

Specyficzne różnice w uczeniu się (SRwU) w klasie językowej

Cechy wspólne

DOI: 10.47050/jows.2025.2.13-23

Dlaczego niektórzy uczniowie mają problemy z nauką języków obcych mimo zaangażowania i pracy? Jak specyficzne trudności w uczeniu się – takie jak dysleksja, dyskalkulia, ADHD, autyzm czy dyspraksja – wpływają na funkcjonowanie uczniów na lekcjach językowych? W jaki sposób cechy te mogą się objawiać w klasie oraz dlaczego ich rozpoznanie jest kluczowe dla skutecznego i wspierającego nauczania języków obcych?

AGNIESZKA
DZIĘCIOŁ-PĘDICH
[Uniwersytet w Białymstoku](#)

SPECIFIC LEARNING DIFFERENCES IN LEARNING LANGUAGES

This article discusses common features of learners with Specific Learning Differences (SpLDs), including ADHD, autism, dyslexia, dyspraxia, and dyscalculia, in the foreign language classroom. Emphasis is placed on the overlapping nature of these characteristics and their spectrum-like presentation, rather than fixed diagnostic criteria. The article highlights that recognising shared traits across SLDs opens the way for developing inclusive teaching strategies, materials, and lesson designs that support all learners, regardless of diagnosis. This includes approaches such as Universal Design for Learning (UDL). However, implementing such solutions requires first understanding how SpLDs manifest specifically in the foreign language classroom.

KEY WORDS: SPECIFIC LEARNING DIFFERENCES (SpLDs), COMMON FEATURES, FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM, ADHD, AUTISM, DYSLEXIA, DYSPRAXIA, DYSCALCULIA

W 2006 roku podczas konferencji w Londynie, omawiając problemy dzieci i młodzieży z uczeniem się, wynikające z ADHD, autyzmu i dysleksji, Neil MacKey (2006) posłużył się określeniem **specyficzne różnice w uczeniu się (SRwU)**, (ang. *specific learning differences*). Niemal dwadzieścia lat później sformułowanie to coraz częściej jest uznawane za trafniejsze niż takie określenia jak ‘trudności w uczeniu się’ czy ‘specjalne potrzeby edukacyjne’. Termin zastosowany przez MacKeya podkreśla bowiem odmiennność potrzeb edukacyjnych i zamiast sugerować, że coś jest nie tak z uczniem, wskazuje, że po prostu uczy się on w inny sposób niż ogół rówieśników. Co więcej, w przeciwieństwie do pojęć takich jak ‘trudności’ czy ‘specjalne potrzeby’, które mogą być odbierane jako etykietujące, pozwala na unikanie stygmatyzacji, gdyż słowo ‘różnice’ brzmi neutralnie.

¹ W styczniu 2022 r. w życie weszła nowa wersja międzynarodowej klasyfikacji chorób ICD-11. Wraz z wprowadzeniem klasyfikacji ICD-11 termin „zespół Aspergera” przestaje być formalnie stosowany jako oddzielna diagnoza (*Spektrum autyzmu...* 2024).

² Warto podkreślić, że opisywane cechy nie stanowią jednolitego zestawu objawów występujących u każdego ucznia z SRwU. Są one elementami szerokiego spektrum i mogą się przejawiać w różnym nasileniu oraz konfiguracji, w zależności od osoby.

Specyficzne różnice w uczeniu się wynikają między innymi z ADHD, autyzmu¹, dysleksji oraz dyskalkulii i dyspraksji (Kormos i Smith 2024). Można do nich zaliczyć również objawy Zespołu Tourette’a, zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych (OCD), rozwojowego zaburzenia językowego (DLD), a nawet prozopagnozji (niemożność rozpoznawania twarzy), (Smith 2018). W niniejszym artykule chciałabym się jednak skupić na cechach wspólnych ADHD, autyzmu, dysleksji, dyspraksji oraz dyskalkulii w kontekście edukacji, a szczególnie edukacji językowej. Najczęściej w związku z tymi chorobami pojawiają się (Smith 2018)²:

- ➡ trudności z funkcjonowaniem w określonym czasie, czyli tzw. dobre i złe dni;
- ➡ problemy ze snem;
- ➡ problemy z pamięcią krótkotrwałą i/lub pamięcią roboczą;
- ➡ problemy z przetwarzaniem bodźców zmysłowych;
- ➡ brak świadomości upływającego czasu i/lub brak umiejętności zarządzania nim;
- ➡ trudności ze słuchaniem, zwłaszcza podczas pracy w grupach;
- ➡ trudności z koncentracją oraz utrzymaniem uwagi i/lub trudności z przeniesieniem uwagi na inne czynności;
- ➡ problemy z zapamiętywaniem i/lub tworzeniem sekwencji;
- ➡ trudności z uczestniczeniem w takich aktywnościach, jak np. odgrywanie ról czy dyskusja, podczas których uczący się muszą poczekać na swoją kolej, aby wypowiedzieć kwestię bądź wyrazić opinię;
- ➡ trudności z kontrolowaniem wysokości głosu, głośności i tempa mówienia;
- ➡ trudności ze zrozumieniem przenośni;
- ➡ unikanie nowych lub nieprzewidywalnych sytuacji.

U uczniów z SRwU często występuje więcej niż jedna specyficzna trudność w uczeniu się jednocześnie. Na przykład ADHD mogą towarzyszyć m.in. stany lękowe i depresja, co zwykle utrudnia postawienie trafnej diagnozy oraz dobranie odpowiednich form wsparcia (Hackett 2022). Co więcej, standardowe narzędzia diagnostyczne, które są zazwyczaj projektowane z myślą o pojedynczych cechach, nie zawsze oddają sytuację ucznia zmagającego się z nakładającymi się na siebie wyzwaniami edukacyjnymi czy społecznymi.

