cen i polskich wersji w tym opracowaniu nie sprawdzano. Skuteczności urządzeń w nauce języka nie badano (rozdz. 5.2).

Z.3. Pomoce terapeutyczne i dydaktyczne

- Osobista tablica komunikacyjna: pozdrowienia, potrzeby, emocje, osoby, czynności, przedmioty, „tak” – „nie”, „chcę” – „nie chcę”.
- Karty wyboru i karty żądania: „chcę”, „mam”, „pomóż”, „jeszcze”, „koniec”.
- Historyjki obrazkowe i social stories przygotowujące do nowych sytuacji oraz utrwalające rutyny.
- Karty sekwencji czynności: obrazowy plan lekcji zwiększający przewidywalność.
- Przedmioty z codziennego życia, zdjęcia domu, szkoły, bliskich osób i znanych miejsc.
- Materiały wielozmysłowe: obrazki, dźwięki, dotykowe litery, przedmioty do manipulacji, piosenki i gry ruchowe.
- Tablice tematyczne: „W moim domu”, „Moja szkoła”, „Jedzenie”, „Pogoda”, „Ubrania”, „Czynności dnia”.
- Karty emocji: „jestem zadowolony”, „jestem zmęczony”, „potrzebuję przerwy”, „czegoś nie rozumiem”.

Z.4. Zasady bezpiecznego i znanego otoczenia

Skuteczne zajęcia powinny mieć stałą strukturę, znane osoby, przewidywalny przebieg i materiały zaczerpnięte z codziennego życia ucznia. Zajęcia dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną powinny być systematyczne, krótkie, urozmaicone, jasnoustrukturyzowane i przewidywalne. Znane środowisko jest punktem wyjścia, nie celem: umiejętności trzeba stopniowo przenosić na inne miejsca i osoby (rozdz. 4.2, 5.6).

- Stała sala lub stałe miejsce pracy.
- Powitanie i pożegnanie według tego samego rytuału.
- Obrazowy plan zajęć widoczny przez cały czas.
- Krótkie bloki aktywności i przerwy sensoryczne.

- Powtarzanie słownictwa w różnych kontekstach.
- Możliwość przerwania lub zmiany aktywności za pomocą symbolu „przerwa".
- Praca w małej grupie lub indywidualnie, z osobą znającą system komunikacji ucznia.

Z.5. Scenariusz zajęć: „Mój dzień w szkole"

Cel: nazywanie osób, miejsc i czynności; wyrażanie potrzeb; budowanie prostych wypowiedzi.

Czas: 40–45 minut.

Uczestnicy: uczeń, oligofrenopedagog lub nauczyciel znający system AAC; opcjonalnie rówieśnicy.

Materiały: tablica AAC, zdjęcia sali, szkoły, nauczycieli i czynności, symbole MÓWik lub PCS, przedmioty szkolne, karty „chcę", „koniec", „pomóż".

1. **Rytuał powitania (5 minut):** uczeń wybiera symbol „cześć", wskazuje swoje imię i osobę prowadzącą.
2. **Obrazowy plan lekcji (5 minut):** wspólne ułożenie sekwencji: powitanie, zdjęcia, słowa, zabawa, pożegnanie.
3. **Poznanie słownictwa (10 minut):** zdjęcia szkoły, klasy, plecaka, zeszytu i nauczyciela; uczeń wskazuje symbol lub przedmiot.
4. **Budowanie komunikatów (10 minut):** uczeń układa dwa symbole, np. „ja + szkoła", „ja + czytam", „ja + jem".
5. **Zabawa funkcjonalna (5–10 minut):** „Co zabieram do szkoły?" – uczeń wybiera przedmioty i komunikuje wybór symbolem.
6. **Podsumowanie i pożegnanie (5 minut):** uczeń wskazuje „koniec", wybiera symbol emocji i żegna się.

