

Supermoc czy wyzwanie?

Wysoka wrażliwość przetwarzania sensorycznego w klasie językowej

DOI: 10.47050/jows.2025.2.25-35

Indywidualizacja kształcenia to kluczowy element skutecznej edukacji językowej. Wśród uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych można wyróżnić osoby o wysokiej wrażliwości przetwarzania sensorycznego, intensywniej reagujące na bodźce i głęboko je analizujące. Jakie strategie dydaktyczne mogą wspierać ich rozwój językowy? W artykule zaprezentowano zarówno charakterystykę osób wysoko wrażliwych, w której wielu odnajdzie siebie, jak i praktyczne wskazówki dotyczące pracy z tą grupą uczniów.

KATARZYNA NOSIDLAK
[Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie](#)

SENSORY PROCESSING SENSITIVITY – A SUPERPOWER OR A CHALLENGE? HIGHLY SENSITIVE STUDENTS IN THE LANGUAGE CLASSROOM

Individualised instruction constitutes a fundamental component of effective language education. Among learners with special educational needs, individuals with high sensory processing sensitivity can be identified; these learners tend to react more intensely to external stimuli and process information more deeply. To support their language development, it is essential to implement pedagogical strategies that are responsive to their specific cognitive and emotional profiles. This article provides a concise overview of the defining characteristics of highly sensitive individuals and offers practical, research-informed guidelines for effectively supporting this group in the language classroom.

KEY WORDS: HIGH SENSITIVITY, SENSORY PROCESSING SENSITIVITY, HIGHLY SENSITIVE LANGUAGE LEARNERS (HSLL), INDIVIDUALISED INSTRUCTION, INCLUSIVE TEACHING, LEARNER DIVERSITY, EMOTIONAL SENSITIVITY

Jak podaje internetowa *Encyklopedia PWN* (2025), wrażliwość może być rozumiana jako: (1) zdolność przeżywania wrażeń i emocji, (2) brak odporności lub (3) zdolność organizmu do reagowania na bodźce. Zgodnie z tymi definicjami wrażliwość powszechnie kojarzy się z delikatnością, emocjonalnością i pogłębioną empatią. Często utożsamiana jest również z trudnościami w radzeniu sobie z intensywnymi doświadczeniami. W ujęciu naukowym wrażliwość bywa z kolei definiowana jako cecha temperamentalna (Gulla 2021), która poniekąd łączy w sobie wszystkie te trzy odcienie znaczeniowe, wpływając na sposób, w jaki jednostka przetwarza informacje z otoczenia, reaguje na wyzwania oraz angażuje się w relacje międzyludzkie.

Koncepcje wysokiej wrażliwości oraz osoby wysoko wrażliwej zostały wprowadzone do dyskursu naukowego i popularnonaukowego przez Elaine Aron, amerykańską psychołożkę, która w latach 90. XX wieku zapoczątkowała badania nad wrażliwością przetwarzania sensorycznego (ang. *sensory processing sensitivity*, SPS). W swoich publikacjach, w tym w książce *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza* (2017b), Aron scharakteryzowała wysoko wrażliwe osoby (ang. *highly sensitive persons*, HSPs), wyróżniając ich cztery kluczowe cechy wpisujące się w akronim DOES od pierwszych liter anglojęzycznych słów: *depth of processing* (głębia przetwarzania), *overstimulation* (przestymulowanie), *emotional reactivity and empathy* (emocjonalna reaktywność i empatia) oraz *sensitivity to subtleties* (wrażliwość na subtelności).

Zgodnie z modelem Aron (2017b) wysoko wrażliwe osoby (WWO) charakteryzują się więc zdolnością do głębokiego przetwarzania informacji, co oznacza, że wnikliwie i refleksyjnie analizują bodźce. Ich myślenie jest wieloaspektowe i złożone, co sprzyja świadomemu podejmowaniu decyzji, ale jednocześnie zwiększa ryzyko przeciążenia poznawczego. Jedną z konsekwencji tej intensywnej percepcji jest podatność na przestymulowanie, ponieważ nadmiar bodźców, zwłaszcza w hałaśliwym lub dynamicznym środowisku, może prowadzić do zmęczenia i przeciążenia sensorycznego.

Kolejną z wyróżnionych w modelu cech jest wysoka reaktywność emocjonalna, dzięki której WWO doświadczają emocji intensywniej niż większość osób. Ta zdolność sprzyja empatii i głębokiemu rozumieniu stanów emocjonalnych innych, lecz jednocześnie zwiększa podatność na wyczerpanie emocjonalne. Dodatkowo WWO charakteryzuje wyjątkowa wrażliwość na subtelne sygnały w otoczeniu – dostrzegają one niuanse nieraz niewidoczne dla innych, co ułatwia im trafne odczytywanie sytuacji społecznych i środowiskowych. Jednakże ta wyostrożona percepcja może prowadzić do przeciążenia informacyjnego i wzmoczonego wysiłku poznawczego.

Wszystkie cechy wyszczególnione przez Aron (2017b) kształtują unikalny sposób funkcjonowania WWO, wpływając zarówno na ich codzienne doświadczenia, jak i relacje z otoczeniem. Jak podkreśla Bianca Acevedo (2020), te właściwości psychofizjologiczne wynikają ze specyficznej budowy układu nerwowego osób o wysokim poziomie SPS, które stanowią mniejszość w populacji. Badania wskazują, że około 30% osób charakteryzuje się wysoką wrażliwością, 40% umiarkowaną, a 30% niską (Lionetti i in. 2018).

Acevedo (2020) zauważa, że zróżnicowany poziom SPS ma podstawy ewolucyjne, a wysoka wrażliwość pełni funkcję adaptacyjną, umożliwiając wychwytywanie subtelnych zmian w otoczeniu i adekwatne reagowanie na zagrożenia lub szanse. Badacze (Wolf i in. 2008; Aron i in. 2012; Acevedo 2020) wskazują, że cecha ta przynosi grupie korzyści, jeśli WWO stanowią mniejszość w populacji – w przeciwnym razie nadmierne obciążenie poznawcze i podatność na stres mogłyby osłabić zdolność społeczności do efektywnego działania w dynamicznie zmieniających się warunkach.