Z faktu, że SRwU mają cechy wspólne, wynikają też konsekwencje dla działań edukacyjnych. Dzięki temu można opracować strategie nauczania, projektowania materiałów dydaktycznych i prowadzenia lekcji wspierające wszystkich uczniów, niezależnie od konkretnej diagnozy. Do takich rozwiązań należy m.in. uniwersalne projektowanie w edukacji (ang. *Universal Design for Learning*), (Rose i Meyer 2002). Zanim jednak wdroży się takie rozwiązania, należy zrozumieć jak SRwU przejawiają się³ na lekcjach języka obcego.

³ Ze względu na ograniczoną objętość artykułu zaprezentowane zostaną tylko niektóre przejawy wybranych cech wspólnych SRwU.

SRwU w klasie językowej

Dobre i złe dni dziecka

Jedną z najważniejszych cech wspólnych SRwU, a jednocześnie jedną z najbardziej oczywistych i może przez to najrzadziej wspominanych, są „dobre i złe dni” dziecka. Nauczyciele

powinni pamiętać, że złe dni w znaczącym stopniu potęgują wyzwania edukacyjne, psychiczne i społeczne stojące przed uczniami z SRwU.

W złe dni uczniowie:

- ➡ słabiej się koncentrują i angażują w lekcję, co prowadzi do jeszcze niższej jakości i wolniejszego tempa pracy, tym samym spada motywacja uczniów do podejmowania jakiegokolwiek wysiłku;
- ➡ gorzej sobie radzą ze stresem;
- ➡ z większym zniecierpliwieniem, frustracją lub niechęcią odpowiadają na stojące przed nimi wyzwania;
- ➡ mogą się wycofywać z grupy rówieśniczej lub mieć trudności w komunikacji⁴ z kolegami, a także pogarsza się ich komunikacja z nauczycielem/nauczycielką;
- ➡ mogą zareagować defensywnie na informację zwrotną (zwłaszcza tę mniej pozytywną) lub całkowicie ignorować wskazówki i uwagi nauczyciela;
- ➡ mogą się garbić, mieć opuszczoną głowę, unikać kontaktu wzorkowego⁵, wykonywać gwałtowne ruchy lub, wręcz przeciwnie, mieć nadmiernie usztywnioną postawę ciała, jeszcze intensywniej wiercić się i kręcić na krześle itp.

⁴ Jednym z objawów może być siedzenie osobno lub bokiem do grupy, które wynika z potrzeby wycofania się i ochrony własnej przestrzeni.

⁵ Część uczniów, zwłaszcza uczniów z autyzmem, zwykle unika kontaktu wzorkowego, bo jest to dla nich bardzo stresujące doświadczenie. Osoby z autyzmem mogą odczuwać kontakt wzrokowy jako duży dyskomfort, a nawet ból (*Kontakt wzrokowy...* 2015).

Dobre dni nie oznaczają, że trudności uczniów z SRwU znikają. Objawy mogą być wtedy mniej widoczne, a wyzwania łatwiejsze do pokonania, jednak uczniowie nadal potrzebują odpowiedniego wsparcia ze strony nauczyciela. Należy pamiętać, że brak trudności w danym momencie nie powinien prowadzić do zaniechania dostosowań czy obniżenia czujności ze strony pedagoga.

Problemy ze snem

Najczęstszymi powodami problemów ze snem wśród uczniów z tej grupy są: trudności z wyciszeniem się i zaśnięciem, zwiększony poziom lęku i niemożność rozluźnienia się, wrażliwość sensoryczna, np. nadwrażliwość na światło niebieskie emitowane m.in. przez ekran smartfona albo na określone dźwięki czy szумы, które mogą rozpraszać i utrudniać zaśnięcie. Przyczyną może być także nietypowy rytm dobowy. Niektóre dzieci autystyczne miewają ponadto problem ze zrozumieniem potrzeby snu (National Autistic Society 2020).

Dzieci i młodzież z SRwU znacznie częściej miewają trudności ze snem niż ich neurotypowi rówieśnicy. Problem ten dotyka nawet 86% tej populacji (AL Lihabi 2023), a mimo to prawie nigdy się nie mówi, podobnie jak w przypadku dobrych i złych dni, o wpływie niedoborów snu na funkcjonowanie w szkole.

Problemy ze snem oznaczają, że uczniowie:

- ➡ są wyjątkowo zmęczeni lub senni w trakcie lekcji;
- ➡ mogą być nerwowi i/lub drażliwi, a przez to z trudem kontrolować swoje emocje;
- ➡ mają trudności z koncentracją i utrzymaniem uwagi oraz łatwo się rozpraszają;
- ➡ z trudem przetwarzają i zapamiętują materiał językowy;
- ➡ z opóźnieniem reagują na polecenia czy pytania nauczyciela;
- ➡ nie mają energii do udziału w aktywnościach grupowych;
- ➡ mogą mieć trudności z utrzymaniem prawidłowej postawy ciała.

Uogólniając zatem, problemy ze snem potrafią znacząco zaburzać funkcjonowanie poznawcze i emocjonalne ucznia, nawet jeśli pozostałe warunki nauki są sprzyjające. Organizm pozbawiony odpoczynku ma trudności z regulacją nastroju, przetwarzaniem bodźców i podejmowaniem wysiłku intelektualnego. Dlatego też uczniowie z SRwU po nieprzespanej nocy stają się mniej obecni poznawczo i emocjonalnie na lekcji, mimo że fizycznie są w klasie.