Efekt: uczeń ćwiczy słownictwo związane ze znanym miejscem, wyraża wybór i potrzeby oraz uczestniczy w powtarzalnym rytuale językowym.

Z.6. Scenariusz zajęć: „W sklepie – język polski i język obcy"

Cel: rozumienie i używanie podstawowych zwrotów zakupowych po polsku oraz prostych odpowiedników w języku obcym.

Czas: 40–45 minut.

Materiały: pusta półka lub „sklepik", produkty lub ich zdjęcia, symbole produktów, karty: „chcę", „ile kosztuje?", „dziękuję", „proszę", „nie chcę"; opcjonalnie tablica z prostymi zwrotami w języku angielskim.

1. **Wprowadzenie w znanym kontekście (5 minut):** rozmowa o sklepie, do którego uczeń chodzi z rodzicami; pokazanie zdjęć lub przedmiotów.
2. **Słownictwo polskie (10 minut):** nazwy produktów, czynności i zwrotów: „chcę", „proszę", „dziękuję", „płatność", „paragon".
3. **Wprowadzenie języka obcego (10 minut):** te same produkty i zwroty w języku angielskim, np. „apple", „bread", „please", „thank you"; każdy zwrot ma symbol, zdjęcie i polski odpowiednik.
4. **Odgrywanie scenki (10 minut):** uczeń jest klientem lub sprzedawcą; wskazuje produkt, używa karty „chcę" i wybiera zwrot w języku polskim lub obcym.

5. **Utrwalenie (5 minut):** gra „znajdź i nazwij” – uczeń wskazuje produkt, symbol i wybiera właściwy język.
6. **Podsumowanie (5 minut):** uczeń komunikuje, co „kupił”, czego nie lubi oraz czy zajęcia były przyjemne.

Efekt: język obcy nie jest abstrakcyjnym przedmiotem, lecz narzędziem w znanym, funkcjonalnym kontekście zakupów.

Uwagi do scenariusza. Angielski jest przykładem; dla cudzoziemców dobierz język do ucznia, bo może to być jego język domowy. Znaczenie symboli i gestów w kraju ucznia warto sprawdzić z uczniem i rodziną (rozdz. 5.5). W jednej jednostce pojawia się znacznie więcej nowych słów niż 3–5 zalecanych w szkielecie z rozdz. 7.1; w razie potrzeby podziel scenariusz na dwie jednostki.

Z.7. Scenariusz zajęć: „Moje emocje i moje potrzeby”

Cel: rozwijanie słownictwa emocjonalnego, komunikatów o potrzebach i prostych wypowiedzi w języku polskim.

Czas: 30 minut.

Materiały: lustro, zdjęcia twarzy, karty emocji, symbole AAC, muzyka o różnym charakterze, karty „przerwa”, „pomóż”, „już wystarczy”.

1. **Powitanie (5 minut):** uczeń wybiera symbol powitania oraz jedną z emocji: „dobrze”, „smutno”, „zmęczony”.
2. **Rozpoznawanie emocji (10 minut):** oglądanie zdjęć twarzy, naśladowanie mimiki przed lustrem, wskazywanie właściwego symbolu.
3. **Łączenie emocji z sytuacją (5 minut):** „Kiedy jestem zadowolony?”, „Kiedy potrzebuję przerwy?”; uczeń wybiera zdjęcia z własnego otoczenia.
4. **Komunikowanie potrzeby (5 minut):** uczeń układa komunikat: „ja + potrzebuję + przerwa” albo „ja + chcę + pomocy”.
5. **Zakończenie (5 minut):** wybór symbolu „koniec”, ocena zajęć za pomocą emocji i pożegnanie.

Efekt: uczeń zdobywa język nie tylko do nazywania przedmiotów, ale przede wszystkim do regulowania własnego komfortu i uczestnictwa w zajęciach.