Mam supermoce, czyli co wyróżnia wysoko wrażliwych¹

Wyniki badań (por. Aron i Aron 1997; Jagiellowicz i in. 2011; Acevedo i in. 2014) pokazują, że osoby charakteryzujące się wysokim poziomem SPS mają podwyższoną świadomość

¹ Należy pamiętać, że WWO stanowią heterogeniczną grupę, w której indywidualne różnice oraz wcześniejsze doświadczenia mogą wpływać na sposób przejawiania się wrażliwości w codziennym funkcjonowaniu. Przedstawiona charakterystyka odnosi się do ogólnych tendencji obserwowanych w badaniach nad zagadnieniem SPS, jednak należy podkreślić, że nie wszystkie WWO wykazują każdą z opisanych cech w jednakowym stopniu (por. np. Kurcewska i in. 2024).

otoczenia, co wiąże się z określonymi korzyściami adaptacyjnymi. Szczególnie wyróżniają się one zdolnością do precyzyjnego rozpoznawania emocji innych osób, wysoką empatią oraz wrażliwością emocjonalną (Aron i Aron 1997; Aron 2017b), co może sprzyjać nawiązywaniu i utrzymywaniu głębokich relacji interpersonalnych. Jak sygnalizuje Acevedo i in. (2014), WWO potrafią dokonać wnikliwej analizy emocjonalnej otoczenia, w czym pomagają im intuicyjne odczytywanie subtelnych sygnałów społecznych oraz elastyczne dostosowywanie własnych reakcji do kontekstu sytuacyjnego. Zdolności te mogą potencjalnie się przyczyniać do zwiększonej efektywności w interakcjach społecznych, czyniąc WWO uważnymi obserwatorami i kompetentnymi rozmówcami (Aron 2017b; Acevedo 2020).

Ich umiejętność dostrzegania subtelnych detali, które często pozostają niezauważone przez większość populacji, przekłada się na zwiększoną świadomość otoczenia oraz intensyfikację doznań sensorycznych (Aron i in. 2012). Wysoka wrażliwość WWO na bodźce umożliwia szczególnie docenianie sztuki, muzyki oraz elementów natury, co wzbogaca ich codzienne doświadczenia i sprzyja głębszemu przetwarzaniu bodźców estetycznych (Aron 2017b; Acevedo i in. 2021). Ta pogłębiona percepcja rzeczywistości pozwala WWO dostrzegać znaczenia i zależności, które mogą innym umykać. Ich zwiększona uważność w połączeniu z intensywnym życiem wewnętrznym sprzyja rozwojowi umiejętności analitycznych i twórczych (por. Aron 2017a; 2017b). Jak wskazują badania Britty Laros-van Gorkom i in. (2025), jednostki o wysokim poziomie SPS mogą wykazywać ponadprzeciętne zdolności kreatywne, co odzwierciedla się w ich zainteresowaniach artystycznych.

Kolejną cechą WWO jest ich skłonność do głębokiego przetwarzania informacji, co znajduje potwierdzenie w badaniach neurobiologicznych (por. Acevedo 2020). WWO wykazują tendencję do szczegółowej analizy sytuacji, co sprzyja rozwijaniu myślenia krytycznego oraz zdolności do podejmowania świadomych i przemyślanych decyzji. Ich pogłębiona intuicja, którą wielokrotnie podkreśla w swoich popularnonaukowych książkach Elaine Aron (2017b, 2017c), umożliwia przewidywanie potencjalnych konsekwencji działań z większą precyzją, co może stanowić istotny atut w środowiskach wymagających podejścia strategicznego.

Ponadto badania neuroobrazowe (por. Acevedo i in. 2014; Acevedo 2020) wskazują, że u WWO zwiększona aktywność obszarów mózgu odpowiedzialnych za integrację bodźców sensorycznych i emocjonalnych wzmacnia ich zdolność do głębokiej analizy sytuacyjnej oraz wysokiego poziomu współodczuwania. Wysoka plastyczność procesów poznawczych i emocjonalnych pozwala im skutecznie interpretować złożone informacje, co może wpływać na ich kompetencje w zakresie podejmowania decyzji, analizowania relacji międzyludzkich oraz adaptacji do dynamicznych kontekstów społecznych.

Można tym samym założyć, że połączenie głębokiego przetwarzania informacji, wysokiej empatii oraz zwiększonej świadomości otoczenia pozwala WWO dostrzegać subtelne zależności i interpretować złożone sytuacje w sposób wielowymiarowy. Ich umiejętność analizowania informacji z różnych perspektyw może sprzyjać całościowemu ujęciu problemów, co stanowi istotny atut w obszarach wymagających wnikliwości, analizy i strategicznego myślenia.

Moje supermoce mają swoją cenę, czyli jakie są koszty wysokiej wrażliwości

Pomimo wielu zalet wysoka wrażliwość przetwarzania sensorycznego wiąże się również z wyzwaniami, które mogą wpływać na codzienne funkcjonowanie WWO. Liczne poradniki internetowe skierowane do WWO i ich bliskich (por. np. Henshaw 2016; Lewellen 2022; Brunet 2025) sugerują, że cecha ta wymaga świadomego zarządzania, aby zminimalizować jej potencjalnie obciążające skutki.

