

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki:OBce

NR 2/2025

w szkole

W NUMERZE

Indywidualizacja procesu
nauczania



Specyficzne różnice
w uczeniu się (SRwU)
w klasie językowej

To różnorodność jest normą
Rozmowa z prof. Katarzyną
Karpińską-Szaj

Wysoka wrażliwość
przetwarzania sensorycznego
w procesie uczenia się języków

Otwarty szlak

W maju poszliśmy w góry. Wracaliśmy z niedosytem tego specyficznego „uwolnienia na szlaku” – momentu, w którym myśli układają się w głowie tak, jak powinny, bo warunki ku temu, mimo potknięć, są idealne. W Karkonosze trafiliśmy nieprzypadkowo: z planem przeprowadzenia w jeleniogórskim ośrodku doskonalenia nauczycieli konferencji na temat komunikacji w nauczaniu języków obcych. W jej trakcie jedna z prowadzących przywołała sytuację ze swoich szkolnych zajęć: – Poprosiłam uczennicę z doświadczeniem migracyjnym, by o wysłuchanym po angielsku materiale opowiedziała w wybranym przez siebie języku. Niekoniecznie po angielsku, niekoniecznie po polsku. Może w języku ojczystym, a kolega posługujący tym samym językiem przetłumaczy lub streści?

Cel zabiegu był prosty – znaleźć inny sposób na osiągnięcie celu edukacyjnego: wykorzystać ojczysty język zamiast obcego, innym razem rysunek zamiast wypowiedzi albo piosenkę zamiast tekstu. Czy to fanaberie czy szukanie rozwiązań? To próba indywidualizacji procesu nauczania wobec różnic, którymi charakteryzują się uczniowie. Ich wysoka wrażliwość, trudności adaptacyjne, dysleksja, doświadczenia migracyjne czy ADHD wpływają na to, jak odnajdują się w grupie i jak się uczą, kiedy warunki wokół nie są – jak w górach – idealne. Z praktycznego punktu widzenia owa indywidualizacja sprowadza się, jak pisze w numerze prof. Mariola Jaworska, do projektowania lekcji opartych na konkretnych, możliwych do osiągnięcia celach i dawania uczniom swobody wyboru form pracy i strategii uczenia się. Ta otwartość ma sprawić, że różnorodność w klasie przestanie być barierą, a stanie się atutem, bo tworząc uniwersalne materiały dydaktyczne, tj. czytelne, uporządkowane i pozbawione zbędnych dodatków, przyniesiemy korzyść wszystkim uczniom – nie tylko tym, którzy potrzebują szczególnego wsparcia.

Nie jest to jednak łatwe, bo uczniów cechują potrzeby zarówno rozpoznawalne, żeby nie powiedzieć „popularne”, takie jak ADHD czy dysleksja, ale też takie, o których niewiele wiemy, bo stanowią nowy obszar badań. Na przykład uczniowie z CAPD, czyli ośrodkowym zaburzeniem przetwarzania słuchowego, którzy, jak uświadamia nas dr Magda Żelazowska-Sobczyk, słyszą poprawnie, ale „nie słuchają (z powodu zaburzeń pracy części ośrodkowej drogi słuchowej)”. Autorka zauważa, że grupa ta nie ma (jeszcze) formalnego wsparcia systemowego, więc na razie pozostaje zawalczyć o odpowiednie warunki w klasie językowej (z jej badania wynika, że najwięcej trudności uczniowie ci mają z nauką angielskiego!): wyciszenie sali, niwelowanie pogłosu, wyposażanie pomieszczenia w materiały wizualne celujące w inne zmysły. I znów: zyska na tym cała klasa.

Potwierdza to prof. Katarzyna Karpińska-Szaj w rozmowie z naszą korespondentką. Podkreśla, że to, co dobre dla ucznia ze specjalnymi potrzebami, może być też dobre dla pozostałych członków grupy, np. zwrócenie szczególnej uwagi na poziom ich koncentracji czy umiejętność tworzenia dłuższych wypowiedzi pomoże w codziennym planowaniu lekcji dla wszystkich. Rolą nauczyciela jest zrozumienie, jak komunikują się jego uczniowie, a nie stawianie diagnozy czy wpłatanie elementów terapii w proces nauczania. Być może więc wysiłek, by „dogodzić” wszystkim nie musi być tak duży, jak mogłoby się wydawać. Im więcej będziemy mieć doświadczeń w pracy z różnorodnymi uczniami i w rozpoznawaniu ich indywidualnych stylów uczenia się, tym łatwiej i szybciej zdecydujemy, jakie metody i techniki będą najlepszym wyborem dla całej grupy.

Opracowując i prowadząc lekcje tak, by każdy mógł na nich zaistnieć – nie w takim samym stopniu, ale na miarę możliwości – zbudujemy warunki jak na szlaku: pod nogami korzenie i kamienie, nad głowami – góry i las. Wzbogacających szlaków życzę Państwu w te wakacje.

Beata Maluchnik
redaktor naczelna

W numerze

INDYWIDUALIZACJA PROCESU NAUCZANIA

Martyna Śmigiel

To różnorodność jest normą

Rozmowa z prof. Katarzyną Karpińską-Szaj

5

Mariola Jaworska

Indywidualizacja – oczywistość, szansa, a może utopia?

9

Agnieszka Dzieciot-Pędich

Specyficzne różnice w uczeniu się (SRWU) w klasie językowej

Cechy wspólne

13

Katarzyna Nosidlak

Supermoc czy wyzwanie?

Wysoka wrażliwość przetwarzania sensorycznego w klasie językowej

25

Magdalena Toporek

Nie diagnoza, lecz potencjał

Jak nauczyciele mogą zmienić sposób myślenia o neuroróżnorodności?

37

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelna
redaktorzy

Beata Maluchnik
Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska,
Anna Herzog-Grzybowska
Maryla Błońska

korekta
ilustracja na okładce
dtp
druk

Dorota Zajączkowska
Artur Ładno
KOLUMB Chorzów

wydawca
adres redakcji i wydawcy

Wydawnictwo FRSE
Języki Obce w Szkole
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl
www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS.
Przewodnicząca Rady Programowej JOwS

prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie

dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

dr hab. Radosław Kucharczyk, prof. UW Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

dr Wojciech Sosnowski, prof. UW Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2025.2

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2025



Wydawnictwo
FRSE



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki z 5 stycznia 2024 r. „Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych i figurują w wykazie czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych pod pozycją 201349.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Redakcja zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

Magda Żelazowska-Sobczyk

Uczeń z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego

Wybrane rekomendacje (glotto)dydaktyczne

45

Klaudia Gajewska

„Sorko, co jest dziś zadane?”

Interakcja z asystentem głosowym podczas wykonywania zadań mediacyjnych
sposobem na indywidualizację procesu uczenia się języka obcego

53

Edyta Tyszkiewicz

Pragmalingwistyka w tworzeniu pomocy komunikacyjnych w AAC

63

Michał Siwkowski

Kreatywne przygody z AI

Od Zombielandu do sukcesów na egzaminie

71

Adam Wojtczak

Inkluzywność w nauce szwedzkiego

Na przykładzie podręcznika dla osób nieheteronormatywnych

77

METODYKA

Olga Trendak-Suślik

Inspirujące zamknięcie roku szkolnego

Pomysły na zajęcia językowe przed wakacjami

85

Michał Buss

Gry w edukacji językowej a sztuczna inteligencja

Tworzenie fabularnych gier tekstowych za pomocą programu ChatGPT

91

Irena Szlezinger

Zagrajmy w domino!

Zastosowanie gry na lekcjach języków obcych

103



To różnorodność jest normą

Rozmowa z prof. Katarzyną Karpińską-Szaj

Żyjemy w ciągłym stanie rozproszenia, a przez to specjalnych metod nauczania wymaga nie tylko uczeń z orzeczeniem, lecz właściwie każdy uczący się – mówi **prof. Katarzyna Karpińska-Szaj**, językoznawczyni z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Rozmawiała

MARTYNA ŚMIGIEL

Korespondentka FRSE

W polskich szkołach przybywa uczniów z orzeczeniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dawniej mówiło się, że to osoby, które słabiej sobie radzą z nauką.

Dzisiaj już wiemy, że po prostu uczą się w inny sposób i czegoś innego potrzebują.

Statystyki pokazują, że ok. 6 proc. polskich uczniów posiada orzeczenie o specjalnych potrzebach, ale osób wymagających indywidualnego wsparcia jest z pewnością dużo więcej i grupa ta nie ogranicza się tylko do uczniów z wystawionymi orzeczeniami. Dzisiaj wszyscy jesteśmy otoczeni nowymi technologiami, bombardowani informacjami, a przez to zmienia się nasz sposób myślenia i funkcjonowania, w tym również uczenia się. Według badań przeprowadzonych przez prof. Glorię Mark z Uniwersytetu w Kalifornii, która od wielu lat analizuje zdolność koncentracji, jeszcze w 2003 r. uczestnicy eksperymentów potrafili utrzymać uwagę na zadaniu wykonywanym na ekranie przez ok. dwie i pół minuty. W 2024 r. ten czas spadł do 47 sekund. To ogromna różnica i dowód na to, że funkcjonujemy inaczej. Wszyscy żyjemy w stanie ciągłego rozproszenia, dlatego też specjalnych metod i zwiększonej uwagi wymaga nie tylko uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, ale właściwie każdy uczący się.

Polski system edukacji jest gotowy na tę zmianę?

Wciąż jesteśmy na etapie poszukiwań nowych rozwiązań, raczej z nastawieniem, że nie znajdziemy ich łatwo, bo sytuacja zmienia się dynamicznie. Istotne jest, że zaczynamy mówić nie tyle o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co o nauczaniu w różnorodności. Wsparcie dla uczniów rozpatruje się raczej w kategoriach różnic indywidualnych. Uwaga nakierowana jest na wszystkich uczestników procesu edukacji. Dawniej dominowało podejście: „niech uczniami z orzeczeniem zajmie się specjalista”. Teraz uważa się, że każdy nauczyciel powinien być przygotowany do pracy z uczniami o indywidualnych potrzebach. Dlatego nie tylko ich podopieczni, ale i sami pedagodzy potrzebują wsparcia.

Na czym to wsparcie może polegać?

Z pewnością wymiana dobrych praktyk czy doświadczeń, jak i wspólna platforma dla nauczycieli, na której mogą dzielić się swoimi spostrzeżeniami, to właściwe kierunki. Niedawno wraz z dr Agatą Lewandowską przeprowadziłyśmy badania w szkołach specjalnych, w których uczą się uczniowie z uszkodzeniami słuchu. Naszymi respondentami byli nauczyciele języka angielskiego jako obcego w trzech placówkach edukacyjnych: dwujęzycznej szkole we Francji, Instytucie Głuchoniemych w Warszawie i ośrodku specjalnym w Poznaniu. Każda z nich pracowała inaczej i miała różnych uczniów, nie zawsze znających język migowy. Jednak wszyscy nauczyciele wskazali na potrzebę utworzenia przestrzeni wzajemnego wsparcia i wymiany doświadczeń w zakresie materiałów, pomysłów czy konkretnych scenariuszy lekcji oraz konieczność systematycznych szkoleń. Pomocna może być też sztuczna inteligencja.

I ona wdziera się do szkół?

Owszem, ale niesie ze sobą korzyści. Pozwala na przykład generować teksty dostosowane do profilu ucznia z uwzględnieniem jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. Osoby z takimi potrzebami stosują bowiem inne strategie uczenia się, które u innych nie byłyby skuteczne. Wsparcie sztucznej inteligencji choćby w odpowiednim konstruowaniu tekstów dla uczniów ze specjalnymi potrzebami to wielkie ułatwienie w pracy nauczyciela i szansa na to, żeby wprowadzić indywidualne podejście do nauczania na większą skalę. Punktem wyjścia w nauczaniu języków obcych jest oczywiście



Fot. Archiwum prywatne

odpowiednie rozpoznanie potrzeb językowych, czyli oszacowanie poziomu kompetencji językowych ucznia, w jakim stopniu i zakresie rozumie on pojęcia, czy ma problem z myśleniem metaforycznym, czy potrafi budować teksty narracyjne. Ocena potencjału językowego dziecka pozwala wtedy wykorzystywać naukę języka obcego do rozwoju jego ogólnych kompetencji poznawczych i komunikacyjnych.

To znaczy, że każdy uczeń wymaga indywidualnego podejścia?

Nawet przy takim samym typie niepełnosprawności, deficytu czy neuroróżnorodności zawsze mamy do czynienia z człowiekiem o indywidualnej biografii językowej, a więc z konkretną jednostką, która wyrosła w danym środowisku, komunikuje się za pomocą znanych sobie sposobów, ma określone kompetencje językowe. Z tego powodu zasada indywidualizacji jest nadrzędna. Nauczanie to zawsze pole indywidualnych poszukiwań, dlatego tak trudno stworzyć gotowe rozwiązania. To, co sprawdza się u jednych, może nie zadziałać u innych. Wydaje się, że takie jednostkowe podejście do każdego ucznia wymaga ogromu wysiłku ze strony nauczyciela, ale tak nie musi być. Im więcej doświadczeń nabierzemy w tym obszarze, im lepiej potrafimy rozpoznawać indywidualne różnice, tym łatwiej będzie nam oszacować kompetencje każdego ucznia, ocenić jego dojrzałość językową, myślenie metaforyczne czy umiejętność budowania narracji.