Z.8. Zasady doboru systemu AAC

- Ustal, co uczeń już rozumie i jak komunikuje swoje potrzeby (rozdz. 2.4).
- Wybierz najbardziej konkretną formę: przedmiot, zdjęcie, symbol, piktogram lub słowo pisane.
- Wprowadź najpierw słowa o wysokiej częstotliwości: „tak”, „nie”, „chcę”, „więcej”, „koniec”, „pomóż”, „przerwa”.
- Zapewnij ten sam system komunikacji nauczycielowi, oligofrenopedagogowi, logopedzie i rodzinie.
- Modeluj użycie AAC przy każdej okazji, zamiast oczekiwać natychmiastowej samodzielnej reakcji ucznia.
- Rozszerzaj słownik powoli, w kontekście realnych zajęć i codziennych sytuacji.

Z.9. Trzy poziomy wsparcia językowego

- **Poziom konkretny:** przedmioty, fotografie, miejsca i osoby z codziennego życia.
- **Poziom symboliczny:** MÓWik, PCS, PIC, Arasaac, karty wyboru i tablice tematyczne.
- **Poziom językowo-ruchowy:** Makaton, TPR, piosenki, scenki, rytuały i zabawy ruchowe.

AAC nie zastępuje języka, lecz tworzy dostępny kanał uczestnictwa w nauce języka polskiego i języków obcych. Według założenia roboczego jest szczególnie skuteczne wtedy, gdy zajęcia prowadzi osoba znająca ucznia i jego środowisko, np. oligofrenopedagog we współpracy z lektorem. Nie jest to wynik badań (rozdz. 4.3–4.4).

MATERIAŁ EDUKACYJNY DLA NAUCZYCIELI

UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ UCZY SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO I JĘZYKÓW OBCYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Jak uczyć języka polskiego i języków obcych osoby z niepełnosprawnością intelektualną, aby nauka dawała poczucie bezpieczeństwa, wspierała komunikację i prowadziła do widocznych postępów?

Opracowanie porządkuje wiedzę potrzebną nauczycielowi: charakterystykę uczniów i ich rozwoju językowego, cele, trudności i diagnozę w nauczaniu języka polskiego oraz języków obcych, a także znaczenie znanego środowiska i stałej relacji z nauczycielem dla komfortu uczenia się.

Osobne rozdziały dotyczą komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC), specjalnych metod i materiałów dydaktycznych oraz planowania i ewaluacji nauczania, w tym IPET, WOPFU i monitorowania postępów. Załącznik zawiera systemy AAC, pomoce i scenariusze zajęć językowych.

Powiązany kurs e-learningowy „Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną uczy się języka polskiego” jest dostępny na stronie www.rmw2026.pl.

Dla kogo:
oligofrenopedagodzy i nauczyciele, lektorzy języka polskiego i języków obcych, specjaliści oraz zespoły wspierające uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

rmw2026.pl/e-learning

Liderem projektu „Razem Możemy Więcej” Kraków jest Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja.

Od 2011 roku Fundacja pomaga cudzoziemcom odnaleźć się w Polsce, rozwijać kompetencje językowe i zawodowe oraz tworzyć nowe możliwości.

To właśnie dzięki jej doświadczeniu, w tym w realizacji projektów krajowych i międzynarodowych, uczestnicy projektu „Razem Możemy Więcej” mogą korzystać z kompleksowego wsparcia, obejmującego m.in.:

- kursy języka polskiego,
- edukację międzykulturową,
- wsparcie osób ze szczególnymi potrzebami,
- nowoczesne materiały dydaktyczne.

Fundacja od lat tworzy rozwiązania, które ułatwiają cudzoziemcom naukę, pracę i integrację w Polsce. W projekcie „Razem Możemy Więcej” Kraków 2026 pełni rolę lidera partnerstwa, wspólnie działającego na rzecz aktywizacji zawodowej i społecznej cudzoziemców mieszkających w Małopolsce.

fundacja wspierania kultury i języka polskiego im. M. Reja

fundacjareja.eu