Jednym z kluczowych wyzwań jest wspomniana już powyżej podatność na przestymulowanie. Jak wskazuje Aron (2017b), intensywne środowiska pełne bodźców, takich jak: hałas, jasne światło czy dynamiczne otoczenie, mogą szybko się stać dla WWO przytłaczające,

prowadząc do stresu, napięcia emocjonalnego, a nawet fizycznego wyczerpania (Gerstenberg 2012; Jagiellowicz i in. 2016). Reakcje na nadmiar bodźców mogą obejmować rozdrażnienie, wycofanie lub silne napięcie emocjonalne, co bywa błędnie interpretowane jako nadwrażliwość lub trudny charakter (Aron i in. 2012; Aron 2017b; Acevedo 2020).

Wysoka wrażliwość wiąże się również z intensywnym przeżywaniem emocji. WWO ze wzmoczoną intensywnością doświadczają zarówno własnych stanów emocjonalnych, jak i emocji innych ludzi, co może prowadzić do poczucia przytłoczenia i wyczerpania (Aron 2017b). Już we wczesnym dzieciństwie WWO mogą reagować silniej na sytuacje, które innym nie wydają się szczególnie emocjonalne, a ich empatia sprawia, że przejmują się problemami otoczenia bardziej niż przeciętna osoba (Aron 2017c; Jagiellowicz i in. 2020). W efekcie są bardziej narażone na problemy ze zdrowiem psychicznym, w tym zaburzenia lękowe i depresyjne (Dosari i in. 2023).

Przewlekły stres wynikający zarówno z przeciążenia sensorycznego, jak i intensywnego przeżywania emocji również może negatywnie wpływać na zdrowie fizyczne WWO. Często doświadczają one napięcia mięśniowego, bólów głowy, problemów trawiennych czy chronicznego zmęczenia, co prawdopodobnie jest konsekwencją silniejszej reakcji układu nerwowego na bodźce zewnętrzne (Jagiellowicz i in. 2020; Baryła-Matejczuk i in. 2020).

Ważnym aspektem funkcjonowania WWO jest także skłonność do intensywnego analizowania sytuacji i przewidywania potencjalnych konsekwencji własnych decyzji. Już w dzieciństwie może się to objawiać trudnościami w wyborze ubrań, jedzenia czy aktywności (Baryła-Matejczuk i in. 2020). Tendencja do nadmiernej analizy, często powiązana z perfekcjonizmem, może prowadzić do unikania sytuacji wymagających szybkiego reagowania i zwiększać poziom stresu w codziennym życiu (Baryła-Matejczuk i in. 2020).

WWO najlepiej funkcjonują więc w uporządkowanych i przewidywalnych warunkach. Jak sugerują Monika Baryła-Matejczuk i in. (2020) oraz Jerrica Danhoff (2021), nagłe zmiany, brak struktury dnia czy spontaniczne sytuacje mogą wywoływać u nich stres i niepokój.

Szkolne wyzwania wrażliwców

Indywidualizacja nauczania odgrywa kluczową rolę w pracy z wysoko wrażliwymi uczniami (WWU), którzy – podobnie jak uczniowie ze specjalnymi wymaganiami edukacyjnymi – ze względu na swoje unikalne zdolności i specyficzne potrzeby powinni mieć odpowiednie warunki do efektywnej nauki (Baryła-Matejczuk i in. 2020).

Pierwszym krokiem w skutecznym dostosowaniu procesu dydaktycznego do potrzeb WWU jest ich właściwa identyfikacja. Ponieważ cecha ta nie jest klasyfikowana jako zaburzenie (Acevedo 2020), nauczyciele mogą rozpoznawać ją samodzielnie na podstawie obserwacji, wspomagając się dostępnymi narzędziami diagnostycznymi. Zespół badawczy zajmujący się tematyką wysokiej wrażliwości, opierając swoje prace na teorii Aron, przygotował zestaw testów dostępnych online umożliwiających identyfikację tej cechy w kontekście edukacyjnym (Sensitive Research 2025). Podobne narzędzie dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej opracowali Baryła-Matejczuk i współpracownicy (2021).

Kolejnym istotnym krokiem jest dostosowanie środowiska nauki do potrzeb WWU. Badania wskazują, że najlepiej funkcjonują oni w spokojnym, uporządkowanym otoczeniu, które minimalizuje nadmiar bodźców (Baryła-Matejczuk i in. 2020; Danhoff 2021; Dumitriu i in. 2021). Przesyt wrażeń spowodowany przez hałas, intensywne światło czy jaskrawe dekoracje może osłabiać ich zdolność do koncentracji i prowadzić do szybkiego zmęczenia. Kluczowe znaczenie mają zatem optymalne warunki w klasie – odpowiednie oświetlenie, redukcja hałasu oraz dostęp do miejsc sprzyjających wyciszeniu, takich jak strefa relaksu.

Dla WWO źródłem przeciążenia mogą być także intensywnie przeżywane emocje (Acevedo 2020). Ze względu na ich silną reaktywność emocjonalną istotne jest, aby nauczyciel wykazywał empatię i wspierał ucznia w rozwijaniu strategii radzenia sobie ze stresem. Techniki relaksacyjne, ćwiczenia oddechowe oraz krótkie przerwy regeneracyjne mogą pomóc

w regulacji emocji i zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa w klasie (por. Baryła-Matejczuk i in. 2020; Danhoff 2021).

Monika Baryła-Matejczuk (2024) podkreśla, że dla WWO rozwijanie umiejętności samoregulacji jest równie istotne jak wzmacnianie samooceny, która odgrywa kluczową rolę w procesie edukacyjnym. Stopniowe wprowadzanie wyzwań, docenianie wysiłku zamiast wyłącznie wyników oraz przekazywanie konstruktywnej informacji zwrotnej sprzyjają budowaniu pewności siebie i pozytywnego nastawienia do własnych możliwości. Stosując takie podejście, nauczyciel ma szansę umożliwić WWU rozwijanie zarówno potencjału edukacyjnego, jak i dotyczącego relacji społecznych.