Ale jak poradzić sobie z tym wyzwaniem, mając klasę składającą się zarówno z uczniów ze specjalnymi potrzebami, jak i tych, którzy uczą się w bardziej typowy sposób?

Początkowo może się to wydawać skomplikowane, ale w pedagogice sporo obecnie się mówi o uniwersalnym projektowaniu nauczania. Takie projektowanie nie wyklucza indywidualizacji, zakłada się jednak, że odbiorcami konkretnego działania dydaktycznego będzie możliwie jak najwięcej osób. Oznacza to, że to, co jest dobre dla ucznia ze specjalnymi potrzebami, może być korzystne dla całej klasy. Chociażby oszacowanie kompetencji w zakresie umiejętności skupienia uwagi czy zdolności tworzenia dłuższych tekstów jest przydatne dla każdego. Nauczyciel języka obcego nie musi być przecież specjalistą w zakresie niepełnosprawności i deficytów w aspekcie medycznym i terapeutycznym. Musi raczej wiedzieć, jak komunikują się jego uczniowie i jaki mają profil językowy.

Czy są konkretne rekomendacje dla nauczycieli prowadzących klasy, w których uczą się osoby ze specjalnymi potrzebami?

Wskazanie konkretnych zaleceń byłoby błędem, bo każda metoda zależy od kontekstu, ale moim ulubionym narzędziem diagnostycznym, którego skuteczność została zweryfikowana w różnych kontekstach nauczania, jest przeformułowywanie tekstu. Ono bardzo dobrze obrazuje poziom kompetencji językowych uczącego się. Narzędzie to jest dość proste. Chodzi o poproszenie ucznia, by własnymi słowami opowiedział usłyszaną czy przeczytaną historię. Dzięki temu można zorientować się, czy uczeń radzi sobie z łączeniem faktów, planowaniem w czasie, myśleniem metaforycznym lub właściwym użyciem słów w kontekście. Takie ćwiczenie można wykonać zarówno w języku polskim, jak i obcym, choć w obcym oczywiście nie z uczniami na poziomie początkującym. Można też pójść dalej i tak, jak wspominałam, podążając za uchwyconą w ćwiczeniu specyfiką danego ucznia, przygotować dla niego odpowiednie materiały, na przykład wykorzystać sztuczną inteligencję w tworzeniu tekstu czy dobraniu odpowiednich ćwiczeń.

Czy nauczyciele już na etapie kształcenia są przygotowywani do różnorodności, która czeka na nich w szkole?

Na etapie kształcenia na pewno te zagadnienia są dyskutowane, obserwowane, ale dopiero praktyka i kontakt z uczniami stanowią najlepsze przygotowanie pedagogiczne. Dobrze, by kształcąc przyszłych nauczycieli, rozwijać w nich wrażliwość na różnorodność uczniów i ich

specjalne potrzeby, skłaniać do refleksji na ten temat, ale też budować w studentach odporność na wyzwania, które się z tym wiążą. Dzięki temu możemy uniknąć podejścia typu „temu dziecku będzie lepiej w szkole specjalnej” albo „nie chcę w swojej klasie obcokrajowca niemówiącego po polsku, bo to zaburzy nam pracę”. Budowanie przekonania, że z takimi wyzwaniami można sobie poradzić, też jest elementem kształcenia. Konkretnie rozwiązania i kompetencje przyjdą z czasem, w trakcie pracy zawodowej. Zwłaszcza że i one zmieniają się w czasie. Na przykład dziś ChatGPT staje się coraz bardziej powszechny, ale obecnie pracujący nauczyciele w trakcie swoich studiów nie mieli możliwości przygotować się do jego wykorzystania w nauce.

Kluczowe jest zatem nastawienie, że uczenie to praca z ludźmi, a ci ludzie mogą się od siebie różnić?

Jako pedagodzy cały czas musimy mieć świadomość, że jako ludzie jesteśmy różnorodni, w dodatku nieustająco i w coraz bardziej dynamiczny sposób zmieniamy się jako społeczeństwo, a w związku z szybkim rozwojem technologii pogłębiają się różnice międzypokoleniowe. Dziś to różnorodność i nienormatywność są kluczowymi cechami rzeczywistości, musimy zatem odejść od utartych schematów nauczania przypisanych do danego wieku, płci czy etapu rozwoju.

Nasz czas skupienia na wykonywanym zadaniu będzie się jeszcze skracać?

To zjawisko z pewnością będzie postępować, ale równolegle możemy doskonalić np. myślenie wielozadaniowe. To nie jest tak, że tylko tracimy, również coś zyskujemy, po prostu stajemy się inni, zmienia się nasze funkcjonowanie. Uczniowie z mojego pokolenia radzili sobie ze skupianiem się na dłuższych tekstach, a co za tym idzie – z budowaniem opowieści, narracji, snuciu historii. Narracyjność, umiejętność dostrzegania początku, rozwinięcia i zakończenia opowieści, wyciągania wniosków i uchwycenia ukrytych znaczeń jest istotą funkcjonowania w języku, więc jako językoznawczynie ubolewam nad stopniowym zanikiem tych kompetencji i przekonuję, że mimo wszystko wciąż warto je rozwijać. Jednocześnie jednak cieszę się, że młodzi ludzie zyskują nowe umiejętności, sprawnie posługują się nowoczesnymi technologiami i potrafią dostrzegać te aspekty, które myślenie analogowe pomija.

PROF. ZW. DR HAB. KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ

Kierowniczka Zakładu Akwizycji Języka i Glottodydaktyki w Instytucie Języków i Literatur Romańskich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ekspertka i wykonawczyni projektów badawczo-edukacyjnych nt. trudności w uczeniu się. Autorka i współautorka wielu prac naukowych z językoznawstwa i glottodydaktyki dotyczących m.in. przyswajania złożoności językowej, sprawności czytania i pisanie w nauce języków obcych oraz edukacji językowej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza uczniów z uszkodzeniami słuchu.

Indywidualizacja – oczywistość, szansa, a może utopia?

DOI: 10.47050/jows.2025.2.09-12

Indywidualizacja? Brzmi znajomo. W dydaktyce języków obcych funkcjonuje od dawna jako oczywisty standard – coś, o czym się mówi, co się deklaruje, ale co nie zawsze łatwo wcielić w życie. Dopiero ostatnia dekada przyniosła zauważalną zmianę – indywidualizacja przestała być tylko „zasadą kształcenia”, a stała się jednym z realnych wyznaczników polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Tylko czy jesteśmy naprawdę na to gotowi? Czy indywidualizacja to szansa na lepsze kształcenie językowe, czy wciąż jeszcze piękna, choć trudna do urzeczywistnienia iluzja, w którą bardzo chcemy wierzyć?

MARIOLA JAWORSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

INDIVIDUALISATION – A GIVEN, AN OPPORTUNITY, OR A UTOPIA?

This article invites reflection on what individualisation in language education truly entails. It reviews the challenges associated with its implementation in Polish schools as well as its perception by teachers. It also evaluates the extent to which learners' perspectives are considered in educational practice. The first part presents a practical view of how individualisation is implemented in the Polish educational context, with particular emphasis on the challenges faced by teachers. The second part explores questions related to students' needs, expectations, and readiness to engage in individualised learning. The final section outlines selected practical pedagogical strategies that may support the effective implementation of individualisation within the framework of inclusive education.

KEY WORDS: INDIVIDUALISATION, INCLUSIVE EDUCATION, FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Wdrażanie indywidualizacji w polskiej szkole wiąże się z rosnącym zrozumieniem roli indywidualnych różnic w procesie uczenia się i nauczania, a także z dynamicznym rozwojem idei edukacji włączającej. Skuteczne organizowanie procesu dydaktycznego w coraz bardziej zróżnicowanym środowisku uczących się jest wyzwaniem dla nauczycieli. Wymaga nie tylko wysokich kompetencji pragmatycznych, ale również umiejętności zarządzania różnorodnością, adaptacji procesu nauczania do realnych możliwości i potrzeb uczniów, a przede wszystkim – empatii, elastyczności i otwarcia się na specjalne potrzeby edukacyjne (językowe).

Indywidualizacja – jak to wygląda w praktyce?

Dostrzeżenie rangi różnic indywidualnych między uczącymi się znalazło odbicie w przepisach prawa oświatowego. Dziś wyraźnie podkreślają one konieczność uwzględniania indywidualności uczącego się oraz zobowiązują nauczycieli – w tym także nauczycieli języków obcych – do dostosowywania procesu dydaktycznego do jego potrzeb i możliwości. Lista „indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych”, które wymagają objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, jest długa. Zawiera ona nie tylko różne formy niepełnosprawności czy specyficzne trudności w uczeniu się, ale także zaburzenia zachowania lub emocji, deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych, niedostosowanie społeczne (oraz zagrożenie nim), choroby przewlekłe, szczególne uzdolnienia, niepowodzenia edukacyjne, zaniedbania środowiskowe czy trudności adaptacyjne wynikające z różnic kulturowych lub zmiany środowiska edukacyjnego. Patrząc na to zestawienie, trudno nie zadać sobie pytania: Czy w dzisiejszej szkole jest jeszcze uczeń, który nie ma żadnych specjalnych potrzeb edukacyjnych?

W szkolnej rzeczywistości temat indywidualizacji powraca ze szczególną intensywnością we wrześniu, gdy nauczyciele przygotowują dostosowania wymagań edukacyjnych dla uczących się posiadających opinie lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych (w przypadku jednego nauczyciela często jest to kilkadziesiąt orzeczeń). W praktyce indywidualizacja sprowadza się wówczas najczęściej do przygotowania dokumentacji i wpisania standardowych formułek: o dostosowaniu metod pracy, tempa nauki, kryteriów oceniania. Na rzeczywistą obserwację ucznia, rozmowę z nim oraz rozpoznanie jego trudności i potencjału pozostaje niewiele czasu. Rzadko towarzyszy temu również głębsza refleksja nad istotą indywidualizacji – nad tym, czym naprawdę jest, jakich kompetencji wymaga od nauczyciela oraz jak wielowymiarowe wyzwania stawia przed szkołą, szczególnie w kontekście dostępnych zasobów.

Z jednej strony indywidualizacja stała się jednym z fundamentów współczesnej edukacji, z drugiej jednak – mimo najlepszych chęci wielu nauczycieli – bywa w praktyce sprowadzana do mechanicznego spełniania formalnych wymogów. Funkcjonując w gąszczu przepisów, wytycznych i formularzy, pod stałą presją oczekiwań rodziców/opiekunów i kuratoriów, szkoły nierzadko bardziej skupiają się na przygotowywaniu wymaganej dokumentacji niż na realnym dostrzeganiu potrzeb konkretnego ucznia.

Perspektywa nauczycieli

Większość nauczycieli deklaruje pozytywny stosunek do idei indywidualizacji oraz dostrzega potrzebę uwzględniania indywidualnych potrzeb i predyspozycji uczniów (lub wie, że powinna ją dostrzegać). Jednak, jak pokazują badania, wiedza na ten temat bywa fragmentaryczna. W praktyce rozpoznawanie możliwości uczniów najczęściej opiera się na dokumentacji: opiniach, orzeczeniach i świadectwach, co sprzyja identyfikowaniu potrzeb wynikających ze specyficznych trudności w uczeniu się, niepełnosprawności czy niepowodzeń edukacyjnych przy jednoczesnym znacznie rzadszym rozpoznawaniu potencjału uczniów szczególnie uzdolnionych.

Sporo wątpliwości zgłaszają sami nauczyciele, którzy w badaniach podkreślają, że choć indywidualizacja jest ideą słuszną, jej realizacja bywa bardzo trudna. W codziennych, nieformalnych rozmowach często padają pytania: „Jak indywidualizować w klasie szkoły ogólnodostępnej, w której jest kilku uczniów z opiniami/orzeczeniami w grupie? Czy to w ogóle możliwe?” albo „Czy naprawdę da się indywidualizować w grupie językowej liczącej 24 osoby, które mają bardzo różne poziomy zaawansowania?”. Wątpliwości te są zrozumiałe, tym bardziej że rzeczywistość polskiej szkoły kształtuje potężny czynnik, jakim jest system egzaminów zewnętrznych. Nauczanie podporządkowane osiągnięciu jak najlepszych wyników na egzaminach (element ukrytego programu szkół) utrudnia dostosowywanie procesu dydaktycznego do realnych potrzeb i możliwości uczniów, ponieważ koncentruje się na mierzeniu osiągnięć w odniesieniu do oczekiwanych standardów, a nie na indywidualnych postępach. W efekcie indywidualizacja pozostaje często jedynie hasłem.

Problem pogłębia także niejednoznaczne rozumienie samego pojęcia indywidualizacji. Bywa ono bowiem ujmowane bardzo różnie: jako praca indywidualna nad tymi samymi zadaniami, różnicowanie kryteriów oceniania, podział klasy na stałe grupy według poziomu zaawansowania czy organizowanie dodatkowych zajęć dla uczniów mających trudności lub przejawiających szczególne zainteresowania.