W tym miejscu należy podkreślić, że omawiane wcześniej złe dni nieraz wynikają z niedoborów snu i wraz z tym znacząco potęgują omawiane w dalszej części artykułu wyzwania edukacyjne w tej grupie uczniów.

Problemy z przetwarzaniem bodźców zmysłowych

Uczniowie z nadwrażliwością sensoryczną mają zwiększoną wrażliwość i reakcję na bodźce zmysłowe, czyli dźwięk, światło, dotyk i smak (Wang i in. 2024). Taka cecha występuje m.in. u ponad 90% osób z autyzmem.

Uczniowie z nadwrażliwością sensoryczną mogą:

- ➔ nadmiernie skupiać się na danym bodźcu, np. wpatrywać się w migające światło, bawić się nitką przy ubraniu, stukać rytmicznie palcami, aby „przytłumić” inne bodźce;
- ➔ mieć trudności z koncentracją w gwarze, np. podczas pracy w grupach, a w ekstremalnych przypadkach mogą się rozpraszać nawet przy cichych rozmowach innych uczniów;
- ➔ reagować lękowo lub zakrywać uszy, gdy słyszą głośne dźwięki;
- ➔ źle reagować na zbyt jasne oświetlenie w pomieszczeniu i/lub źle dobrany poziom jasności, np. tablicy multimedialnej;
- ➔ źle reagować na określone faktury bądź materiały, np. papier, klej, długopis, bibułę, plastelinę itd.;
- ➔ unikać patrzenia na plansze, prezentacje multimedialne lub publikacje o silnych kontrastach/kolorach;
- ➔ unikać oglądania filmów i wideoklipów charakteryzujących się szybkimi zmianami scen lub efektami specjalnymi, które mogą przeciążać sensorycznie;
- ➔ źle reagować na zapachy w klasie np. zapach kleju do papieru, zapach obiadu dochodzący ze stołówki, zapach perfum itd.⁶.

⁶ Amerykańska pisarka i blogerka Elizabeth W. Barnes (2017) tak opowiada o swoim autystycznym synu i jego nadwrażliwości sensorycznej: „Pewnego razu całkowicie przestał zwracać uwagę na lekcji wiedzy o społeczeństwie. Po kilku tygodniach prób zmotywowania go do chodzenia na te zajęcia, usiedliśmy z nim i porozmawialiśmy o tym, co czuje w związku z nową salą lekcyjną. [...] Powiedział nam, że sala «pachnie jak śmierdzące stopy». Nie był w stanie się skoncentrować z powodu tego przytłaczającego bodźca sensorycznego”.

W tym kontekście warto też wiedzieć, że uczniowie z SRwU (zwłaszcza autystyczni) mogą z powodu przebodźcowania sensorycznego doświadczać intensywnych reakcji emocjonalnych takich jak *meltdown* czy *shutdown*. Pierwsza z nich jest „skrajną reakcją na stres, przebodźcowanie lub frustrację”, dla której charakterystyczne są intensywne zachowania, jak „krzyk, płacz, uderzanie lub rzucanie przedmiotami” (Hołub 2024). Uczeń doświadczający *meltdownu* nie ma na celu wymuszenia czegośkolwiek na otoczeniu – jest on po prostu tak zdezorientowany, że nie może nad sobą panować (Helman 2021). *Shutdown* z kolei jest „stanem, w którym osoba ze spektrum autyzmu całkowicie odcina się od otoczenia. Jest to swego rodzaju mechanizm obronny, który uruchamia się w odpowiedzi na nadmierne bodźce lub sytuacje stresujące. Podczas *shutdownu* osoba może wydawać się nieobecna, wycofana lub niereagująca na próby nawiązania kontaktu” (Hołub 2024). Ważne jest, aby nauczyciele potrafili rozpoznawać i odpowiednio reagować na te stany, ponieważ mogą one nieść poważne konsekwencje dla dobrostanu zarówno ucznia z autyzmem, jak i całej klasy.

Nadwrażliwość sensoryczna to nie tylko wzmocniona reakcja na zapachy, faktury, dźwięki, kolory, światło czy temperaturę. Uczniowie łatwo ulegający przeciążeniu sensorycznemu mogą także doświadczać problemów związanych z motoryką, m.in.:

- ➔ mieć trudności z pisanem ręcznym i zabawami manualnymi, np. cięciem nożyczkami, klejeniem, rysowaniem itp.;
- ➔ zbyt mocno chwytać długopis, ołówek, nożyczki itp.;
- ➔ przyjmować nieprawidłową pozycję siedzącą i/lub stojącą;
- ➔ unikać zabaw ruchowych na lekcji.

Ponadto uczniowie zmagający się z przeciążeniem sensorycznym często zgłaszają dolegliwości fizyczne, takie jak ból głowy, brzucha czy zawroty głowy. Nadwrażliwość na bodźce zmysłowe przejawia się w wielu sytuacjach szkolnych, nawet w tych pozornie mało pobudzających, i może wywoływać silne reakcje emocjonalne oraz fizyczne, które często są błędnie interpretowane jako „złe zachowanie”.