Mimo że wysoka wrażliwość przetwarzania sensorycznego jest cechą temperamentalną, a nie zaburzeniem, jej obecność w procesie edukacyjnym może wymagać zastosowania odpowiednich strategii dydaktycznych. Na przykład WWU lepiej przyswajają wiedzę w przewidywalnym środowisku edukacyjnym o jasno określonych zasadach (Baryła-Matejczuk i in. 2020; Danhoff 2021). Stabilna struktura zmniejsza poziom stresu, sprzyja koncentracji i ułatwia zarządzanie bodźcami, co może się przełożyć na większe zaangażowanie w proces nauki.

Podobnie jak w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wsparcie WWU powinno obejmować kształtowanie w klasie atmosfery zrozumienia i szacunku dla różnorodności. Należy unikać sytuacji mogących wywoływać nadmierny stres czy zawstydzenie, a zamiast tego wzmacniać mocne strony ucznia i dostosowywać tempo pracy do jego indywidualnych potrzeb (Aron 2017c; Baryła-Matejczuk i in. 2020).

Lekcja języka obcego na falach emocji, czyli WWUJO w klasie językowej

Biorąc pod uwagę powyższą charakterystykę WWO oraz zalecenia psychologów i pedagogów co do pracy z tą grupą uczniów, można wyciągnąć szereg wniosków związanych bezpośrednio z kontekstem edukacji językowej. Odpowiednie strategie dydaktyczne będą wspierać rozwój językowy wysoko wrażliwych uczniów języka obcego (WWUJO)², minimalizując jednocześnie ich potencjalne trudności związane z nadmiernym stresem i lękiem przed oceną.

Poniżej zaproponowano praktyczne wskazówki dotyczące pracy z WWUJO, wynikające z ich głównych cech i potrzeb edukacyjno-środowiskowych zaprezentowanych w niniejszym artykule. Zastosowanie omówionych rozwiązań dydaktycznych pozwoli WWUJO zrozumieć i lepiej wykorzystać własny potencjał, a w przypadku uczniów mniej wrażliwych da szansę na rozwinięcie przydatnych umiejętności i nauk w komfortowych warunkach.

² Termin „wysoko wrażliwy uczeń języka obcego” (WWUJO) został wprowadzony przez autorkę w artykule *Wysoko wrażliwy uczeń języka obcego – o potencjalnej roli poziomu wrażliwości przetwarzania sensorycznego w kontekście edukacji językowej*, który ukazał się w czerwcu 2025 roku na łamach czasopisma naukowego „Neofilolog”.

GŁĘBIA PRZETWARZANIA I WRAŻLIWOŚĆ NA SUBTELNOŚCI

– „ANALIZUJĘ GŁĘBIJ, DOSTRZEGAM WIĘCEJ”

Pragnąc w pełni wykorzystać analityczne zdolności WWUJO, warto stosować metody i techniki wspierające refleksyjne uczenie się oraz myślenie krytyczne. Jak zauważa Anna Perkowska-Klejman (2021:13), refleksyjność sprawia, że „uczeń nie tylko przetwarza informacje, ale także szczegółowo je interpretuje, odnosząc do wcześniejszej wiedzy i środowiska”.

Promowanie refleksyjnego podejścia wymaga tworzenia realistycznych warunków dydaktycznych, które odpowiadają doświadczeniom ucznia i wspierają jego rozwój poznawczy. Kluczową rolę odgrywają tu doświadczenia komunikacyjne, stanowiące fundament procesu refleksji (Perkowska-Klejman 2021). W związku z tym spersonalizowany dobór tematów podczas zajęć (np. w ramach klasowych dyskusji czy debat) sprzyja głębszemu zaangażowaniu uczniów i lepszemu przetwarzaniu treści.

Jak podkreśla Perkowska-Klejman (2021), refleksyjność rozwija się także podczas analizy zagadnień nieposiadających jednoznacznych rozwiązań, takich jak: bezrobocie, prawa mniejszości czy kwestie ekologiczne. W kontekście nauki języka obcego tego typu tematy mogą inspirować do tworzenia wypowiedzi pisemnych (np. esejów typu „za i przeciw”, rozprawek opiniujących) oraz pogłębionych dyskusji w klasie, np. przy zastosowaniu metody „Think-Pair-Share” (TPS), (Lightner i Tomaswick 2017). W TPS uczniowie najpierw

indywidualnie zastanawiają się nad danym zagadnieniem („Think”), następnie w parach wymieniają się swoimi przemyśleniami („Pair”), a na końcu dzielą się wnioskami na forum klasy („Share”). Taki sposób pracy wzmacnia refleksyjność, ponieważ uczniowie mają czas na samodzielną analizę problemu, a następnie konfrontują swoje poglądy z innymi, co rozwija w nich krytyczne myślenie i umiejętność argumentowania.

Wzmacnianiu refleksyjności i umiejętności analitycznych sprzyja również metoda sokratejska oparta na procesie zadawania i modyfikowania pytań, które prowadzą do głębszej analizy oraz rozwijania myślenia wyższego rzędu. Zgodnie z założeniami Sokratesa uczniowie są najlepszymi nauczycielami dla samych siebie, a zdobywanie wiedzy następuje poprzez aktywne kwestionowanie, weryfikację i rozwijanie własnych hipotez (Mott 2015). W nauce języka obcego metoda ta może być wykorzystywana m.in. poprzez krytyczną analizę tekstów, podczas której uczniowie poddają refleksji intencje autora, kontekst kulturowy oraz wpływ środków językowych na odbiór komunikatu.

Kolejnym przydatnym narzędziem mogą się okazać dzienniki językowe. Na ich szczególne znaczenie w rozwijaniu refleksyjności w nauce języka obcego wskazuje między innymi Sabina Nowak (2020). Zachęcając uczniów do pisemnej analizy własnych doświadczeń językowych, czyli po prostu pisania pamiętnika w języku obcym na ten temat, nauczyciel wykorzystuje dziennik jako narzędzie umożliwiające aktywny i świadomy monitoring postępów, identyfikację trudności oraz dostosowanie strategii uczenia się do indywidualnych potrzeb. Regularne dokumentowanie doświadczeń sprzyja tym samym rozwijaniu świadomości metapoznawczej i wzmacnianiu autonomii w nauce.