Wreszcie, jak wskazują badania i raporty edukacyjne, w praktyce indywidualizacja wciąż zbyt często kojarzy się z zapewnianiem wsparcia uczniom z trudnościami, obniżaniem wymagań, innym sposobem oceniania. Rzadziej się dostrzega uczniów szczególnie uzdolnionych, którym szkoła zamiast wyzwania intelektualnych często oferuje... nudę.

A co na to uczniowie?

W potocznym odbiorze indywidualizacja bywa często kojarzona z „ulgami” – mniejszą liczbą zadań, wydłużonym czasem na egzaminach, odrębnymi kryteriami oceniania. A jak uczniowie rozumieją indywidualizację? Czy naprawdę jej chcą? Czy może oczekują raczej „równego” traktowania wszystkich, bez względu na prywatne predyspozycje i trudności? Czy pytamy uczniów, jakiego rodzaju wsparcia potrzebują? Czy zachęcamy ich do refleksji nad własnymi trudnościami oraz mocnymi stronami? Czy pokazujemy im różne strategie uczenia się i zachęcamy do rozwijania własnej kompetencji uczenia się? Czy wspieramy ich w autoewaluacji, którą w badaniach naukowych uznaje się za kluczowy element budowania kompetencji językowych, a w praktyce spycha na margines (prawie nikt już nie pamięta o Europejskim Portfolio Językowym, czyli projekcie intensywnie rozwijanym na początku XXI w.!)? Badania prowadzone wśród studentów kierunków filologicznych i lingwistycznych w Polsce pokazują, że poziom wykorzystania strategii uczenia się, np. strategii metakognitywnych, afektywnych, pamięciowych, jest bardzo niski, co powinno skłaniać do refleksji nad rozwijaniem kompetencji uczenia się na wcześniejszych etapach edukacji.

Może więc zanim kolejny raz wpisujemy w dokumentacji „dostosowano metody pracy i kryteria oceniania”, warto zadać sobie kilka pytań. I co jeszcze ważniejsze – zadać je samym uczniom.

Ku prawdziwej indywidualizacji – w stronę edukacji przyszłości

W polskich realiach edukacja włączająca często się sprowadza do formalnego umożliwienia nauki w szkołach ogólnodostępnych osobom z orzeczeniami oraz indywidualizacji rozumianej jako dostosowanie procesu nauczania, przede wszystkim wymagań edukacyjnych, do możliwości psychofizycznych konkretnego ucznia. Tymczasem prawdziwie włączające podejście nie polega na serii indywidualnych „dostosowań” (nie mówię o oczywistej konieczności dostosowania przestrzeni klasy i organizacji nauczania do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami), lecz na budowaniu przyjaznego środowiska edukacyjnego, w którym wszyscy uczniowie, nie „pomimo”, a raczej z wykorzystaniem ich różnorodności, mogą się optymalnie rozwijać.

W praktyce oznacza to budowanie lekcji wokół krótkoterminowych i osiągalnych celów, personalizację treści, umożliwienie uczniom wyboru sposobu pracy, wspieranie w stosowaniu różnych strategii uczenia się, a także w braniu odpowiedzialności za własny rozwój. Projekty zespołowe, otwarte formy pracy, różne ścieżki realizacji tych samych celów komunikacyjnych to przykłady działań, które sprawiają, że różnorodność może stać się zasobem, a nie przeszkodą. Angażujące, interaktywne formy pracy, uczestnictwo w możliwie autentycznych sytuacjach, wykorzystanie ruchu, gier dydaktycznych – sprzyjają polisensorycznemu uczeniu się, przez co odpowiadają różnym jego stylom. Uniwersalne projektowanie materiałów dydaktycznych: funkcjonalnych, z przejrzystą strukturą, bez nadmiaru zabiegów edytorskich, który może utrudniać dostęp do treści, będzie korzystne dla wszystkich uczących się, nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami.

Ogromną rolę może odegrać implementacja nowoczesnych technologii, w tym narzędzi opartych na AI i mechanizmach gier (gamifikacja, gry RPG). Oczywiście, korzystanie z technologii, zwłaszcza sztucznej inteligencji, wiąże się z pewnymi zagrożeniami, z których trzeba zdawać sobie sprawę, lecz ma olbrzymi potencjał personalizacji procesu uczenia się. Poza tym narzędzia GenAI mogą znacząco ułatwiać nauczycielom przygotowanie zróżnicowanych materiałów dydaktycznych, korektę prac i udzielanie informacji zwrotnej.

Indywidualizacja w szkole zaczyna się od nauczyciela. Priorytetem powinno być wspieranie jego dobrostanu oraz stwarzanie warunków do kształcenia i doskonalenia umiejętności w zakresie refleksyjnego projektowania środowiska aktywnego uczenia się dla zróżnicowanych społeczności. Indywidualne traktowanie uczniów nie jest przywilejem, lecz koniecznością w świecie, w którym różnorodność stanowi normę, a nie wyjątek. To wyraz empatii, elastyczności i szacunku wobec każdego człowieka.

DR HAB. MARIOLA JAWORSKA, PROF. UWM [Kierowniczka Katedry Lingwistyki Stosowanej w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Członkini Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, redaktor naczelna czasopisma „Neofilolog”. W latach 2012–2019 dyrektor Zespołu Szkół nr 3 im. Jana III Sobieskiego w Szczytnie. Autorka prac naukowych z zakresu glottodydaktyki dotyczących m.in. wpływu uwarunkowań indywidualnych na proces uczenia się i nauczania języków obcych, kształcenia nauczycieli języków obcych, a także edukacji językowej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.](#)

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 odmiennosć 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 (DL), 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 czegokolwiek 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 wzmożona 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 monotonicznie;
- ➡ 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 osławiana.

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*.



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 GŁĘBIEJ, 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 stawić 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*.



Nie diagnoza, lecz potencjał

Jak nauczyciele mogą zmienić sposób myślenia o neuroróżnorodności?

DOI: 10.47050/jows.2025.2.37-43

Tradycyjne podejście do nauczania języków obcych coraz częściej ustępuje miejsca modelom uwzględniającym indywidualne potrzeby uczniów (Wilczyńska 2002; Pietrzykowska 2019; Palfreyman i Benson 2019). Czy jednak obejmują one wszystkich w równym stopniu? W artykule zwrócono uwagę na konieczność zmiany perspektywy – zamiast skupiać się na trudnościach uczniów neuroatypowych, warto dostrzec i rozwijać ich potencjał. Przykłady z innych sektorów pokazują, że różnorodność poznawcza sprzyja innowacjom i rozwojowi – kluczowe jest, by glottodydaktyka potrafiła w pełni wykorzystać ten potencjał w projektowaniu procesów nauczania i uczenia się języków.

MAGDALENA TOPOREK
[Uniwersytet Gdański](#)

NOT DIAGNOSIS, BUT POTENTIAL. HOW CAN TEACHERS RETHINK NEURODIVERSITY?

Traditional teaching approach is increasingly being replaced by models that account for the individual needs of students. But do these models serve everyone equally? This article emphasises the need for a shift in perspective – rather than focusing on the challenges faced by neurodiverse students, we should recognise and nurture their potential. Examples from other sectors demonstrate that cognitive diversity drives innovation and progress, highlighting the importance of the education system learning to fully exploit this potential.

KEY WORDS: INCLUSIVE EDUCATION, NEURODIVERSITY, SOCIAL MODEL OF DISABILITY, STRENGTH-BASED APPROACH, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Przez lata podejście do nauczania ewoluowało, dostosowując się do zmieniającego się kontekstu społecznego, technologicznego oraz potrzeb uczniów. Tak jak niegdyś podejście komunikacyjne zrewolucjonizowało nauczanie języków obcych, kładąc nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, tak obecnie kluczową rolę odgrywa autonomia ucznia (Benson i Voller 1997; Rahman 2018; Janczar 2020; Pawlak 2022).

Zmienia ona nie tylko sposób, w jaki uczymy się języków, lecz także to, jak postrzegamy samych uczniów. Współczesna edukacja językowa koncentruje się na uczniu – jego indywidualnych potrzebach, preferencjach i potencjale. Przejście od tradycyjnego modelu, w którym to nauczyciel odgrywał dominującą rolę, do modelu koncentrującego się na uczniu stało się fundamentem nowoczesnej dydaktyki (Benson 2010; Palfreyman i Benson 2019; Pawlak 2022, Toporek 2022). Autonomia ucznia, definiowana jako jego aktywność, samodzielność i odpowiedzialność za proces uczenia się (Holec 1981), otworzyła drzwi do świata nowych możliwości, takich jak rozwój motywacji, pewności siebie oraz biegłości językowej. Czy jednak ta zmiana obejmuje wszystkich uczniów? Czy w przypadku uczniów neuroatypowych równie mocno akcentuje się rozwój ich potencjału? Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na to, że podejście do neuroróżnorodnych uczniów powinno podążać w tym samym kierunku również w glottodydaktyce. Celem tekstu jest ukazanie konieczności odejścia od medycznego modelu neuroróżnorodności (Fisher i Goodley 2007) na rzecz perspektywy opartej na modelu społecznej niepełnosprawności (ang. *social model of disability*) oraz podejścia skoncentrowanego na mocnych stronach (ang. *strength-based approach*), które są szeroko promowane w literaturze z zakresu zarządzania i biznesu. Przeniesienie tych założeń na grunt dydaktyki języków obcych pozwoli nie tylko na zmianę sposobu postrzegania uczniów neuroatypowych, ale również na modyfikację praktyk edukacyjnych, prowadząc do stworzenia bardziej włączającego środowiska uczenia się języków, które wspiera rozwój i pełne wykorzystanie potencjału każdego ucznia.

Neuroróżnorodność odnosi się do naturalnych różnic w funkcjonowaniu mózgu i obejmuje takie zjawiska jak ADHD, autyzm, dyspraksja czy dysleksja (Singer 1999; Doyle 2020). Osoby neuroatypowe stanowią znaczną i zróżnicowaną grupę społeczną, której populacja może sięgać nawet 20% ogółu społeczeństwa (Cierzniewska i Podgórska-Jachnik 2021). Oznacza to, że co piąta osoba może posiadać nietypowe predyspozycje neurologiczne. Statystycznie podaje się, że w każdej klasie szkolnej znajduje się co najmniej jeden uczeń z ADHD (Prevatt 2016), a zatem niemal każdy nauczyciel – również języka obcego – ma styczność z uczniami neuroatypowymi.

Ze względu na rosnącą liczbę osób neuroatypowych coraz więcej uwagi poświęca się ich potrzebom i potencjałowi. W tym kontekście rosnące zainteresowanie neuroróżnorodnością jest zauważalne szczególnie w środowisku biznesowym, ponieważ organizacje zaczynają dostrzegać korzyści płynące z zatrudniania pracowników neuroatypowych (Krzemińska i in. 2019; Szulc 2024b). Firmy takie jak Google, Microsoft czy SAP aktywnie rekrutują osoby z ADHD, autyzmem, dysleksją czy zespołem Tourette’a, traktując ich unikalne zdolności jako źródło innowacji i przewagi konkurencyjnej. Wzrost świadomości na temat neuroróżnorodności wspierają również osoby publiczne, takie jak Lionel Messi, a niektórzy, jak np. Anthony Hopkins czy Bill Gates, otwarcie identyfikują się jako neuroatypowe, udowadniając, że nietypowe podejście do myślenia może być cennym atutem.

W środowisku pracy dostrzega się coraz większą wartość unikalnych zdolności osób neuroatypowych, m.in.: kreatywności, analitycznego myślenia czy nieszablonowego podejścia do rozwiązywania problemów (Skarbek 2024). Choć inicjatywy promujące neuroróżnorodność pojawiają się głównie w kontekście zatrudnienia, ich przesłanie ma istotne znaczenie także dla edukacji, w tym edukacji językowej. Jeśli uznajemy, że neuroatypowość niesie ze sobą wartościowy potencjał, warto się zastanowić, w jaki sposób możemy go rozwijać na etapie nauki języków obcych. Włączenie tej perspektywy do glottodydaktyki oznacza odejście od modelu deficytowego na rzecz podejścia skoncentrowanego na mocnych stronach. W ten sposób możliwe staje się tworzenie inkluzyjnych praktyk dydaktycznych, które nie tylko uwzględniają zróżnicowane profile poznawcze uczniów, lecz także wspierają ich indywidualne zasoby

i umożliwiają pełne uczestnictwo w procesie przyswajania języka – bez konieczności nieustannego dostosowywania się do sztywnych ram systemu edukacyjnego. Jak wskazują wyniki badań (Pigato 2024), osoby neuroatypowe chcą być partnerami w procesie nauczania, to znaczy dzielić się swoimi perspektywami i mieć realny wpływ na sposób, w jaki się uczą języka obcego.