Problemy z pamięcią krótkotrwałą i/lub roboczą

Pamięć krótkotrwałą (ang. *short-term memory*) pozwala na bierne przechowywanie niewielkiej ilości informacji – tradycyjnie 7 elementów (Miller 1956 za: Aben i in. 2012), a według nowszych badań do 4 elementów (Cowan 2001 za: Aben i in. 2012) – przez bardzo krótki czas, zazwyczaj od kilku do kilkunastu sekund. Pamięć robocza (ang. *working memory*) to bardziej złożony system poznawczy, który nie tylko przechowuje, lecz także aktywnie przetwarza i manipuluje informacjami niezbędnymi do realizacji bieżących zadań. Współczesne badania wskazują, że pamięć krótkotrwałą stanowi element pamięci roboczej – jest jej „magazynem”, w którym dane są przechowywane, zanim zostaną wykorzystane do bardziej złożonych operacji poznawczych (Oroń 2015).

Problemy z pamięcią krótkotrwałą i/lub roboczą oznaczają, że uczniowie mogą mieć trudności z:

- ➔ zapamiętywaniem instrukcji (zwłaszcza poleceń wydawanych ustnie i obejmujących wiele etapów), nawet jeśli słuchali uważnie, przez co wielokrotnie powtarzają pytania typu: *Co mamy zrobić?, Z kim mam pracować?, Czy trzeba pisać całe zdania?*⁷;
- ➔ czytaniem dłuższych tekstów, nawet gdy są już starsi⁸, np. w liceum i/lub na wyższych poziomach językowych takich jak B2+ czy C1 – tracą oni wątek, ponieważ nie pamiętają, co było we wcześniejszych fragmentach;
- ➔ przewidywaniem dalszych wydarzeń w tekście, a w rezultacie – mogą mieć kłopoty ze zrozumieniem sensu całości tekstu, z wyciąganiem wniosków czy rozpoznawaniem związku przyczynowo-skutkowego między zdarzeniami;
- ➔ ćwiczeniami typu „słuchanie i uzupełnianie” (zwłaszcza gdy nagranie zawiera kilka informacji podanych w szybkim tempie lub w dłuższych sekwencjach), ponieważ zapominają, co usłyszeli, zanim dotrą do odpowiedniego miejsca w ćwiczeniu;
- ➔ logicznym sformułowaniem dłuższej wypowiedzi ustnej, a nawet pojedynczego zdania bez wcześniejszego przygotowania, ponieważ ich myśli się urywają, zanim zdążą dokończyć to, co chcą powiedzieć;
- ➔ tworzeniem wypowiedzi pisemnych, ponieważ często zaczynają zadanie, ale nie są w stanie go dokończyć w sposób spójny, zapominając, co chcieli napisać, lub gubiąc strukturę wypowiedzi – teksty te bywają fragmentaryczne, nieskładne, a czasem zawierają powtórzenia, ponieważ uczniowie próbują „odzyskać” utraconą myśl;
- ➔ zachowaniem ciągu logicznego wypowiedzi – poszczególne zdania nie łączą się w spójną całość, a wypowiedź pisemna może sprawiać wrażenie chaotycznej lub niedokończonej;
- ➔ uczeniem się słownictwa, w tym szczególnie kolokacji, ponieważ często zapamiętują pojedyncze słowa, a nie relacje między nimi, a to utrudnia naturalne użycie języka.

Problemy z pamięcią krótkotrwałą i roboczą zwykle przypominają posługiwanie się „dziurawym sitem” – uczniowie słyszą lub widzą informacje, ale nie są w stanie ich zatrzymać w umyśle na tyle długo, aby skutecznie je wykorzystać. Bez odpowiedniego wsparcia tracą wątek, gubią sens i nie potrafią ani zrozumieć i ująć w całość tego, co usłyszeli lub zobaczyli, ani się na dany temat wypowiedzieć.

Brak świadomości upływającego czasu i/lub brak umiejętności zarządzania nim

Brak świadomości upływającego czasu i trudności w zarządzaniu nim mogą mieć podłoże neurologiczne, związane z funkcjonowaniem mózgu (Rosen bdw). Często wynikają też z braku wykształconych strategii organizacyjnych bądź nadmiernego skupiania się na szczegółach. Charakteryzujący się tą cechą uczniowie:

- ➔ pracują zbyt wolno lub zbyt szybko w stosunku do objętości zadania;
- ➔ nie kończą zadań w wyznaczonym czasie;
- ➔ zbyt długo skupiają się na jednym zadaniu lub pytaniu kosztem pozostałych;

⁷ Zapominanie instrukcji przez uczniów z SRwU może wpływać także na całą klasę. Przykładowo nauczyciel musi po kilka razy wydawać to samo polecenie, co spowalnia tempo pracy całej grupy. Uczniowie, którzy szybko zapamiętują i rozumieją instrukcje, mogą się nudzić oraz okazywać frustrację, że zadanie się „ciągnie” lub trzeba coś powtarzać. Co więcej, częste pytania potrafią wprowadzać chaos lub sprawiają, że inni uczniowie też przestają się orientować, co mają robić.

⁸ Z SRwU się nie wyrasta.

⁹ Jedną z przyczyn prokrastynacji jest niskie poczucie własnej skuteczności. Uczniowie się boją, że nie sprostają zadaniu, dlatego odkładają je, aby uniknąć porażki lub rozczarowania (szerzej o poczuciu własnej skuteczności w edukacji językowej traktuje artykuł Kamili Styś, opublikowany w numerze 2/2024 „Języków Obcych w Szkole” – dop. redakcji)

- ➡ nie potrafią podzielić dłuższego zadania, np. projektu, na etapy i oszacować czasu potrzebnego na każdy z nich;
- ➡ w czasie pracy na lekcji potrzebują częstych przypomnień o upływającym czasie;
- ➡ zaczynają pisać wypowiedź pisemną dopiero pod koniec wyznaczonego czasu, ponieważ zbyt długo planują lub odwlekają⁹ rozpoczęcie (nie wiedzą przykładowo, od czego zacząć);
- ➡ nie oddają prac pisemnych na czas, a jeśli już, to zazwyczaj są to prace niekompletne;
- ➡ zapominają o terminach sprawdzianów.