Oprócz pracy z tekstem i refleksji pisemnej istotne jest także wizualizowanie zależności językowych, co można osiągnąć dzięki stosowaniu map myśli (Feng i in. 2023). Ułatwiają one organizację informacji, hierarchizowanie treści oraz dostrzeganie relacji między różnymi elementami języka. Tworzenie graficznych schematów wspiera proces zapamiętywania i umożliwia uczniom lepsze przyswajanie struktur gramatycznych oraz powiązań semantycznych. Mapy myśli są szczególnie pomocne w rozwijaniu umiejętności analitycznych, ponieważ pomagają od uczniów syntetyzowania treści oraz ich logicznego uporządkowania.

Warto także zachęcać WWUJO do porównywania systemów językowych oraz wykorzystywania analogii w nauce. Jak wskazuje Ewa Senica (2024), dostrzeganie podobieństw i różnic między językiem ojczystym a obcym wspiera rozumienie struktur gramatycznych, leksykalnych i fonetycznych, a jednocześnie sprzyja kształtowaniu większej świadomości językowej. Odwoływanie się do analogii ułatwia transfer wiedzy poprzez odniesienie nowego materiału do już znanych wzorców, takich jak: podobieństwa składniowe, wspólne rdzenie wyrazów czy schematy odmiany czasowników. Takie podejście nie tylko usprawnia proces uczenia się, ale także pomaga w rozwijaniu strategii kompensacyjnych, co zwiększa elastyczność językową uczniów i ich skuteczność w komunikacji (zob. również: Wach 2017).

WWUJO nie tylko dogłębnie analizują rzeczywistość, ale także wykazują wyjątkową wrażliwość na subtelne zmiany w otoczeniu, emocje oraz niewerbalne sygnały, dzięki czemu dostrzegają detale, które często innym umykają (Acevedo 2020). W kontekście edukacji językowej tego rodzaju „wyczulenie” może wspomagać identyfikowanie niuansów w tonie wypowiedzi, emocjonalnego nacechowania języka oraz ukrytych znaczeń kulturowych, co sprzyja głębszemu przetwarzaniu treści i większej precyzji językowej (Nosidlak 2024). Z jednej strony to atut w nauce języków (Aron 2017b; Nosidlak 2024), ułatwia bowiem zrozumienie złożonych struktur oraz subtelności semantycznych, ale z drugiej strony prowadzi do perfekcjonizmu i lęku przed popełnianiem błędów. Aby wykorzystać tę cechę w sposób konstruktywny, warto podkreślać, że błędy są naturalnym elementem procesu przyswajania języka, a w pracy z WWUJO często stosować odroczoną korektę językową wypowiedzi ustnych, co pozwoli uniknąć nadmiernej koncentracji na samoocenie w trakcie mówienia. Dodatkowo warto zadbać o to, żeby WWUJO mieli czas na refleksję oraz analizę językową w indywidualnym tempie, co sprzyja komfortowi i efektywności w nauce.

PRZESTYMULOWANIE – „ZA DUŻO BODŹCÓW, ZA MAŁO PRZESTRZENI”

Jak już zasygnalizowano, WWUJO mogą mieć trudności z koncentracją i przetwarzaniem informacji w warunkach nadmiernej stymulacji sensorycznej (por. Acevedo 2020; Baryła-Matejczuk i in. 2020). Żeby pomóc im zarządzać własnym skupieniem uwagi i minimalizować wpływ rozpraszających bodźców, warto wdrożyć odpowiednie strategie dostosowane do ich potrzeb.

Jednym z efektywnych rozwiązań może się okazać zapoznanie WWUJO z techniką Pomodoro, która polega na pracy w blokach czasowych, czyli około 25-minutowych skoncentrowanych sesjach nauki przeplatanych regularnymi przerwami. Podczas takiej sesji uczeń stara się skoncentrować na jednym zadaniu lub temacie, a następnie robi sobie przerwę trwającą od 15 do 30 minut (Entor 2023). Jak podkreśla Them Entor (2023), podczas stosowania tej techniki należy zminimalizować wszelkie czynniki rozpraszające. Tego rodzaju podejście pozwala uczniom utrzymać wysoki poziom skupienia bez nadmiernego zmęczenia, a jednocześnie redukuje stres związany z długotrwałym wysiłkiem poznawczym. Technika ta daje się zaadaptować do warunków klasy szkolnej poprzez podzielenie lekcji na sekcje wymagające na zmianę pełnej i zmniejszonej koncentracji.

Dodatkowym wsparciem może być również dostosowanie środowiska pracy do wyczułonego układu nerwowego WWUJO. Przykładem takiej adaptacji – obok wspomnianego już ograniczenia wszelkich „rozpraszaczy” w wystroju sali – jest zezwolenie uczniom na korzystanie ze słuchawek wygłuszających podczas testów lub zadań wymagających intensywnej koncentracji, a także tworzenie cichych stref do nauki, w których uczniowie mogą pracować w spokojnym, kontrolowanym środowisku (Danhoff 2021; Nosidlak 2024).

EMOCJONALNA REAKTYWNOŚĆ I EMPATIA – „CZUJĘ TWOJE EMOCJE, PRZEŻYWAM SWOJE”

WWO mają tendencję do przetwarzania informacji w sposób bardziej refleksyjny i szczegółowy (Aron 2017b; Acevedo 2020), co oznacza, że w kontekście użycia języka obcego przed zabranieniem głosu mogą potencjalnie długo analizować każde słowo, poprawność i konsekwencje swojej wypowiedzi. W rezultacie WWUJO może odczuwać silny stres związany z publicznymi wypowiedziami i oceną umiejętności językowych (Aron 2017b; Nosidlak 2024). Badania nad lękiem przed mówieniem w języku obcym (ang. *foreign language speaking anxiety*) wskazują, że negatywne doświadczenia i przekonania uczniów, np. związane z obawą przed popełnianiem błędów, mogą prowadzić do zmniejszonej pewności siebie, unikania sytuacji wymagających komunikacji oraz spadku motywacji do nauki języka (por. np. Workie 2020; Dewi 2024).