Przez większość XX wieku model medyczny stanowił fundament polityki wobec osób niepełnosprawnych, a jak zauważa Andrzej Twardowski (2018), wciąż odgrywa on kluczową rolę w wielu aspektach życia społecznego. W ramach tego podejścia niepełnosprawność traktowana jest jako „stan” wymagający „leczenia”, porównywany do choroby wywołanej przez czynniki genetyczne, teratogeny lub patogeny, na które medycyna może oddziaływać. Zgodnie z modelem medycznym osoby z zaburzeniami fizycznymi, sensorycznymi i umysłowymi uznawane są za niezdolne do odgrywania wielu ról społecznych, przez co wymagają specjalistycznego wsparcia. W związku z tym tworzone dla nich specjalistyczne placówki edukacyjne, traktując niepełnosprawność jako problem indywidualny, który należy „leczyć” lub „naprawiać” (Woźniak 2008; Gąciarz 2014; Twardowski 2018).

Jednak pod koniec lat 60. XX wieku medyczny model niepełnosprawności spotkał się z ostrą krytyką, szczególnie ze strony samych osób neuroatypowych. Społeczność osób neurozróznicowanych zaczęła domagać się równego dostępu do edukacji i pracy oraz likwidacji barier, które utrudniały ich życie. Jak zauważa Andrzej Twardowski, zakwestionowano „traktowanie niepełnosprawności jako problemu jednostkowego i wyizolowanego z szerszego kontekstu społecznego” (2018: 98). Podkreślano, że niepełnosprawność nie wynika tylko z indywidualnych deficytów, lecz również z nieprzystosowanego otoczenia, które nie uwzględnia różnorodnych potrzeb jednostek. Dążenie do zmian miało na celu nie tylko poprawę warunków życia osób neuroatypowych, ale także ich pełne włączenie do społeczeństwa, z poszanowaniem tożsamości i potencjału.

W wyniku tych zmian powstał model społeczny niepełnosprawności (ang. *social model of disability*), który odrzuca medyczne podejście do tej kwestii i kładzie nacisk na to, że to społeczeństwo, a nie jednostka, tworzy bariery utrudniające osobom z niepełnosprawnościami pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Zgodnie z tym modelem niepełnosprawność nie wynika z indywidualnych deficytów, ale z ograniczeń narzucanych przez polityczne, ekonomiczne i kulturowe normy społeczne, które wykluczają osoby z niepełnosprawnościami z pełnego uczestnictwa w społeczeństwie (Oliver 1981; Adam i Koutsoklenis 2023).

Różnicę między tymi dwoma modelami doskonale ilustrują słowa Jenny Morris:

Niezdolność chodzenia jest upośledzeniem, podczas gdy nieemożność wejścia do budynku ze względu na konieczność pokonania kilku stopni jest niepełnosprawnością. Nieemożność mówienia jest upośledzeniem, ale nieemożność komunikowania się z powodu braku odpowiednich środków technicznych jest niepełnosprawnością. Niezdolność poruszania się jest upośledzeniem, ale nieemożność wstania z łóżka z powodu braku odpowiedniej pomocy fizycznej jest niepełnosprawnością (1993).

Niepełnosprawność będąca konsekwencją niedostosowania warunków życia społecznego do potrzeb wszystkich jego członków wynika zatem z działania społeczeństwa. Jak zauważa Mateusz Karaś (2012), niepełnosprawność staje się widoczna dopiero w kontekście barier, które tworzy społeczeństwo. Uszkodzenia ciała same w sobie nie prowadzą do wykluczenia społecznego, lecz to brak przystosowania otoczenia decyduje o tym, czy osoba zostanie wykluczona z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W kontekście tej zmiany nauczyciele języków obcych oraz wszyscy zaangażowani w proces edukacji językowej powinni przyjąć odpowiedzialność za tworzenie przestrzeni dydaktycznej, która uwzględnia różnorodność uczniów. Wykorzystując model społeczny niepełnosprawności, będą w stanie nie tylko dostrzegać potencjał drzemiący w uczniach neuroatypowych, ale także aktywnie pracować nad eliminowaniem barier w edukacji, które mogą prowadzić do ich wykluczenia (Nowak 2017; Jaroszewska i Jaworska 2024). Wiemy przykładowo, że osoby neuroatypowe często odczuwają lęk przed zmianą i silnie reagują na niespodziewane sytuacje

(Pachowicz 2023). Dlatego istotne jest zapewnienie im przewidywalności – unikanie nagłych zmian sali czy ustalonej formy egzaminu. Często takie osoby zmagają się również z trudnościami z koncentracją wynikającymi m.in. z nadpobudliwości psychoruchowej. Typowe są też zaburzenia integracji sensorycznej, w tym szczególnie nadwrażliwość na bodźce, np. dźwięki, światło, dotyk (Pachowicz 2023), dlatego warto ograniczyć liczbę kolorów i czcionek w materiałach dydaktycznych czy umożliwić pracę w słuchawkach wyciszających. Polecenia kierowane do osób neuroatypowych mających trudności społeczne i komunikacyjne wymagają jasnego, dosłownego języka – unikania metafor, humoru opartego na dwuznaczności czy skrótów myślowych, które mogą być niezrozumiałe. Takie podejście pozwala unikać sytuacji, w których uczniowie są marginalizowani z powodu niestandardowych reakcji i stylów uczenia się, a zamiast tego wspiera rozwój ich indywidualnych kompetencji językowych.

Nauczyciele ponoszą ogromną odpowiedzialność za kształtowanie przyszłego pokolenia, poświęcając znaczną część swojego czasu na wspieranie uczniów w umiejętności skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie. Edukacja językowa nie może dążyć do wykluczania innych. Wręcz przeciwnie, nauczyciele powinni tworzyć środowisko oraz stosować strategie dydaktyczne, które wspierają różne style uczenia się i myślenia, umożliwiając każdemu uczniowi odgrywanie aktywnej roli w procesie nauczania. Dlatego – jak zauważa Giorgia Pigato (2024: 2–3) – nauczyciele powinni krytycznie przyrzeć się swoim materiałom i metodom, zadając sobie pytania: Jakie umiejętności są niezbędne, by odnieść sukces na moich zajęciach?, Czy nie faworyzuję uczniów neurotypowych?, Czy środowisko, które tworzę, wspiera wszystkich, czy tylko wybranych?, A jeśli niektórzy uczniowie nie osiągają sukcesów – czy przyczyną może być sposób, w jaki uczę? Świadoma i krytyczna refleksja nad własną praktyką dydaktyczną powinna być zatem nieodłącznym elementem pracy każdego nauczyciela języka obcego.

Tak jak w środowisku biznesowym neurodywergentni pracownicy wymagają stylu przywództwa dostosowanego do ich zróżnicowanych potrzeb (Szulc 2024a), tak nauczyciel języków obcych powinien pełnić funkcję lidera dydaktycznego tworzącego przestrzeń sprzyjającą pełnej partycypacji wszystkich uczniów. W praktyce oznacza to odejście od skupiania się na brakach na rzecz uwzględniania mocnych stron oraz indywidualnych możliwości każdego ucznia. Tak buduje się pozytywną niszę edukacyjną (Armstrong 2012), w której każdy student może się rozwijać we własnym tempie i stylu. Takie podejście jest szczególnie istotne w pracy z osobami neuroatypowymi, których potrzeby edukacyjne często pozostają niewidoczne w systemach opartych na jednolitych kryteriach oceniania. Choć praktyki wspierające różnorodność powinny być już normą, wielu neuroatypowych studentów nadal zgłasza ich brak lub niespójne stosowanie. Dlatego nauczyciele języków obcych, chcąc podejmować świadome działania sprzyjające inkluzji, powinni (Pigato 2024: 3):

- ➡ udostępniać materiały i instrukcje z wyprzedzeniem,
- ➡ stosować napisy w materiałach wideo,
- ➡ jasno komunikować swoje cele i oczekiwania,
- ➡ rozpoczynać zajęcia od omówienia kolejnych kroków,
- ➡ wprowadzać przerwy regulacyjne i czas na adaptację,
- ➡ umożliwiać uczniom wstawanie i opuszczanie sali na krótki czas,
- ➡ uwzględniać różnice sensoryczne i oferować narzędzia do ich regulacji bez oczekiwania, aż uczeń o nie poprosi,
- ➡ redukować hałas i korzystać z mikrofonu w większych grupach,
- ➡ dokładnie przygotowywać pracę zespołową, ustalając zasady, role i promując odpowiedzialność.

Dotychczas w naszej kulturze, zarówno w środowisku zawodowym, jak i edukacyjnym, dominowało tradycyjne podejście, które koncentrowało się na eliminowaniu słabości i dążeniu do doskonałości. Przedstawiona przez Instytut Gallupa koncepcja rozwoju opartego na mocnych stronach (ang. *strength-based approach*) koncentruje się na identyfikowaniu i rozwijaniu

naturalnych talentów oraz zdolności jednostki, zamiast skupiania się na jej deficytach (Fung 2024). Jak zauważają Ryszarda Cierzniewska i Dorota Podgórska-Jachnik (2021), osoby neuroatypowe często wyróżniają się zdolnością do logicznego myślenia, dbałością o szczegóły, metodycznym podejściem do rozwiązywania problemów czy bardzo dobrą pamięcią. Gdy tylko zapewni się im odpowiednią przestrzeń do rozwoju, ich zdolność do koncentracji, precyzyjnego analizowania danych czy rozwiązywania problemów w nieszablonowy sposób może się stać cennym atutem (Dominik 2023). W klasie językowej podejście oparte na mocnych stronach stanowi ramę umożliwiającą pełniejsze zaangażowanie i integrację uczniów. Zamiast skupiać się wyłącznie na błędach językowych lub trudnościach z tradycyjnym przyswajaniem gramatyki czy ortografii, nauczyciel może wspierać ucznia poprzez eksponowanie jego mocnych stron, np. twórczego myślenia, wnikliwości czy łatwości zapamiętywania.

Koncepcja neuroróżnorodności, wpisując się w podejście oparte na mocnych stronach, przesuwając punkt ciężkości z trudności na zasoby, zarówno indywidualne, jak i środowiskowe. Jak podkreśla Departament Edukacji i Rozwoju Wczesnego Dzieciństwa australijskiego stanu Victoria (Department of Education and Early Childhood Development 2013), oznacza to rozpoczęcie pracy dydaktycznej od tego, co już dobrze funkcjonuje, oraz zadawanie pytań, które pomagają odkrywać i rozwijać skuteczne strategie uczenia się. Taka perspektywa może przekształcić sposób prowadzenia zajęć językowych, odchodząc nieco od uniwersalnych metod „dla wszystkich” na rzecz zindywidualizowanego podejścia, w którym mocne strony jednostki stają się punktem wyjścia do projektowania działań edukacyjnych.

Thomas Armstrong (2010) zwraca uwagę, że trudności w uczeniu się, np. dysleksja, nie są jedynie przeszkodami, lecz także unikalnymi wzorcami organizacji mózgu, które mają zarówno słabe, jak i mocne strony. W środowiskach bazujących na umiejętności analitycznego myślenia, zajmujących się syntezą informacji czy wyobraźniowym rozwiązywaniem problemów – cechami kluczowymi w XXI wieku – tacy uczniowie mogą nie tylko nadążyć za rówieśnikami, ale wręcz wyprzedzać ich w niektórych obszarach. Nauczanie języków obcych przy odpowiednim dostosowaniu może się stać przestrzenią wzmacniania pewności siebie i sprawczości uczniów, którzy wcześniej doświadczali wykluczenia. Podkreślanie mocnych stron w połączeniu z empatycznym wsparciem w obszarach trudności pozwala nie tylko zwiększyć efektywność nauki języka, lecz także budować trwałą motywację i pozytywne doświadczenie edukacyjne. Nie bez powodu w literaturze się podkreśla, że to właśnie motywacja stanowi jeden z najważniejszych czynników wpływających na skuteczne opanowanie języka obcego (Gass i Selinker 2008; Ellis 2008; Gardner 2010).

Osobom neuroatypowym często trudno jest przyjąć perspektywę poznawczą osób neuroatypowych i zrozumieć, jak te osoby postrzegają swoją sytuację oraz jakie emocje przeżywają (Twardowski 2018). Kluczowym narzędziem w przełamywaniu tych trudności i budowaniu wzajemnego zrozumienia jest edukacja i poszerzanie świadomości w tej kwestii (Armstrong 2012). Temat neuroróżnorodności jest dynamicznie rozwijającym się i wielowymiarowym obszarem, dlatego warto czerpać wiedzę z różnych sektorów, edukować się i inspirować najlepszymi praktykami, które się przyczyniają do budowania większej świadomości wśród społeczeństwa. Zwiększenie społecznej świadomości na temat neuroróżnorodności pomaga nie tylko zmniejszyć stygmatyzację, lecz także pozytywnie wpływa na samoocenę oraz osiągnięcia osób neuroatypowych w życiu społecznym i edukacyjnym (Tomiak 2023).