Brak świadomości upływającego czasu i/lub trudności z zarządzaniem nim mogą prowadzić do poważnych konsekwencji emocjonalnych. Porównywanie się z rówieśnikami, którzy szybciej kończą pracę, nieraz skutkuje obniżoną samooceną, a lęk przed kolejnym zadaniem może prowadzić do unikania aktywności lub przyjmowania biernej postawy na lekcji.

Trudności ze słuchaniem, zwłaszcza podczas pracy w grupach

Słuchanie w grupie to nie tylko odbieranie dźwięków, lecz także filtrowanie i interpretowanie wypowiedzi innych – oddzielanie istotnych treści od szumu komunikacyjnego oraz rozumienie intencji, sensu i kontekstu. Dla niektórych uczniów ten proces okazuje się wyjątkowo trudny – nie z braku chęci, lecz z powodu ukrytych barier poznawczych, sensorycznych lub emocjonalnych. Uczniowie ci mogą:

- ➡ często prosić o powtórzenie jakiejś wypowiedzi;
- ➡ wyłączać się z dyskusji, bo nie nadążają za tym, co się dzieje;
- ➡ reagować nieadekwatnie na to, co mówią inni – np. odpowiadając na pytanie, którego nikt nie zadał;
- ➡ zacząć mówić, zanim rozmówca skończy swoją wypowiedź;
- ➡ nie zauważać, że rozmówca zmienił temat, i wracać do czegoś, co już zostało omówione;
- ➡ nie rozpoznawać tonów głosu, emocji ani intencji wypowiedzi.

Podobnie jak trudności z zarządzaniem czasem, trudności ze słuchaniem, zwłaszcza podczas pracy w grupach, mogą prowadzić do nieporozumień w kontaktach z rówieśnikami i ryzyka izolacji, gdyż prawdopodobne jest, że grupa nie będzie chciała współpracować z kimś, kto „nie słucha” lub „nie wnosi nic do rozmowy”. Ponadto uczniowie będą się wstydzić i/lub mieć poczucie bycia gorszymi, a co za tym idzie – wycofywać się lub stawiać opór wobec pracy w grupach.

Trudności z uczestniczeniem w różnych aktywnościach

Problemy z uczestniczeniem w takich aktywnościach, jak np. odgrywanie ról czy dyskusja, podczas których uczący się muszą poczekać na swoją kolej, aby wypowiedzieć kwestię bądź wyrazić opinię często wynikają z problemów w obszarach samoregulacji, koncentracji, planowania językowego i funkcji wykonawczych. Uczniowie z tymi trudnościami:

- ➡ wyrażnie się niecierpliwią podczas oczekiwania na swoją kolej, np. wiercą się, wzdykają, rozglądają, sygnalizują zniecierpliwienie;
- ➡ przerywają innym w trakcie ich wypowiedzi, ponieważ nie potrafią się powstrzymać przed mówieniem i „wchodzić w słowo”;
- ➡ zamyślają się, gdy nie są bezpośrednio zaangażowani, przez co się nie orientują, kiedy mają mówić;
- ➡ nie słuchają aktywnie, w związku z czym mają trudności z odniesieniem się do wypowiedzi przedmówcy;
- ➡ wycofują się z udziału, jeśli muszą poczekać zbyt długo;
- ➡ mówią to, co przyszło im do głowy, bez nawiązania do tematu, ponieważ skupiają się tylko na sobie, a nie na przebiegu rozmowy;

- ➡ mogą mieć problemy z planowaniem wypowiedzi podczas wypowiadania się innych, gdyż nie potrafią równocześnie słuchać i przygotowywać własnej kwestii.

Czekanie na swoją kolej to złożona umiejętność, która angażuje pamięć roboczą, kontrolę impulsów, przetwarzanie językowe i społeczne, a także zdolność do regulacji emocji i monitorowania sytuacji społecznej w czasie rzeczywistym. Oznacza to, że uczniowie muszą nie tylko utrzymać w pamięci, co chcą powiedzieć, ale też wybrać odpowiedni moment na zabranie głosu, dostosować swoją wypowiedź do kontekstu oraz opanować napięcie związane z oczekiwaniem. Dla uczniów z SRwU może to stanowić znaczące obciążenie poznawcze i emocjonalne, prowadząc do rezygnacji z udziału w danej aktywności, nieadekwatnych reakcji lub błędnej interpretacji społecznej sytuacji komunikacyjnej.

Trudności z kontrolowaniem wysokości głosu, głośności i tempa mówienia

Problemy z modulacją głosu oraz tempem mówienia miewają różnorodne przyczyny, zarówno natury neurologicznej, psychologicznej, jak i rozwojowej. Uczniowie z tymi trudnościami mogą:

- ➡ mówić zbyt cicho czy wręcz ledwo słyszalnie, nawet w małej grupie;
- ➡ mówić zbyt głośno lub krzyczeć, zwłaszcza w sytuacjach stresowych lub podczas aktywności grupowych;
- ➡ mówić monotonię;
- ➡ mówić zbyt szybko, jakby „połykali” sylaby, wyrazy czy całe frazy;
- ➡ mówić zbyt wolno z długimi pauzami, jakby zapominali, co chcą powiedzieć;
- ➡ nie dostosowywać tempa lub tonu do rodzaju wypowiedzi;
- ➡ nie zauważać, że ich sposób mówienia przeszkadza innym lub utrudnia komunikację.