Co w takiej sytuacji może zrobić nauczyciel? Regularne docenianie wysiłków i postępów ucznia potrafi znacząco zwiększyć jego pewność siebie i motywację do komunikacji. Zgodnie z modelem lęku językowego zaproponowanym przez Elaine Horwitz i in. (1986) obawa przed negatywną oceną zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia tej emocji. Można zatem założyć, że pozytywna informacja zwrotna, w której nauczyciel koncentruje się na postępach ucznia, a nie na błędach, zredukuje ten lęk. Oznacza to, że zamiast ciągle zwracać uwagę na ewentualne niedociągnięcia językowe, warto częściej podkreślać, w jakim zakresie uczeń się rozwija, np. poprzez dostrzeżenie płynności jego wypowiedzi, bogatszego słownictwa czy zaangażowania w konwersację.

Unikanie publicznego korygowania błędów stanowi kluczową strategię, ponieważ otwarta krytyka może wywoływać u uczniów silny lęk przed mówieniem, prowadząc do wycofania się z aktywności ustnych (Sotomayor Cantos i in. 2024). Zamiast tego efektywniejszym rozwiązaniem jest udzielanie indywidualnej informacji zwrotnej, w której nauczyciel w konstruktywny sposób omawia błędy i sugeruje sposoby ich poprawy. Również stosowanie pochwał skoncentrowanych na wysiłku (ang. *effort praise*), o których w kontekście wypowiedzi pisemnych piszą Nourollah Zarrinabadi i Sepideh Rahimi (2021), a nie wyłącznie na zdolnościach ucznia, sprzyja większej gotowości do podejmowania ryzyka komunikacyjnego oraz buduje pozytywne nastawienie do nauki języka obcego.

Ponadto, aby zredukować stres związany z wystąpieniami indywidualnymi, warto angażować uczniów w działania grupowe i przypisywać im określone role, np. w zadaniach typu *role play*, co zwiększy ich komfort podczas komunikacji (Sotomayor Cantos i in. 2024). John Harper (2016) podkreśla, że praca w parach i małych grupach zmniejsza lęk i wzmacnia gotowość do komunikacji (ang. *willingness to communicate*) poprzez budowanie relacji i poczucia wspólnoty. Współpraca pomaga uczniom przezwyciężyć obawy przed oceną i sprzyja swobodzie w używaniu języka. Zespołowe projekty językowe, techniki dramatyczne i storytelling (metoda narracyjna) wspierają rozwój pewności siebie, pozwalając uczniom skupiać się na treści zamiast na lęku przed błędami. Harper (2016) wskazuje, że zadania wymagające współpracy nie tylko zwiększają zaangażowanie, lecz także redukują stres, czyniąc naukę bardziej naturalną i efektywną.

Warto w tym kontekście stosować również strategię dydaktycznego wspierania (ang. *scaffolding*), czyli stopniowego poszerzania strefy komfortu językowego ucznia poprzez odpowiednio dobrane aktywności. Proces ten może obejmować najpierw ćwiczenia w parach, następnie pracę w małych grupach, a na końcu prezentację przed całą klasą (por. Sarmiento-Campos i in. 2022). Takie rozwiązanie pozwala uczniom oswoić się z komunikacją ustną w bezpiecznym środowisku, minimalizując stres i budując ich poczucie kompetencji językowej.

Aby zapewnić wspierającą atmosferę sprzyjającą zabieraniu głosu, zaleca się przyjęcie życzliwej postawy przez nauczyciela oraz stawianie na współpracę, a nie rywalizację (por. Tsiplakides i Keramida 2009). Dodatkowo wprowadzenie technik relaksacyjnych, takich jak: ćwiczenia oddechowe, wizualizacja sukcesu czy uważności (ang. *mindfulness*), może pomóc WWUJO lepiej radzić sobie ze stresem przed wystąpieniami (Maher i Curry 2024).

Podsumowanie

Należy zauważyć, że zalecane powyżej metody i strategie edukacyjne będą korzystne nie tylko dla WWUJO, lecz również dla innych uczniów, w tym szczególnie tych introwertycznych bądź odczuwających wysoki poziom lęku w sytuacjach społecznych. Strategie te zarówno wspierają rozwój kompetencji językowych, jak i pomagają budować pewność siebie, redukować stres oraz kształtować pozytywne podejście do nauki i komunikacji w języku obcym.

Wdrażając powyższe zalecenia, warto jednocześnie podnosić samoświadomość uczniów i ich rodziców w zakresie wysokiej wrażliwości, zachęcając ich do samodzielnego zgłębiania tematu w celu wypracowania skutecznych technik radzenia sobie z wrażliwością w życiu codziennym. Jak zauważa Natalie Banek (2023), zyskanie świadomości o źródłach swojej wyjątkowości stanowi zwykle punkt zwrotny w życiu WWO. Także wyniki badań Yuki Ueno i in. (2019) wskazują na ewoluowanie wraz z wiekiem symptomów wysokiego poziomu SPS i w związku z tym sugerują, iż warto również motywować WWUJO do okazjonalnego wychodzenia ze swojej strefy komfortu. Dzisiejszy świat, pełen intensywnych i dochodzących ze wszystkich stron bodźców, nie jest bowiem w pełni kompatybilny z ich potrzebami i w rezultacie będą oni musieli stawiać czoła różnym wyzwaniom. Kluczowe jest jednak to, aby proces ten odbywał się stopniowo, w sposób dostosowany do indywidualnych możliwości i zasobów ucznia, tak aby wzmacniać jego odporność emocjonalną, a jednocześnie nie powodować nadmiernego stresu.