Mam nadzieję, że ten artykuł będzie krokiem w stronę zmiany postrzegania neuroróżnorodności przez nauczycieli języków obcych, którzy stanowią istotną grupę odbiorców czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Liczę, że zainspiruje edukatorów do porzucenia medycznego modelu rozumienia neuroróżnorodności, w którym dominują diagnozy i deficyty, na rzecz podejścia skoncentrowanego na tworzeniu inkluzyjnego środowiska edukacyjnego. Takiego, które respektuje różnorodność poznawczą uczniów i dostosowuje metody nauczania języków do ich indywidualnych potrzeb – zarówno tych neuroatypowych, jak i neurotypowych. Kluczowe jest, abyśmy jako nauczyciele języków rozpoznawali potencjał naszych uczniów i świadomie kształtowali przestrzeń do ich wszechstronnego rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Adam, S., Koutsoklenis, A. (2023), *Who Needs the Social Model of Disability?*, „Frontiers in Sociology”, nr 8, 1305301.
- Armstrong, T. (2012), *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*, Aleksandria, Virginia: ASCD.
- Benson, P. (2010), *Teacher Education and Teacher Autonomy: Creating Spaces for Experimentation in Secondary School English Language Teaching*, „Language Teaching Research”, nr 14(3), s. 259–275.
- Benson, P., Voller, P. (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman.
- Cierzniwska, R., Podgórska-Jachnik, D. (2021), *Kategorie otwierające na neuroroznorodność studentów. Pedagogiczne studium kontekstów edukacyjnych*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, nr 24 (5), s. 15–42.
- Department of Education and Early Childhood Development. (2013), *Raport roczny 2012*, Melbourne: Communications Division, Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria.
- Dominik, I. (2023), *AAA, osobę neuroatypową zatrudnię. Powstał poradnik dla pracodawców, jak rozmawiać z osobami w spektrum*, „Wysokie Obcasy”, <bit.ly/3HtObjY> [dostęp: 11.06.2025].
- Doyle, N. (2020), *Neurodiversity at Work: A Biopsychosocial Model and the Impact on Working Adults*, „British Medical Bulletin”, nr 135(1), s. 108–125.
- Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Fisher, P., Goodley, D. (2007), *The Linear Medical Model of Disability: Mothers of Disabled Babies Resist with Counter-Narratives*, „Sociology of Health & Illness”, nr 29(1), s. 66–81.
- Fung, L. (2024), *Strengths-based Models and Neurodiversity*, [w:] E. Patton, A. Santuzzi (red.), *Neurodiversity and Work: Employment, Identity, and Support Networks for Neurominorities*, Cham: Springer Switzerland, s. 39–59.
- Gardner, R.C. (2010), *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*, New York: Peter Lang Publishing.
- Gass, S.M., Selinker, L. (2008), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, New York: Routledge.
- Gąciarz, B. (2014), *Model społecznej niepełnosprawności jako podstawa zmian w polityce społecznej*, [w:] B. Gąciarz, S. Rudnicki (red.), *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, Kraków: Wydawnictwa AGH, s.17–43.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford–New York: Pergamon Press.
- Janczar, U. (2020), *W jaki sposób budować autonomię wśród uczniów: Dziennik uczniowski jako narzędzie rozwijające autonomię*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 73–78.
- Jaroszewska, A., Jaworska, M. (2024), *Specjalne potrzeby edukacyjne i niepełnosprawność w edukacji dzieci i młodzieży w Polsce z perspektywy glottodydaktyki*, „Applied Linguistics Papers”, nr 28(1), s. 32–46.
- Karaś, M. (2012), *Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies*, „Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny”, nr 4, s. 24.
- Krzemińska, A., Austin, R.D., Bruyère, S.M., Hedley, D. (2019), *The Advantages and Challenges of Neurodiversity Employment in Organizations*, „Journal of Management & Organization”, nr 25(4), s. 453–463.
- Morris, J. (1993), *Independent Lives? Community Care and Disabled People*, Basingstoke: Red Globe Press London.

- Nowak, M. (2017), *Audiodeskrypcja i glottodydaktyka w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 2(23), s. 29–52.
- Oliver, M. (1981), *A New Model of the Social Work Role in Relation to Disability*, [w:] J. Campling (red.), *The Handicapped Person: A New Perspective for Social Workers*, London : RADAR, s. 20–36.
- Pachowicz, M. (2023), *Model wsparcia osoby neuro różnorodnej na różnych etapach edukacji*, „Forum Oświatowe”, t. 36, nr 2(70), s. 97–108.
- Palfreyman, D.M., Benson, P. (2019), *Autonomy and its Role in English Language Learning: Practice and Research*, [w:] C.A. Chapelle, S.A.E. Fernández (red.), *Second Handbook of English Language Teaching*, Cham: Springer, s. 661–681.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.
- Pietrzykowska, A. (2019), *Autonomia ucznia w praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–24.
- Pigato, G. (2024), *Contributing to an Inclusive Education for Neurodivergent Students: Sharing Reflections, Practices, and Experiences*, „FEMS Microbiology Letters”, nr 371, fnae046.
- Prevatt, F. (2016), *Coaching for College Students with ADHD*, „Current Psychiatry Reports”, nr 18(12), s. 110.
- Rahman, A. (2018), *Building Autonomous Learners in English as a Foreign Language (EFL) Classroom*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, nr 115, s. 231–234.
- Singer, W. (1999), *Neuronal Synchrony: A Versatile Code for the Definition of Relations?* „Neuron”, nr 24(1), s. 49–65.
- Skarbek, R. (2024), *Neuro różnorodność: Zrozumieć Spektrum Autyzmu, ADHD, Dysleksję*, <www.empowerment-coaching.com/post/czym-jest-neuroroznorodnosc>, [dostęp: 10.03.2025].
- Szulc, J. (2024a), *Leading with Understanding: Cultivating Positive Relationships between neurotypical Leaders and Neurodivergent Employees*, „Employee Relations”, nr 46(9), s. 97–114.
- Szulc, J. (2024b), *Embracing Silence: Creating Inclusive Spaces for Autistic Employees*, „Industrial and Organizational Psychology”, nr 17(3), s. 357–359.
- Tomiak, W. (2023), *ADHD i szkolna edukacja*, [blog] <neuroroznorodni.pl/nauka-a-adhd>, [dostęp: 10.03.2025].
- Toporek, M. (2022), *Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej. Przykłady rozwiązań praktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 65–72.
- Twardowski, A. (2018), *Spółeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne”, nr 48, s. 97–114.
- Wilczyńska, W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Woźniak, Z. (2008), *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS, s. 45– 47.

DR MAGDALENA TOPOREK [Nauczycielka akademicka na Uniwersytecie Gdańskim. Jej zainteresowania badawcze obejmują szeroko pojętą dydaktykę języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych podejść do nauczania.](#)

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



Uczeń z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego

Wybrane rekomendacje (glotto)dydaktyczne

DOI: 10.47050/jows.2025.2.45-51

Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego – jeden z rodzajów neuroróżnorodności – są coraz częściej diagnozowane u dzieci w wieku szkolnym. Mogą powodować trudności edukacyjne, także w nauce języków obcych, przyczyniać się do niepowodzeń w grupie rówieśniczej, do niskiej samooceny, braku motywacji i chęci do nauki. Artykuł przedstawia wybrane rekomendacje (glotto)dydaktyczne dotyczące pracy na lekcjach języka angielskiego z uczniami z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego.

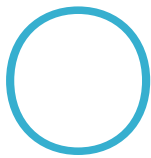
MAGDA ŻELAZOWSKA-
-SOBCZYK

Uniwersytet Warszawski

STUDENT WITH CENTRAL AUDITORY PROCESSING DISORDERS. SELECTED RECOMMENDATIONS FOR FLTL

Central auditory processing disorders (CAPD) – a type of neurodiversity – are increasingly commonly diagnosed in school-aged children. They pose difficulties in auditory information processing in the central nervous system. They might cause learning difficulties, including foreign language difficulties, especially in English as differences between frequencies of Polish and English languages are significant. Due to a niche in issuing certificates of special education for children with central auditory processing disorders in Poland, creating and implementing recommendations on how to work and support students with these disorders is necessary. This paper aims to provide selected practical solutions for or teachers, as well as therapists, specialists, and parents of supporting students with central auditory processing disorders as students with special educational needs. Recommendations are based on the current literature and own experience. Individual approach, as well as environmental and compensatory approaches are discussed.

KEY WORDS: CENTRAL AUDITORY PROCESSING DISORDERS, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, SPECIAL EDUCATION, INCLUSIVITY, INDIVIDUAL APPROACH, TEFL, COMPENSATORY APPROACH, ENVIRONMENTAL APPROACH



środkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego (ang. *central auditory processing disorders* – CAPD), często zwane także „centralnymi”, są coraz częściej diagnozowane wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym i szkolnym. Zazwyczaj przytaczaną i przyjmowaną definicją zaburzeń przetwarzania słuchowego jest ta przedstawiona przez Amerykańskie Towarzystwo Mowy, Języka i Słuchu (American Speech-Language-Hearing Association), określająca CAPD jako trudności w przetwarzaniu informacji docierającej drogą słuchową na poziomie struktur ośrodkowego układu nerwowego przy jednoczesnym zachowaniu prawidłowej budowy i pracy części obwodowej (ASHA 2005; zob. też Czajka i in. 2012: 80). Są to więc większe niż zazwyczaj trudności w odbiorze i rozumieniu mowy, które nie są spowodowane współistniejącym niedosłuchem (Skoczyła 2018: 51). Można zatem stwierdzić, iż uczeń z CAPD słyszy poprawnie (dzięki części obwodowej), ale nie słucha (z powodu niewłaściwej pracy części ośrodkowej drogi słuchowej). Zdzisław Marek Kurkowski, definiując zaburzenia przetwarzania słuchowego, wskazuje na „współwystępowanie mechanizmów i procesów nerwowych z umiejętnościami i zdolnościami słuchowymi” (Kurkowski 2017: 106). Z uwagi na nieprawidłowości procesów w ośrodkowym układzie nerwowym tego typu zaburzenia przetwarzania słuchowego są zaliczane do neuroróżnorodności, jednakże – jak zauważa Kurkowski – „w Polsce przetwarzanie słuchowe najczęściej postrzegane jest jako umiejętności (funkcje) słuchowe i raczej nie uwzględnia się wymiaru neurobiologicznego tego zjawiska” (2017: 106). Za zaliczeniem CAPD do zaburzeń neuroróżnorodnych przemawiać może jednak definicja Brytyjskiego Towarzystwa Audiologicznego (British Society of Audiology), która podaje, iż ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego wynikają z nieprawidłowej czynności mózgu zniekształcającej prawidłowe rozróżnianie bodźców, ich separację, grupowanie, lokalizację i porządkowanie (zob. Moore i in. 2018; Ganc i in. 2022).

Dane statystyczne wskazują, że CAPD może dotyczyć od 2% do 7% dzieci (Chermak i Musiek 1997; Bamio i in. 2001; Skarżyński i in. 2015).

Uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego należy zatem kwalifikować do grupy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przypadłość ta powinna być (choć obecnie w polskim orzecznictwie nie jest) podstawą do uzyskania orzeczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Luka w systemie (brak oddzielnego kodu chorobowego dla CAPD w obecnie jeszcze obowiązującej Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10) powoduje brak lub niedostateczne opracowanie i unormowanie regulacji oraz wytycznych w zakresie wsparcia dziecka/ucznia z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (Czajka i in. 2021; zob. też Żelazowska-Sobczyk i in. 2024).

Celem niniejszego artykułu jest w związku z tym, po pierwsze, dokonanie przeglądu wytycznych oraz rekomendacji dotyczących wsparcia dzieci z omawianą przypadłością, zarówno w zakresie funkcjonowania i rozwoju psychospołecznego (i psychoruchowego), jak i procesu uczenia się i funkcjonowania w środowisku edukacyjnym. Po drugie, próba implikacji tychże rekomendacji na nauczanie i uczenie się języków obcych, a szczególnie języka angielskiego.

Trudności edukacyjne i społeczne uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego

Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego często są rozpoznawane i diagnozowane w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej. To właśnie w czasie edukacji rodzice mogą wyrażniej dostrzec u swojego dziecka trudności związane z przetwarzaniem bodźców słuchowych. Dlatego graniczny wiek diagnozowania dzieci w zakresie występowania CAPD to około 6–8 lat. Dzieje się tak zarówno ze względu na niezakończony proces mielinizacji części ośrodkowego układu nerwowego, jak i dojrzałość pacjenta do realizacji poszczególnych procedur diagnostycznych. Zaburzenia ośrodkowe współistnieją przy tym zwykle z:

- ➔ trudnościami w czytaniu i pisaniu;
- ➔ dyslalią, czyli wadliwą realizacją jednej lub kilku głosek;
- ➔ opóźnionym rozwojem mowy;

- ➡ zaburzeniami głosu;
- ➡ jękaniem;
- ➡ zaburzeniami w koncentracji uwagi słuchowej.

Badania wykazują ponadto, iż innymi zaburzeniami neurorozwojowymi współwystępującymi z CAPD są m.in. dysleksja rozwojowa, zespół nadpobudliwości ruchowej (ADHD) oraz spektrum autyzmu (zob. Ganc i in. 2022).

CAPD to zaburzenia, które przejawiają się w ograniczeniu umiejętności słuchowych oraz takich funkcji, jak: lokalizacja (określenie źródła dźwięku) i lateralizacja (określenie strony odbierającej dźwięk); dyskryminacja słuchowa; różnicowanie wzorców dźwiękowych pod kątem ich cech (tj. natężenie, wysokość); analiza aspektów czasowych dźwięków (np. dźwięk długi i krótki); integracja i separacja dźwięków; odbiór sygnałów zniekształconych (umiejętność rozumienia mowy zniekształconej oraz w szumie), a także umiejętność i zdolność uczenia się na podstawie bodźców słuchowych (Keith 2005; Kurkowski 2012, 2013, 2017; Samsonowicz i in. 2014; Żelazowska-Sobczyk i in. 2022).