Podobnie jak w przypadku wcześniej omawianych wyzwań, te trudności również mogą prowadzić do ograniczenia lub całkowitego zaprzestania udziału w grupowych aktywnościach komunikacyjnych (np. dyskusjach, zabawach słownych), jak i do unikania sytuacji wymagających wypowiedzi ustnych, frustracji z powodu bycia niezrozumianym i napiętych relacji społecznych.

Trudności ze zrozumieniem przenośni

Na pracę w parach lub grupach na lekcji języka obcego, poza wymienionymi wcześniej problemami, znacząco wpływają też trudności ze zrozumieniem przenośnego znaczenia. Uczniowie przejawiający je:

- ➡ reagują zdziwieniem albo dezorientacją, gdy ktoś używa ironii bądź sarkazmu, ponieważ odbierają wypowiedź jako szczerą lub poważną;
- ➡ interpretują sytuacje społeczne w sposób dosłowny, co prowadzi do nieporozumień lub trudności w nawiązywaniu relacji międzyludzkich;
- ➡ nie rozpoznają humoru opartego na grze słów albo podwójnym znaczeniu;
- ➡ z trudem interpretują ukryte znaczenia, emocje bądź intencje swoich interlokutorów, jak i postaci w dialogach i tekstach, ponieważ nie rozumieją, że coś zostało powiedziane „między wierszami”;
- ➡ nie stosują wyrażen figuratywnych w swoich wypowiedziach ustnych lub pisemnych;
- ➡ interpretują idiomy dosłownie, np. myślą, że „złamać komuś serce” oznacza faktyczne uszkodzenie organu.

Uczniowie, którzy nie rozumieją figuratywnych wyrażen, mogą ograniczać swoje wypowiedzi do prostych, dosłownych konstrukcji, co wpływa na bogactwo i różnorodność językową ich wypowiedzi. Może to utrudniać osiągnięcie płynności i swobody w posługiwaniu się językiem obcym.

Problemy z zapamiętywaniem i/lub tworzeniem sekwencji

Umiejętność zapamiętywania i tworzenia sekwencji – czy to dźwięków, ruchów, słów, czy kolejnych kroków w zadaniu – opiera się na precyzyjnej współpracy pamięci roboczej, funkcji wykonawczych i koordynacji czasowej. Gdy któryś z tych mechanizmów zawodzi, nawet proste czynności mogą się rozsypać, jak puzzle bez ramki, uniemożliwiając płynne działanie i logiczne porządkowanie informacji.

Uczniowie z tym problemem mogą:

- ➔ zapominać kolejność czynności w zadaniach językowych np. „najpierw przeczytaj, potem odpowiedz”;
- ➔ mylić kolejność liter, sylab lub słów podczas pisania bądź przestawiać fragmenty zdania;
- ➔ nie potrafić poprawnie ułożyć zdań z rozsypanki wyrazowej;
- ➔ mieć trudności z tworzeniem zdań złożonych;
- ➔ mieć trudność z opowiedzeniem historii w poprawnej kolejności zdarzeń;
- ➔ mieć trudności z wymienieniem w poprawnej kolejności liter alfabetu, miesięcy, dni tygodnia itp.;
- ➔ mieć trudności z nauką procedur krok po kroku (np. instrukcji, rymowanek, piosenek z powtarzającymi się schematami).

Trudności z koncentracją i utrzymaniem uwagi i/lub trudności z przeniesieniem uwagi na inne czynności

Utrzymanie koncentracji i elastyczne przenoszenie uwagi między zadaniami to zdolności, które działają jak wewnętrzny przełącznik – pozwalają skupić się na tym, co ważne, i odpowiednio zareagować, gdy trzeba zmienić tor działania. Gdy ten mechanizm zawodzi, uczniowie mogą utknąć przy jednym bodźcu lub gubić się w chaosie wrażeń, co sprawia, że nawet proste aktywności stają się dla nich wyzwaniem.

Uczniowie, którzy mają trudności z koncentracją i utrzymaniem uwagi, mogą:

- ➔ męczyć się szybciej niż rówieśnicy podczas dłuższych zadań językowych (np. pisania), w czego rezultacie spada tempo ich pracy, pogarsza się jej jakość i słabnie zaangażowanie w dane zadanie;
- ➔ potrzebować częstych przypomnień i naprowadzania, by kontynuować pracę nad zadaniem;
- ➔ mieć trudność z rozpoczęciem nowego zadania po zakończeniu poprzedniego – potrzebują wyraźnych instrukcji lub pomocy, by się „przełączyć”;
- ➔ nie reagować na zmianę aktywności – np. dalej czytać tekst, gdy cała klasa już przeszła do zadania, albo nie słyszeć polecenia nauczyciela;
- ➔ łatwo się rozpraszać podczas czytania dłuższych tekstów, słuchania nagrań lub wypowiedzi nauczyciela;
- ➔ nie kończyć zadań pisemnych, ponieważ „utykają” w połowie i nie wracają do pracy – uwaga się wyczerpuje, a uczeń nie potrafi jej przywrócić.

Gdy uwaga zawodzi, nawet najprostsze zadanie może się zamienić w labirynt bez wyjścia. Uczniowie błędzą wtedy między bodźcami, gubiąc cel działania i poczucie postępu. Dlatego tak ważne jest, aby stworzyć im środowisko, które pomoże wyciszyć szum i nadać pracy jasny kierunek.