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Acevedo, B.P. (2020), *The Basic of Sensory Processing Sensitivity*, [w:] B.P. Acevedo (red.), *The Highly Sensitive Brain*, Londyn–San Diego–Cambridge–Oxford: Elsevier, s. 1–14.
- ➔ Acevedo, B.P., Aron, E.N., Aron, A., Sangster, M.-D., Collins, N., Brown, L.L. (2014), *The Highly Sensitive Brain: An fMRI Study of Sensory Processing Sensitivity and Response to Others' Emotions*, „Brain and Behavior”, t. 4, nr 4, s. 580–594.
- ➔ Acevedo, B.P., Santander, T., Marhenke, R., Aron, A., Aron, E.N. (2021), *Sensory Processing Sensitivity Predicts Individual Differences in Resting-State Functional Connectivity Associated with Depth of Processing*, „Neuropsychobiology”, t. 80, nr 2, s. 1–15.

- Aron, E.N. (2017a), *Some New Research on Sensory Processing Sensitivity (SPS)*, <hsperson.com/some-new-research-on-sensory-processing-sensitivity-sps>, [dostęp: 10.03.2025].
- Aron, E.N. (2017b), *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*, tłum. J. Biecki, D. Rossowski, Łódź: Wydawnictwo JK.
- Aron, E.N. (2017c), *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak je zrozumieć i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?*, tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Aron, E.N., Aron, A. (1997), *Sensory-Processing Sensitivity and its Relation to Introversion and Emotionality*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 73, nr 2, s. 345–368.
- Aron, E.N., Aron, A., Jagiellowicz, J. (2012), *Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity*, „Personality and Social Psychology Review”, t. 16, nr 3, s. 262–282.
- Banek, N. (2023), *The Self-Awareness of High Sensitivity*, <sensitivityresearch.com/the-self-awareness-of-high-sensitivity>, [dostęp: 10.03.2025].
- Baryła-Matejczuk, M. (2024), *Uczeń wysoko wrażliwy w szkole. Zrozumieć, aby wspierać*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Psycholog w szkole. Koncepcje*, Lublin: Innovatio Press, Wydawnictwo Naukowe Lubelskiej Akademii WSEI, s. 61–82.
- Baryła-Matejczuk, M., Artymiak, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Ruiz-Robledillo, N., Sánchez-SanSegundo, M., Fernández-Alcántara, M., Rubio-Aparicio, M., Betancort, M. (2021), *Questionnaire on Sensory Processing Sensitivity in Children. How to Apply, Correct and Interpret the Questionnaire*, Sant Vicent del Raspeig: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Baryła-Matejczuk, M., Artymiak, M., Ferrer-Cascales, R., Betancort, M. (2020), *The Highly Sensitive Child as a Challenge for Education – Introduction to the Concept*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, t. 48, nr 1, s. 51–62.
- Brunet, B. (2025), *How to Live Your Best Life as a Highly Sensitive Person*, *Highly Sensitive Refuge* <highlysensitiverefuge.com/how-to-live-your-best-life-as-a-highly-sensitive-person>, [dostęp: 10.03.2025].
- Danhoff, J. (2021), *Supporting Highly Sensitive Children in the Classroom*, <bit.ly/43RXGRy>, [dostęp: 10.03.2025].
- Dewi, Y.K. (2024), *Students' Speaking Anxiety and Motivation in EFL Learning Process*, British Council Thailand [webinar] <bit.ly/45KNwVq>, [dostęp: 10.03.2025].
- Dosari, M., AlDayel, S.K., Alduraibi, K.M., AlTurki, A.A., Aljehaiman, F., Alamri, S., Alshammari, H.S., Alsuwailam, M. (2023), *Prevalence of Highly Sensitive Personality and Its Relationship with Depression, and Anxiety in the Saudi General Population*, „Cureus”, t. 15, nr 12, s. e49834.
- Dumitriu, G., Cristea, V., Dudu, A., Comşa, C., Goşa, C.D. (2021), *Education and Support of Parents of Highly Sensitive Children*, [w:] M. Baryła-Matejczuk, M. Fabiani, R. Ferrer-Cascales (red.), *Supporting the Development of Highly Sensitive Children*, Lublin: University of Economics and Innovation in Lublin, s. 25–42.
- *Encyklopedia PWN Online* (2025), *Wrażliwość*, <encyklopedia.pwn.pl/szukaj/wrażliwość.html>, [dostęp: 10.03.2025].
- Entor, T. (2023), *Nauka z systemem, zarządzanie czasem podczas nauki. Efektywne zarządzanie czasem i inteligentne strategie uczenia się dla udanego programu studiów*, Berlin: epubli.
- Feng, R., Alsager, H.N., Azizi, Z., Sarabani, L. (2023), *Impact of Mind-Mapping Technique on EFL Learners' Vocabulary Recall and Retention, Learning Motivation, and Willingness to Communicate*, „Heliyon”, t. 9, nr 3, e16560.