Z uwagi na powyższe ograniczenia funkcji słuchowych, a także trudności i zaburzenia współistniejące, u uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego mogą pojawić się m.in.:

- ➡ trudności w rozumieniu mowy, szczególnie mowy zniekształconej i w hałasie lub na tle innych bodźców akustycznych;
- ➡ trudności w poprawnym rozumieniu poleceń, szczególnie dłuższych, a tym samym niemożność ich wykonania, brak reakcji na polecenia słowne, dłuższy czas odpowiedzi w komunikacji ustnej;
- ➡ trudności w interpretacji pytań i komunikatów, a przez to często nieadekwatne, niespójne, niewłaściwe odpowiedzi;
- ➡ trudności w zapamiętywaniu informacji, które docierają drogą słuchową, oraz w zapamiętywaniu nowego słownictwa w języku obcym (lub językach obcych);
- ➡ często trudności w zapamiętywaniu materiałów z lekcji;
- ➡ trudności w czytaniu, pisaniu, błędy ortograficzne;
- ➡ zaburzenie umiejętności głoskowania i literowania;
- ➡ trudności w poprawnej artykulacji, wymowie – zniekształcanie głosek, mowa monotonna lub bardzo szybka i głośna, brak poprawnej intonacji;
- ➡ opóźnienie rozwoju mowy;
- ➡ łatwe rozpraszanie się, krótki czas skupienia i koncentracji uwagi słuchowej, szybkie zmęczenie i rozkojarzenie;
- ➡ niskie umiejętności muzyczne;
- ➡ nadwrażliwość słuchowa;
- ➡ specyficzne trudności w nauce języków obcych.

Powyższe trudności edukacyjne przekładają się dalej na:

- ➡ niską samoocenę, nieśmiałość, niechęć pracy w parach/grupach, izolację w klasie, tendencję do wycofywania się;
- ➡ zaburzenia zachowania;
- ➡ niechęć do szkoły/nauki/danego przedmiotu, czasem wręcz awersja do przedmiotu, spadek motywacji (zob. też Kos 2023).

W badaniu kwestionariuszowym (Żelazowska-Sobczyk i in. 2022; Żelazowska-Sobczyk i in. 2024) uwidoczniło się, iż rodzice dzieci dotkniętych CAPD najczęściej trudności zgłaszają w nauce języka angielskiego (z uwagi na znaczącą różnicę w częstotliwościach charakterystycznych dla języka polskiego i angielskiego), zwykle wskazując przy tym, że z innymi językami obcymi dziecko radzi sobie dobrze lub bardzo dobrze. Rodzice dostrzegają u dzieci specyficzne/szczególne

trudności w uczeniu się związane z: zapamiętywaniem słów, reguł, uczeniem się pamięciowym, powtarzaniem materiału z lekcji; wykonywaniem zadań ze słuchu; zastosowaniem reguł (np. zasad gramatycznych) w praktyce; poprawną pisownią, m.in. pisanem wyrazów i zapamiętywaniem kolejności liter w danym słowie; czytaniem tekstu, wyrazów, wykonywaniem ćwiczeń na podstawie tekstów. Dodatkowo wskazywano na krótki czas utrzymania uwagi (szczególnie słuchowej), barierę w mówieniu (komunikacji ustnej), brak motywacji do nauki, zniechęcanie się, brak indywidualnego podejścia nauczyciela (za trudne zagadnienia/materiał), nieadekwatny do uzyskiwanych wyników/ocen wysiłek wkładany w naukę itp.

Wsparcie funkcjonowania edukacyjnego i społecznego ucznia z perspektywy glottodydaktycznej – rekomendacje i wytyczne

Z uwagi na obecną lukę w systemie orzecznictwa (brak możliwości uzyskania orzeczenia o kształceniu specjalnym), a także lukę w krajowym i zagranicznym piśmiennictwie z zakresu (glotto)dydaktycznego (Veselovska 2015; Bieńkowska-Polok 2018; Żelazowska-Sobczyk i in. 2022; Żelazowska-Sobczyk i in. 2024) uzasadnione i potrzebne wydają się przegląd, a następnie wskazanie rekomendacji odnośnie do wsparcia edukacyjnego i psychospołecznego uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, a także ich implikacja na grunt glottodydaktyczny.

Poniżej przedstawiono wskazania do pracy z dziećmi – uczniami z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego – stworzone na bazie dostępnej literatury (tj. Skoczyła, Lewandowska i in. 2012; Skoczyła, Cieśla i in. 2012; Veselovska 2015; Bieńkowska i Polok 2018; Krużyńska-Werner 2018; Kos 2023) oraz na podstawie własnych badań i doświadczeń. Szczególnie ważne jest tu indywidualne traktowanie ucznia oraz podejście środowiskowe (ang. *environmental*), które polega na różnorodnych działaniach ukierunkowanych na stworzenie dla ucznia przyjaznego środowiska słuchowego (akustycznego) i przystosowanie materiałów do potrzeb uczniów z CAPD. Oba te założenia można realizować poprzez:

- 1. Zwracanie szczególnej uwagi na prawidłowe zrozumienie przez uczniów poleceń, pytań, wytycznych, wskazówek nauczyciela/treści zdania** – stosowanie krótszych i prostszych poleceń; konstruowanie mniej złożonych pytań; objaśnianie treści zadania.
- 2. Stwarzanie sprzyjających i komfortowych warunków akustycznych (środowiska słuchowego)** – wyciszenie i wyizolowanie pomieszczenia (o ile to możliwe), zminimalizowanie pogłosu, eliminacja urządzeń i rzeczy, które emitują niepotrzebne i rozpraszające dźwięki (np. głośno tykający zegar, klimatyzator), zadbanie o odpowiednie miejsce ucznia w klasie (nie dalej niż 2–3 m od nauczyciela, tak aby uczeń widział jego twarz pod kątem mniejszym niż 45 stopni, z daleka od bodźców wizualnych i dźwiękowych, które mogą być dla niego rozpraszające); stosowanie urządzeń wspomagających rozumienie mowy w hałasie, np. systemu FM (ang. *frequency modulation*) – uczeń zakłada odbiorniki obuusnie, a nauczyciel korzysta z nadajnika wspomagającego przesyłanie dźwięków mowy.
- 3. Tworzenie naturalnych sytuacji językowych** – inicjowanie rozmów oraz dyskusji (uczeń ćwiczy umiejętność wychwytywania informacji z otoczenia, przysłuchuje się).
- 4. Dłuższe przerwy w ćwiczeniach słuchowych** – aktywności powinny być rozplanowane w taki sposób, aby uczeń miał dłuższe przerwy w przyswajaniu informacji docierających do niego drogą słuchową.
- 5. Systemy motywacyjne, pochwały** – budowanie pozytywnych skojarzeń z zagadnieniem/przedmiotem poprzez nagrody, pochwały; wzmacnianie przekonania o własnych możliwościach i umiejętnościach.
- 6. Stosowanie oraz zintensyfikowanie treningu pamięci słuchowej** (procesy „dół–góra”), także w języku obcym; wspomaganie pamięci słuchowej poprzez różnorodne aktywności bazujące na bodźcach słuchowych/werbalnych.
- 7. Nauczanie strategii kompensacyjnych**, w tym umiejętności słuchowych; procesy „góra–dół”; podejście kompensacyjne (ang. *compensatory*) nastawione na długotrwały rezultat –

¹ Jak zauważyła Anna Skoczyła z zespołem (Skoczyła, Lewandowska i in. 2012: 14) „[...] procesy „góra–dół” są uruchamiane w celu interpretacji i przeszukiwania danych sensorycznych, które przechowywane są w mózgu w postaci śladów pamięciowych. Terapia ukierunkowana na wspomaganie tych procesów w założeniu powoduje zmiany neuroplastyczne w strukturach mózgowych współwystępujące z oczekiwaną zmianą w zachowaniu”.

wspieranie kompetencji językowych, pamięci, uwagi, motywacji (jak wyżej) poprzez aktywne słuchanie, w tym także słuchanie „całym ciałem” (wyprostowana pozycja w gotowości do przyjęcia bodźca, zwracanie głowy do rozmówcy/mówiącego, kontakt wzrokowy, unikanie działań rozpraszających uwagę słuchową), oraz uczenie dziecka, jak eliminować przeszkadzające i rozpraszające czynniki (np. hałasujące urządzenie, głośne rozmowy w tle itd.).

8. **Ćwiczenia wielozmysłowe** – uwolnienie emocji podczas nauki języka, stosowanie materiałów audiowizualnych (połączenie kanału słuchowego ze wzrokowym, np. filmy, vlogi, a dodatkowo: schematy, wykresy, ryciny, tabele uzupełniane np. ćwiczeniami słuchowymi), ćwiczenia ruchowe, dotykowe, nawet smakowe i węchowe; stosowanie elementów edukacji muzycznej.
9. **Rozwój samokontroli ucznia**, m.in. poprzez strategie kompensacyjne i metapoznawcze wskazane poniżej oraz **wspieranie kreatywności** ucznia.
10. **Stosowanie technologii wspomagających uczenie się** (ang. *mobile-assisted language learning* – MALL), także tych zwiększających koncentrację, oraz pomocy multimedialnych, np. w przypadku nauczania języków obcych.
11. **Udostępnianie notatek przed zajęciami** lub umożliwienie nagrywania lekcji bądź jej ważniejszych fragmentów na dyktafon – uczeń, który zapozna się z materiałem przed lekcją, może łatwiej skoncentrować się na przekazie ustnym podczas lekcji.
12. **Urozmaicanie stosowanych aktywności i wspieranie rozróżniania bodźców słuchowych** – jednocześnie słuchanie, wykonywanie poleceń i notowanie (zob. punkt 11) może być dla ucznia trudne, jednak warto wybierać różnorodne aktywności, które pomogą w rozróżnianiu bodźców słuchowych, np. poprzez jednocześnie czytanie tekstu czy rozwiązywanie zadania i słuchanie audiobooka.
13. **Współpraca nauczyciela ze specjalistami, terapeutami**, np. psychologiem, pedagogiem, w zakresie wsparcia edukacyjnego i psychospołecznego oraz psychoruchowego ucznia.
14. **Współpraca z rodzicami**, np. dziecko wykonuje prace dodatkowe/domowe z rodzicami.

We wspieraniu ucznia w uczeniu się, także języków obcych, przydatne mogą być ponadto propozycje (w tym strategie lingwistyczne i metalingwistyczne) stosowane w treningach ukierunkowanych na deficyt słuchowy, takie jak: terapia deficytu „domknięcia słuchowego”, terapia obuszej separacji i integracji informacji słuchowej, trening rozpoznawania wzorców dźwiękowych i inne (zob. Skoczylas, Lewandowska i in. 2012; Kurkowski 2013):

- ➡ **prezentowanie słów o różnych akcentach**, które zmieniają znaczenie słowa; zapoznanie dziecka z brzmieniem słowa, wzrokową reprezentacją oraz znaczeniem, najpierw w izolacji, a potem w kontekście (zdaniu);
- ➡ **stosowanie tekstów piosenek, wierszy, rymowanek, skojarzeń słownych, uzupełnianie luk w tekstach** – wraz z informacjami kontekstowymi (np. pierwsza litera wyrazu), potem z dodaniem dystraktorów, np. szumu w tle;
- ➡ **atrakcyjne materiały podnoszące poziom motywacji do nauki**, np. do czytania (prezentacja słowa w różnych kontekstach wraz z kilkukrotnym głośnym jego wypowiedzeniem; powieści i opowiadania);
- ➡ **czytanie ze stosowaniem intonacji** (np. przerysowanej) w celu zapoznania z zasadami prawidłowej intonacji, minimalizowaniem mowy monotonnej, cichej, bez emocji; wzmacnianie cech prozodycznych komunikatów; przeformułowanie wypowiedzi;
- ➡ **rozróżnianie sekwencji dźwięków i słów** (np. wskazywanie słowa różniącego się od pozostałych) oraz fonemów (np. /p/ i /b/) najpierw w izolacji, a potem w słowie; kojarzenie fonemu z literą – jego graficzną reprezentacją;

- ➔ **nauka strategii metapoznawczych** – umiejętność kontroli własnego zachowania, np. powtarzanie kolejnych etapów danej czynności, zapisywanie innych, możliwych rozwiązań danego problemu (np. w sytuacji komunikacyjnej w języku obcym – reakcja na komunikat);
- ➔ **podział komunikatu, polecenia, wytycznych na mniejsze jednostki**; wyszukiwanie i analizowanie powiązań między nimi; korzystanie z informacji kontekstowych;
- ➔ **identyfikacja i wypisanie słów kluczowych** (np. z tekstu czytanego lub wypowiedzi ustnej), a także **podsumowanie lekcji / danej aktywności**, wypunktowanie wiadomości, podkreślenie ważnych i koniecznych do zapamiętania wątków/informacji.