Unikanie nowych lub nieprzewidywalnych sytuacji

Wielu uczniów z SRWU ma silną potrzebę stałości i rutyny, ponieważ świat społeczny i sensoryczny może być dla nich przytłaczający lub chaotyczny, a znane schematy dają im poczucie bezpieczeństwa oraz kontroli. Co więcej, zmiana wymaga przetwarzania dodatkowych informacji, co może być obciążające poznawczo i emocjonalnie. Dodatkowo

uczniowie z SRwU mogą mieć ograniczoną zdolność do szybkiego dostosowania się do zmian i przestawiania się z jednej aktywności na drugą („przełączanie” uwagi). Nowe sytuacje to też często nowe osoby, zasady, oczekiwania, których uczniowie ze spektrum mogą nie rozumieć lub nie umieć zinterpretować – co prowadzi do wycofania się bądź oporu.

Uczniowie unikający nowych, nieprzewidywalnych sytuacji z reguły:

- ➔ reagują irytacją, płaczem, milczeniem, złością itp. w obliczu zmiany, zwłaszcza jeśli nie zostaną na nią przygotowani;
- ➔ zadają dużo pytań o szczegóły przed rozpoczęcia nowego zadania, aby uzyskać maksymalną kontrolę nad sytuacją;
- ➔ zanim przystąpią do zadania, długo obserwują innych, żeby zobaczyć, co dokładnie mają zrobić;
- ➔ stresują się zadaniami, które nie mają jednej poprawnej odpowiedzi.

Unikanie nowości to nie opór wobec nauki, lecz mechanizm ochronny przed chaosem i przeciążeniem. Zrozumienie tej potrzeby pozwala tworzyć środowisko, w którym zmiana staje się bezpieczna, przewidywalna i stopniowo oswojana.

Podsumowanie

Wymienione cechy łączące uczniów z ADHD, autyzmem, dysleksją, dyspraksją i dyskalkulią wskazują, że potrzeby edukacyjne wielu uczniów pokrywają się niezależnie od diagnozy. Problemy z koncentracją, zarządzaniem czasem, pamięcią roboczą czy przetwarzaniem bodźców zmysłowych to wyzwania, do których warto podchodzić przy pomocy wspólnych strategii dydaktycznych – skutecznych i pomocnych dla różnych grup uczniów. Dlatego też nauczyciele powinni:

- ➔ mieć stałą świadomość tego, że ich uczniowie miewają „dobre i złe dni” – w związku z tym powinni dostosowywać oczekiwania i formę wsparcia na tyle, na ile to jest możliwe, do potencjału ucznia w danym dniu – oznacza to uważne słuchanie i obserwowanie osób w klasie oraz zmianę metod nauczania i środowiska, w którym edukacja się odbywa, a nie samych uczniów;
- ➔ zadbać o przewidywalność lekcji i działań edukacyjnych – dzięki temu osoby z SRwU mają szansę rozpoznać stałe etapy każdego zajęcia, z dużym wyprzedzeniem dowiadywać się o zmianach, a także działać według jasno określonych i niezmiennych przez cały rok zasad zachowania oraz pracy na lekcji itp.;
- ➔ ograniczyć ilość bodźców sensorycznych w klasie językowej – można to osiągnąć m.in. poprzez utrzymywanie porządku w sali oraz ograniczenie do minimum dekoracji i nadmiaru przedmiotów, dbałość o odpowiednią jasność ekranów komputerów i tablicy multimedialnej oraz dostosowanie poziomu głośności nagrań audiowizualnych – oznacza to również unikanie nagrań audiowizualnych z intensywnymi kolorami, migającymi światłami, licznymi efektami wizualnymi, z szybką akcją, z dużą ilością dialogów i dźwięków w tle itp.;
- ➔ pamiętać, że duża ilość różnorodnych aktywności w ciągu jednej lekcji, tj. praca z piosenką, zabawa ruchowa, quiz interaktywny, może doprowadzić do przeciążenia sensorycznego;
- ➔ ułatwiać przetwarzanie i zapamiętywanie materiału językowego m.in. poprzez wprowadzanie mniejszej liczby nowych słów i struktur gramatycznych na jednej lekcji oraz ćwiczenie ich wielokrotnie i na różne sposoby w ciągu 45 minut, a także poprzez pracę z krótszymi tekstami do czytania dodatkowo podzielonymi na mniejsze segmenty i pracę z jednym fragmentem na raz, z krótszymi tekstami do słuchania, jak też z krótszymi ćwiczeniami na słownictwo i gramatykę z mniejszą ilością przykładów nawet na wyższych poziomach językowych i u starszych uczniów;

- ➔ pomagać uczniom zarządzać czasem poprzez m.in. używanie wizualnych narzędzi do pomiaru czasu takich jak Online-Stopwatch (www.online-stopwatch.com/classroom-timers/), rozbijanie dłuższych zadań na mniejsze etapy z konkretnymi celami i czasem realizacji, pomaganie uczniom (nawet tym starszym) w rozpoznawaniu, które zadania są najważniejsze i wymagają natychmiastowej uwagi, regularne przypominanie, zarówno w ciągu lekcji, jak i poza nią, o upływającym czasie i zbliżających się terminach ukończenia oraz oddania zadania, np. eseju.