- Gerstenberg, F.X. (2012), *Sensory-Processing Sensitivity Predicts Performance on a Visual Search Task Followed by an Increase in Perceived Stress*, „Personality and Individual Differences”, t. 53, nr 4, s. 496–500.
- Gulla, B. (2021), *Wrażliwość człowieka*, Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
- Kurczewska, E., Ferensztajn-Rochowiak, J., Rybakowski, J., Rybakowski, F. (2024), *Wrażliwość przetwarzania sensorycznego jako cecha temperamentu – kontekst ewolucyjny, społeczno-kulturowy, biologiczny oraz związek z zaburzeniami psychicznymi*, „Psychiatria Polska”, t. 58, nr 2, s. 249–264.
- Harper, J. (2016), *Enhancing Willingness to Communicate through Team Building: A Marriage of Theory and Practice*, „Studies in English Language Teaching”, t. 4, nr 2, s. 264–281.
- Henshaw, K. (2016), *Supporting the Highly Sensitive Person: 20 Tips for Family, Friends, and Partners*, Praxis Thriving, <bit.ly/3SH9gd9>, [dostęp: 10.03.2025].
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal”, t. 70, nr 2, s. 125–132.
- Jagiellowicz, J., Aron, A., Aron, E.N. (2016), *Relationship Between the Temperament Trait of Sensory Processing Sensitivity and Emotional Reactivity*, „Social Behavior and Personality: An International Journal”, t. 44, nr 2, s. 185–199.
- Jagiellowicz, J., Aron, A., Aron, E.N., Cao, G., Feng, T., Weng, X. (2011), *The Trait of Sensory Processing Sensitivity and Neural Responses to Changes in Visual Scenes*, „Social Cognitive and Affective Neuroscience”, t. 6, nr 1, s. 38–47.
- Jagiellowicz, J., Zarinafsar, S., Acevedo, B. (2020), *Health and Social Outcomes in Highly Sensitive Pearsons*, [w:] B. Acevedo (red.), *The Highly Sensitive Brain*, Londyn–San Diego–Cambridge–Oxford: Elsevier, s. 75–108.
- Laros-van Gorkom, B.A. P., Damatac, C.G., Stevelmans, I., Greven, C.U. (2025), *Relationships of Sensory Processing Sensitivity with Creativity and Empathy in an Adult Sample*, „Frontiers in Psychology”, t. 15, s. 1–15.
- Lewellen, J. (2022), *Difficulties of Highly Sensitive People*, Amel Therapy, <ameltherapy.com/blog/2022/12/2/difficulties-of-highly-sensitive-people>, [dostęp: 10.03.2025].
- Lightner, J., Tomaswick, L. (2017), *Active Learning – Think, Pair, Share*. Kent State University Center for Teaching and Learning, <www.kent.edu/ctl/think-pair-share>, [dostęp: 10.03.2025].
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E.N., Burns, G.L., Jagiellowicz, J., Pluess, M. (2018), *Dandelions, Tulips and Orchids: Evidence for the Existence of Low-Sensitive, Medium-Sensitive and High-Sensitive Individuals*, „Translational Psychiatry”, t. 8, nr 1, s. 24.
- Nosidlak, K. (2024), *Highly Sensitive Persons (HSPs) and the Situation of Foreign Language Testing*, „Psychology of Language and Communication”, t. 28, nr 1, s. 470–494.
- Maher, K., Curry, N. (red.) (2024), *Psychology-Based Activities for Supporting Anxious Language Learners. Creating Calm and Confident Foreign Language Speakers*, Londyn: Bloomsbury Publishing.
- Mott, M. (2015), *The Use of the Socratic Method in an English Language Learning Classroom to Develop a Global Professional Skill*, „Lingwistyka Stosowana”, t. 13, s. 43–50.
- Nowak, S. (2020), *Refleksja w kształceniu językowym. Zastosowanie dzienników w nauczaniu zorientowanym na działanie*, seria: Prace monograficzne, nr 992, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Perkowska-Klejman, A. (2021), *Refleksyjne uczenie się jako odpowiedź na współczesne wyzwania edukacyjne*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 40, nr 3, s. 7–23.

- Sarmiento-Campos, N.-V., Lázaro-Guillermo, J.C., Silvera-Alarcón, E.-N., Cuellar-Quispe, S., Huamán-Romaní, Y.-L., Apaza Apaza, O., Sorkheh, A. (2022), *The Effectiveness of Scaffolding Method on EFL Learners' Speaking Achievement*, „Education Research International”, nr 98, s. 1–12.
- Senica, E. (2024), *W poszukiwaniu analogii leksykalnych, gramatycznych i fonetycznych na lekcjach języka francuskiego i polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 55–62.
- Sensitivity Research (2025), *How Sensitive are you?* <sensitivityresearch.com>, [dostęp: 10.03.2025].
- Sotomayor Cantos, K.F., Baños Coello, M.B., Córdova Pintado, J.A., Camacho Castillo, L.A. (2024), *Strategies for Reducing Anxiety in EFL Classroom: An Academic Review*, „Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar”, t. 8, nr 2, s. 7159–7169.
- Tsiplakides, I., Keramida, A. (2009), *Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations*, „International Education Studies”, t. 2, nr 4, s. 39–44.
- Ueno, Y., Takahashi, A., Oshio, A. (2019), *Relationship Between Sensory-Processing Sensitivity and Age in a Large Cross-Sectional Japanese Sample*, „Heliyon”, t. 5, nr 10, art. e02508.
- Wach, A. (2017), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 22–27.
- Wolf, M., Van Doorn, G.S., Weissing, F.J. (2008), *Evolutionary Emergence of Responsive and Unresponsive Personalities*, „Proceedings of the National Academy of Sciences”, t. 105, nr 41, s. 15825–15830.
- Workie, M.B. (2020), *EFL Learners' Speaking Anxiety and the Strategies for Improvement*, „Ilkogretim Online – Elementary Education Online”, t. 19, nr 3, s. 1876–1885.
- Zarrinabadi, N., Rahimi, S. (2021), *The Effects of Praise for Effort versus Praise for Intelligence on Psychological Aspects of L2 Writing among English-Majoring University Students*, „Reading and Writing Quarterly”, t. 38, nr 3, s. 1–12.

DR KATARZYNA NOSIDLAK [Adjunkt naukowo-dydaktyczny w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. W 2018 roku obroniła doktorat na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują m.in. problematykę różnic indywidualnych oraz związane z nią zagadnienia indywidualizacji procesu nauczania języka obcego. W ostatnim czasie jej badania koncentrują się na roli indywidualnego poziomu wrażliwości przetwarzania sensorycznego w przyswajaniu i użyciu języka obcego.](#)

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