Szczególnie ważne jest wspieranie możliwości edukacyjnych ucznia z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego na równi z jego potrzebami psychospołecznymi i psychoruchowymi. Warto jednak pamiętać, iż podejście indywidualne do ucznia powinno się odbywać w myśl edukacji włączającej (inkluzywnej).

Podsumowanie

Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego mogą znacznie wpływać na możliwości i osiągnięcia edukacyjne oraz psychospołeczne uczniów. Niezwykle ważne są nie tylko właściwy trening słuchowy oraz odpowiednie wsparcie terapeutyczne (psychologa, pedagoga, logopedy, pedagoga specjalnego), lecz także indywidualne podejście do ucznia z CAPD jako ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, również w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, szczególnie języka angielskiego (co potwierdzają badania). Z uwagi na brak ujednoliconych wytycznych (z powodu luki w systemie orzecznictwa) konieczne i uzasadnione wydaje się stworzenie lub dostosowanie i implikacja istniejących wskazań do pracy i wsparcia dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego na lekcji, także w środowisku glottodydaktycznym. Nie należy zapominać o wsparciu psychospołecznym i psychoruchowym (psychofizycznym) takich uczniów, dobierając aktywności tak, by optymalnie wspierały ich rozwój edukacyjny, społeczny, psychiczny i fizyczny, oraz budując pozytywne skojarzenia z danym przedmiotem czy zagadnieniem. Zaproponowane na podstawie piśmiennictwa i doświadczeń własnych rekomendacje mogą być stosowane przez nauczycieli, także glottodydaktyków, terapeutów, specjalistów, jak też rodziców dzieci z CAPD.

BIBLIOGRAFIA

- ➔ ASHA (2005), *American Speech-Language-Hearing Association, (Central) Auditory Processing Disorders. Technical report*, <www.asha.org/sites/default/files/2016-12/ASHA_CAPD_2005.pdf>, [dostęp: 8.03.2025].
- ➔ Bamiou, D., Musiek, F., Luxon, L. (2001), *Aetiology and Clinical Presentations of Auditory Processing Disorders – A Review*, „Archives of Diseases in Childhood”, nr 85, s. 361–365.
- ➔ Bieńkowska, I., Polok, K. (2018), *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a nabywanie kompetencji językowych w zakresie języka obcego*, „Linguodidactica”, nr 22, s. 23–45.
- ➔ Chermak, G., Musiek, F.E. (1997), *Central Auditory Processing Disorders: New Perspectives*, San Diego: Singular Publishing Group.
- ➔ Czajka, N., Grudzień, D., Pluta, A., Kurkowski, Z.M., Ganc, M., Cieśla, K., Skarżyński, H. (2012), *Efekty terapii Stymulacji Percepcji Słuchowej (SPS-S) u dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi słuchowej oraz centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Nowa Audiofonologia”, nr 1(1), s. 79–86.
- ➔ Czajka, N., Skarżyński, P.H., Skarżyński H. (2021), *Trudności dotyczące ośrodkowych zaburzeń przetwarzania słuchowego z perspektywy lekarzy, instytucji orzekających i pacjentów*, „Nowa Audiofonologia”, nr 10(1), s. 53–57.
- ➔ Ganc, M., Kobosko, J., Jędrzejczak, W.W., Skoczylas, A., Skarżyński, H. (2022), *Rozwój psychoruchowy u dzieci w młodszym wieku szkolnym z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego i rozwoju mowy na tle rówieśników rozwijających się typowo*, „Nowa Audiofonologia”, nr 11(2), s. 65–73.

- Keith, R. (2005), *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego*, [w:] M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Audiologia kliniczna*, Łódź: Mediton.
- Kos, E.A. (2023), *Specyfika psychospołecznego funkcjonowania dziecka z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w środowisku edukacyjnym*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 23(4), s. 352–359.
- Kruczyńska-Werner, A. (2018), *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego – aktualne możliwości terapii dostępne w Polsce*, „Logopedia”, nr 47(1), s. 231–245.
- Kurkowski, Z.M. (2012), *Zaburzenia przetwarzania słuchowego*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 117–128.
- Kurkowski, Z.M. (2013), *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kurkowski, Z.M. (2017), *Trudności słuchowe a ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego z perspektywy logopedii*, „Logopedia”, nr 47, s. 105–111.
- Moore, D.R., Campbell, N.G., Rosen, S., Bamio, D.-E., Sirimanna, T., Grant, P., Wakeham, K. (2018), *Position Statement and Practice Guidance. Auditory Processing Disorder (APD)*, <bit.ly/4kGFguk>, [dostęp: 9.03.2025].
- Samsonowicz, K., Skoczylas, A., Fludra, M., Geremek-Samsonowicz, A. (2014), *Trudności językowe i szkolne u 8-letniego chłopca z zaburzeniami przetwarzania słuchowego – studium przypadku*, „Nowa Audiofonologia”, nr 3(4), s. 47–54.
- Skarżyński, P.H., Włodarczyk, A.W., Kochanek, K., Piłka, A., Jędrzejczak, W.W., Olszewski, Ł., Bruski, Ł., Niedzielski, A., Skarżyński, H. (2015), *Central Auditory Processing Disorder (CAPD) Tests in School-Age Children Screening Programme – Analysis of 76,429 Children*, „Annals of Agricultural and Environmental Medicine”, nr 22(1), s. 90–95.
- Skoczylas, A. (2018), *Lingwistyczne aspekty zaburzeń przetwarzania słuchowego u dzieci i ich rehabilitacja z perspektywy logopedii*, „Nowa Audiofonologia”, nr 7(4), s. 51–57.
- Skoczylas, A., Cieśla, K., Kurkowski, Z.M., Czajka, N., Skarżyński, H. (2012), *Diagnoza i terapia osób z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w Polsce*, „Nowa Audiofonologia”, nr 1(3), s. 51–55.
- Skoczylas, A., Lewandowska, M., Pluta, A., Kurkowski, Z.M., Skarżyński, H. (2012), *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego – wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii*, „Nowa Audiofonologia”, nr 1(1), s. 11–18.
- Veselovska, G. (2015), *Auditory Processing Disorder and Foreign Language Acquisition*, „The Clearing House”, nr 88, s. 50–53.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Czajka, N., Skarżyński, P.H. (2022), *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego u dzieci w wieku szkolnym w świetle uczenia (się) języka angielskiego*, „Applied Linguistics Papers”, nr 26(4), s. 118–127.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Andrychowicz-Trojanowska, A., Czajka, N., Skarżyński, P.H., Grucza, S. (2024), *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych – luka w systemie orzecznictwa*, „Applied Linguistics Papers”, nr 28(1), s. 74–82.

DR MAGDA ŻELAZOWSKA-SOBCZYK [Adiunkt na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego](#), lingwistka, kierownik Laboratorium Badań nad Różnorodnością UW. Od wielu lat współpracownik Instytutu Narządów Zmysłów w Kajetanach. Członkini międzynarodowego zespołu badawczego Action for Access: Global Special Education Lab. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół specjalnych potrzeb edukacyjnych, szczególnie w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych (głównie języka angielskiego), edukacji włączającej, a także różnorodności i neuro różnorodności, szczególnie ośrodkowych zaburzeń przetwarzania słuchowego.

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



„Sorko, co jest dziś zadane?”

Interakcja z asystentem głosowym podczas wykonywania zadań mediacyjnych sposobem na indywidualizację procesu uczenia się języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2025.2.53-62

W odpowiedzi na rosnącą potrzebę inkluzywności w edukacji (także językowej) warto w innowacyjny sposób użyć asystentów głosowych w podejściu zorientowanym na działanie. Samodzielne wykonywanie przez uczących się „z życia wziętych” zadań mediacyjnych za pomocą Alexy stanowi próbę indywidualizacji procesu uczenia się i oferuje kuszącą alternatywę dla tradycyjnych prac domowych. Aktywizuje to uczących się, gwarantuje ekspozycję na multimodalny input oraz angażuje w negocjowanie znaczeń pożądane w kontekście uczenia się języka obcego.

KLAUDIA GAJEWSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

„WHAT’S THE HOMEWORK TODAY?” INTERACTION WITH VOICE ASSISTANTS IN TASK-BASED LEARNING TO MEDIATE AS A WAY TO INDIVIDUALISE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

In response to the growing need for inclusion in (language) education, it is worth applying in an innovative way the Alexa voice assistant in an out-of-class, action-oriented context of learning to mediate. Performing real-life text mediation tasks with the assistance of Alexa allows to personalise learning, providing a practical alternative to the traditional concept of homework assignments. It increases learners’ active participation in language learning as well as their exposure to authentic language input and production of modified output, which underlies the process of language learning.

KEY WORDS: MEDIATION, VOICE ASSISTANT, ACTION-ORIENTATION, INCLUSION, HOMEWORK

Pierwsze próby nawiązania komunikacji człowiek–komputer podejmowano już w latach 60. i 70. XX wieku za pośrednictwem programów lub – mówiąc precyzyjniej – chatbotów takich jak ELIZA (Debecker 2017) i Parry (Ahmad 2021). Prowadzenie z nimi naturalnej konwersacji nie było jednak możliwe z uwagi na zastosowanie w ich architekturze tzw. programowania opartego na regułach (Higgins 2021), które ograniczało komunikację tylko do pytań i odpowiedzi zawartych we wcześniej opracowanym skrypcie (Campo 2022).

Dzięki użyciu algorytmów konwersacyjnej sztucznej inteligencji, do których zaliczyć można przetwarzanie języka naturalnego, wyszukiwanie informacji i uczenie maszynowe (Guzman i Lewis 2020), w chatbotach takich jak Dr. SBAITS (Lin 2021) i Alice (Okonkwo i Ade-Ibijola 2021), początkowo ograniczony i przez to nienaturalny proces komunikacji człowieka z maszyną mógł zostać w latach 80. i później poddany stopniowej humanizacji. Przełomowym momentem umożliwiającym popularyzację zjawiska naturalnej (opartej na komendach głosowych) komunikacji użytkowników z ich urządzeniami był jednak początek drugiej dekady XXI wieku.

„When was Ryan Gosling born?” i „What is a recipe for muffins?” to przykładowe pytania, na które – bez względu na porę i okoliczności – z łatwością można uzyskać odpowiedzi dzięki asystentom głosowym, do których zaliczamy cieszące się największą popularnością mobilne aplikacje, takie jak Siri firmy Apple, Alexa firmy Amazon, Google Assistant i Cortana firmy Microsoft (Asbag 2025). Głównym czynnikiem stanowiącym o atrakcyjności tych technologii jest ich wsparcie w wykonywaniu zadań cyfrowych, dzięki czemu wyszukiwanie informacji, wykonywanie połączeń czy wysyłanie wiadomości tekstowych może się odbywać za pośrednictwem komend głosowych (Manalo 2024).

Pomimo krytyki asystentów głosowych wynikającej z wątpliwej wiarygodności przekazywanych przez nich informacji (Underwood 2021) i nieefektywnego przetwarzania niestandardowych komunikatów głosowych (Kukulska-Hulme 2019) można zaobserwować rosnące zainteresowanie użyciem tej technologii w edukacji językowej, co wynika z licznych korzyści związanych z jej wykorzystaniem. Komunikacja z asystentem obejmująca produkcję komend głosowych oraz recepcję informacji zwrotnych w formie mówionej i tekstowej wspiera, zgodnie z teoriami akwizycji języka (np. Krashen 1985; Long 1996), rozwój językowy uczących się dzięki zaangażowaniu ich w negocjację znaczeń (ang. *negotiation of meaning*), (Dizon 2017) oraz ekspozycję na multimodalny input (Moussalli i Cardoso 2019) prezentowany przez technologię. Ze względu na nieograniczoną dyspozycyjność asystenci zdają się mieć przewagę nad nauczycielami, którzy z uwagi na liczne i nierzadko mieszane pod względem zaawansowania językowego grupy nie są w stanie zapewnić uczącym się informacji zwrotnej na temat poprawności każdej wypowiedzi ustnej (Underwood 2021). Warto dodać, że nauczyciele pracujący w zamkniętym środowisku klasy szkolnej nie mogą stwarzać pozaszkolnych okazji do interaktywnego użycia języka (Kukulska-Hulme i Lee 2020), co jest możliwe w przypadku technologii sterowanych głosem, z którymi uczący się są w stanie nawiązać interakcję o każdej porze i w dowolnym miejscu.

Innowacja dydaktyczna, czyli o użyciu asystentów głosowych podczas wykonywania zadań mediacyjnych

Mając na uwadze problemy związane z nauczaniem języków obcych w Polsce, takie jak liczne i mieszane pod względem zaawansowania językowego grupy, środowiska uczących się o niskim wskaźniku różnorodności językowej i kulturowej, których kontakt z językiem ograniczony jest często tylko do zajęć szkolnych, oraz rosnącą liczbę uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, proponuję innowację dydaktyczną polegającą na wykorzystaniu asystenta głosowego Alexa firmy Amazon podczas wykonywania zadań „z życia wziętych” wymagających wewnątrzjęzykowej mediacji tekstu, czyli jego przetwarzania. Dlaczego zdecydowałam się na takie połączenie?