Trudno jest w tak krótkim tekście omówić wszystkie przejawy cech wspólnych SRWU oraz podać wyczerpujące wskazówki do pracy z uczniami z tej grupy. Należy jednak pamiętać, że im więcej wiemy na ten temat, tym lepiej rozumiemy sposoby uczenia się i zachowania uczniów. Wiedza ta pozwala nie tylko na trafniejsze interpretowanie trudniejszych zachowań, lecz także na budowanie empatii i elastyczność w pracy dydaktycznej, co przekłada się na większe poczucie bezpieczeństwa u uczniów, a co za tym idzie – skuteczniejsze przyswajanie wiedzy językowej. Tak naprawdę nawet niewielkie zmiany w podejściu nauczyciela, np. wprowadzenie przewidywalności działań edukacyjnych czy ograniczenie ilości bodźców, a przede wszystkim niezakładanie z góry niekompetencji uczniów z SRWU, może już przynieść pozytywne rezultaty.

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Aben, B., Stapert, S., Blokland, A. (2012), *About the Distinction Between Working Memory and Short-Term Memory*, „Frontiers in Psychology”, nr 3, <www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00301/full>, [dostęp: 6.05.2025].
- ➔ AL Lihabi, A. (2023), *A Literature Review of Sleep Problems and Neurodevelopment Disorders*, „Frontiers in Psychiatry”, nr 14, <www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1122344/full>, [dostęp: 6.05.2025].
- ➔ Barnes, E.W. (2017), *What Autism Can Look Like*, „Edutopia”, <www.edutopia.org/article/what-autism-can-look-like-elizabeth-barnes>, [dostęp: 6.05.2025].
- ➔ Hackett, H. (2023), *Common Co-occurring Conditions with ADHD*, „The Mini ADHD Coach”, <www.theminiahdcoach.com/adhd-comorbidity>, [dostęp: 6.05.2025].
- ➔ Helman, L. (2021), *Meltdown, czyli gwałtowna reakcja emocjonalna u autystyków. Jakie są jej przyczyny, objawy i skutki?*, „wylecz.to”, <wylecz.to/uklad-nerwowy/meltdown-czyli-gwaltowna-reakcja-emocjonalna-u-autystykow-jakie-sa-jej-przyczyny-objawy-i-skutki/>, [dostęp: 6.05.2025].
- ➔ Hołub, M. (2024), *Shutdown i meltdown u osób w spektrum autyzmu*, „Psycholog Monika Hołub”, <dobry-psycholog.com/shutdown-i-meltdown-u-osob-w-spektrum-autyzmu/>, [dostęp: 6.05.2025].
- ➔ *Kontakt wzrokowy – jak nauczyć kontaktu wzrokowego dziecko z autyzmem?* (2015), „Polski Autyzm”, <polskiauizym.pl/kontakt-wzrokowy-a-spektrum-autyzmu>, [dostęp: 6.05.2025].
- ➔ Kormos, J., Smith, A.M. (2024), *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences. 2nd Edition*, Bristol: MM Textbooks.
- ➔ MacKey, N. (2006), *Dyslexia Friendly is Inclusion Friendly*, [Prezentacja konferencyjna] British Dyslexia Association mini-conference: Dyslexia friendly – Making It Happen on Monday Morning, Londyn.
- ➔ Oroń, A. (2015), *Pamięć robocza i jej rola w procesach uczenia się i pamięci*, „Nowa Audiofonologia”, nr 4(3), s. 33–41.
- ➔ Rose, D.H., Meyer, A. (2002), *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Rosen, P. (bdw), *Learning and Thinking Differences that Cause Trouble with Time Management*, „Understood.org”, <www.understood.org/en/articles/learning-and-thinking-differences-that-cause-trouble-with-time-management>, [dostęp: 6.05.2025].
- National Autistic Society (2020), *Sleep – A Guide for Parents of Autistic*, <www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/sleep>, [dostęp: 6.05.2025].
- Smith, A.M. (2018), *About Dyslexia and Other Specific Learning Differences*, „Eltwell”, <eltwell.com/resources/about-dyslexia-and-other-specific-learning-differences>, [dostęp: 5.05.2025].
- Styś, K. (2024), *Poczucie własnej skuteczności jako wyznacznik sukcesu uczniów w procesie akwizycji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 19–27.
- *Spektrum autyzmu w klasyfikacji ICD-11* (2024), „Edumaster”, <edumaster.pl/wiedza/spektrum-autyzmu-autyzm-zespol-aspergera-w-klasyfikacji-icd-11>, [dostęp: 6.05.2025].
- Wang, C., Derderian, K.D., Hamada, E., Zhou, X., Nelson A.D., Kyoung, H., Ahituv, N., Bouvier, G., Bender K.J. (2024), *Impaired Cerebellar Plasticity Hypersensitizes Sensory Reflexes in SCN2A-Associated ASD*, „Neuron”, nr 112, s. 1444–1455.

DR AGNIESZKA DZIĘCIOŁ-PĘDICH Prowadzi zajęcia z języka angielskiego ogólnego oraz angielskiego specjalistycznego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu w Białymstoku. Dr Agnieszka Dziecioł-Pędich prowadzi też szkolenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego na Wydziale Filologicznym (filologia angielska) Uniwersytetu w Białymstoku. Jej kursy koncentrują się na nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (autyzm, ADHD, dysleksja itp). Członkini grupy IP SEN SIG IATEFL (Inclusive Practices Special Educational Needs Special Interest Group), która promuje praktyki włączające w edukacji językowej. Jej zainteresowania badawcze obejmują edukację inkluzywną, specjalistyczne kształcenie językowe na poziomie uniwersyteckim, potrzeby zawodowe nauczycieli języków obcych oraz technologie w nauczaniu języków.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.