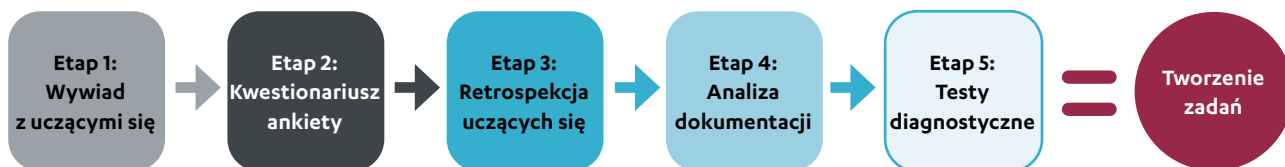
Zaproponowana w reakcji na ograniczenia kształcenia segregacyjnego i integracyjnego idea edukacji włączającej stanowi obecnie jeden z priorytetowych celów wyznaczających kierunki działań współczesnej polityki oświatowej (Pomirska 2021). Pojęcie inkluzji, które jest związane z rozpoznawaniem i usuwaniem różnego rodzaju barier edukacyjnych wynikających na przykład z niedostosowania architektonicznego, uprzedzeń czy nieodpowiednich metod nauczania i strategii uczenia się (Zacharuk 2011, za: Nijakowska: 2016), leży u podstaw organizacji i optymalizacji procesu nauczania oraz uczenia się wszystkich uczniów, szczególnie tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co pozwala realizować trendy edukacyjne stawiające postać uczącego się w centrum rozważań (Kumaravadivelu 2006).

Zgodnie z ideą inkluzji kształcenie powinno być przyjaznym procesem, który między innymi promuje aktywne postawy wśród uczniów, a także rozwija ich kreatywność i samodzielność (Doroba 2010). Komunikacja z asystentami głosowymi w podejściu działaniowym wpisuje się w te założenia. Idea wykonywania zadań „z życia wziętych” przez uczących się, leżąca u podstaw tego podejścia, umożliwia kontekstualizację procesu dydaktycznego. Dzięki temu uczący się przyjmują rolę aktywnych członków społeczeństwa, a proces uczenia się jest napędzany przez działanie, co wyklucza sytuacje, w których język obcy bywa traktowany wyłącznie jako przedmiot nauczania (Abbate 2021).

Mediacja, skonceptualizowana na gruncie edukacji językowej za sprawą pilotażowego projektu „Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment” (Council of Europe 1997) jako jeden z czterech trybów komunikacji (scalający recepcję, produkcję i interakcję) i przez wiele lat (niesłusznie!) utożsamiana z praktyką tłumaczeń ustnych i pisemnych (North i Piccardo 2016), stała się słowem kluczem edukacji (językowej), któremu poświęcono w ostatniej dekadzie wiele uwagi na gruncie glottodydaktyki europejskiej (np. Coste i Cavalli 2015; Stathopoulou 2015; North i Piccardo 2016; Janowska i Plak 2021). Podobny trend można zaobserwować w codziennej praktyce dydaktycznej w Polsce. Reforma edukacji z 2017 roku, której najbardziej odczuwalnym skutkiem było ponowne wydłużenie nauki w szkołach podstawowych do ośmiu lat i zlikwidowanie gimnazjów, umocniła pozycję mediacji jako umiejętności obowiązkowo sprawdzanej na nowo wprowadzonym egzaminie ósmoklasisty i w zmodyfikowanej wersji egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego. Według corocznych raportów publikowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną mediacja często jednak sprawia zdającym trudność, co znajduje odzwierciedlenie w niższych wynikach osiąganych przez nich w zadaniach sprawdzających tę umiejętność (np. CKE 2023, 2024).

W związku z rosnącą potrzebą proinkluzywności wykorzystałam założenia podejścia działaniowego (Council of Europe 2001) do zaprojektowania ustnej pracy domowej wymagającej od uczących się zastosowania technologii (ang. *technology-facilitated oral homework*), (Shanks 2021), co umożliwiło im samodzielne ćwiczenie wewnątrzjęzykowej mediacji

Rys. 1. Etapy analizy potrzeb uczących się



Źródło: Opracowanie własne.

tekstu poprzez wykonywanie zadań za pomocą Alexy. Najistotniejszym etapem warunkującym autentyczność interwencji dydaktycznej i umożliwiającym uwzględnienie aktualnych potrzeb językowych uczących się było przeprowadzenie wieloaspektowej analizy ich potrzeb¹ (rys. 1), która została zaprojektowana na podstawie kluczowych opracowań teoretycznych (Hutchinson i Waters 1987; Long 2015). Po przeanalizowaniu potrzeb uczniów przygotowałam zestaw ośmiu zadań mediacyjnych dotyczących podróżowania i kultury popularnej,

¹ W analizie potrzeb uczestniczyła grupa 63 polskich uczniów drugiej i trzeciej klasy liceum ogólnokształcącego, uczących się języka angielskiego na poziomie B1 według ESOKJ.

przeznaczonych do samodzielnego wykonania przez uczących się w ramach cotygodniowej pracy domowej zaplanowanej na osiem tygodni (tzn. jedno zadanie na tydzień).

W trakcie rozwiązywania zadań mediacyjnych uczący się przyjęli rolę mediatorów, których obowiązkiem było przekazanie wyimaginowanym interlokutorom (np. członkom rodziny, przyjaciółom, kolegom i koleżankom z klasy) konkretnych informacji za pośrednictwem tekstów docelowych (Coste i Cavalli 2015). Obowiązkiem uczących się było uzupełnienie sześciu lub siedmiu luk w tekście brakującymi informacjami, np. liczbą, nazwą geograficzną, datą, ceną, tytułem itp. Przykład takiego zadania znajduje się na rys. 2.

Rys. 2. Przykład zadania mediacyjnego poruszającego tematykę podróżowania (Gajewska, w druku)

KROK 1: PRZECZYTAJ UWAGNIE TREŚĆ POLECENIA ZNAJDUJĄCEGO SIĘ PONIŻEJ.

Jesteś na siedmiodniowych wakacjach w Atenach. Twój anglojęzyczny znajomy ze Szkocji jest zaintrygowany tą wiadomością i prosi cię o przedstawienie mu szczegółów dotyczących Grecji. Ty jednak nie jesteś w stanie podać mu wszystkich informacji, o które cię prosi w swoim e-mailu (Tekst A). Nie chcąc robić mu przykrości, konsultujesz się z Alexą, aby uzyskać odpowiedzi na jego pytania. Na podstawie odpowiedzi zaproponowanych przez asystenta, uzupełnij wiadomość e-mail do swojego kolegi znajdującą się poniżej (Tekst B).

KROK 2: WYKONAJ ZADANIE, UZUPEŁNIAJĄC LUKI BRAKUJĄCYMI INFORMACJAMI.

Tekst A: Hi, I've heard from Kate that you're on holidays in Greece. Lucky you! I'd like to be with you there, but I've to study for my entrance exams :(Tell me at least a few things about this country. I've heard once that there's some other name for Greece. Is it true? Is Greece a big country - how many people live there? Is it bigger than the UK? What countries does Greece border? I'm pretty certain that one of the neighbouring countries must be Turkey. I remember the information from my Geography class. LOL! Are there many mountain ranges in Greece? I know that the Greek flag is white and blue, but I've no idea why it is so. Do you know anything about it? In addition to the Acropolis of Athens, what else is Greece famous for? By the way, have you seen it already? I know that Greece founded democracy and philosophy. Is there anything else that the Greeks created? I hope you will be able to answer all my questions. Best, George

Tekst B: Hi George, Thanks for your e-mail. I feel wonderful here in Athens. I hope you're fine there in Glasgow too! Let me tell you a few facts about Greece. Greece is a small country in Southeastern Europe. It's also officially known as (1)..... Its capital city is Athens. The population of Greece is estimated to be (2)..... You're right that Greece borders Turkey. It also borders (3)..... Eighty percent of the country is mountainous, with (4)..... being the highest peak. The Greek flag with a white cross on a blue field was used as a land flag from 1828 until 1969 and from 1975 to 1978. In 1978 the flag became a national flag. There are many theories about the origins of the colour of the flag. One says that blue and white represent the (5)..... In addition to the Acropolis of Athens that you've mentioned, some other popular attractions in Greece include (6)..... Greece is considered a birth place not only of democracy and philosophy, but also (7)..... It's been really hot in Athens recently, but I hope I'll manage somehow to see all the sights planned for today. This evening I'll upload some photos on WhatsApp! I must go now. XOXO

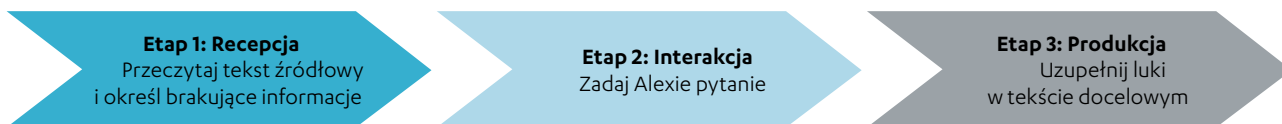
KROK 3: ODPOWIEDZ NA PYTANIA

Czy jesteś zadowolony(-na) z odpowiedzi, jakie zaproponowała ci Alexa? Jeśli nie, zadaj pytania ponownie.

Źródło: Opracowanie własne.

Wykonanie zadania mediacyjnego przy wsparciu aplikacji zostało podzielone na trzy etapy. Po krótkim treningu wprowadzającym w zagadnienie interakcji z asystentem uczący się w pierwszej kolejności zapoznali się z treścią tekstu źródłowego (Tekst A) w celu znalezienia brakujących informacji, na podstawie czego sformułowali i zadali Alexie pytania, aby następnie uzupełnić luki w tekście docelowym (Tekst B).

Rys. 3. Etapy wykonywania zadania mediacyjnego za pomocą Alexy



Źródło: Opracowanie własne.

Udział w innowacji stworzył okazję do integracji 4 sprawności językowych (czytania, mówienia, słuchania, pisanie), „wymuszając” zastosowanie przez uczących się 3 trybów komunikacji: recepcję tekstu pisanego (Etap 1), interakcję z asystentem, która obejmowała recepcję i produkcję tekstu mówionego (Etap 2), oraz produkcję tekstu pisanego (Etap 3).

W reakcji na komendy głosowe, czyli pytania użytkowników, Alexa formułowała multimodalne informacje zwrotne, które obejmowały prezentację tekstu mówionego i pisanego oraz materiał graficzny, co angażowało dwa zmysły uczących się: słuch i wzrok. Na rys. 4 można znaleźć przykładowe pytania, które umożliwiają uzupełnienie luk 1, 2 i 3 w zadaniu z rys. 2.

Korzyści i problemy wynikające z użycia asystentów podczas wykonywania zadań

Autentyczne zadania na mediację tekstu przygotowane na podstawie wyników analizy potrzeb uczących się oraz wymagające interakcji z asystentem umożliwiają nie tylko integrację czterech sprawności językowych, lecz również jednocześnie ćwiczenie słownictwa, gramatyki i wymowy przez uczących się bez obecności nauczyciela i innych uczniów. Pozwala to zarówno uatrakcyjnić proces uczenia się, którego rytm nierzadko wyznacza struktura realizowanego przez grupę podręcznika, jak i skutecznie obniżyć poziom negatywnych emocji, takich jak stres czy lęk, towarzyszących uczącym się podczas wypowiedzi ustnych. Obecność „cierpliwego” i „nieoceniającego” asystenta, który sygnalizuje niepoprawność komendy

głosowej, mówiąc na przykład: „Sorry, I don’t know that one” i „Sorry, I’m not sure about that”, sprzyja produkcji komunikatów ustnych w postaci pytań szczegółowych w przyjemnej, domowej atmosferze. Jest to ważna cecha innowacji dla wszystkich uczących się, jednak szczególnie istotna dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy ze względu na problemy ze spójnym wysławianiem się często doświadczają barier emocjonalnych wynikających z ich językowych ograniczeń podczas wystąpień na forum grupy (Bogdanowicz 2011), oraz dla uczniów w spektrum autyzmu, którzy ze względu na trudności adaptacyjne mają kłopoty z nawiązywaniem relacji społecznych (Róg 2011).

Jak już zasygnalizowano, komunikacja z Alexą w podejściu działaniowym tworzy okazję do stymulacji wielozmysłowej, która angażuje przede wszystkim: wzrok (tekst i grafika) oraz słuch (audio). Prezentacja multimodalnych informacji zwrotnych przez Alexę wspiera proces rozumienia tekstów i utrwala receptywną znajomość słownictwa oraz struktur gramatycznych, podnosząc efektywność uczenia się. Multisensoryczność jest praktyką szczególnie rekomendowaną we współpracy z uczniami dyslektycznymi (Bogdanowicz 2011; Szumska 2021), w spektrum autyzmu (Róg 2011) czy z niepełnosprawnościami w stopniu lekkim lub umiarkowanym (Burzyńska 2011).

Konieczność wielokrotnego formułowania pytań szczegółowych z wykorzystaniem zamków pytających umożliwia ćwiczenie i utrwalenie struktury zdania pytającego oraz zastosowania czasów gramatycznych i użycia słownictwa z 14 działów tematycznych wyodrębnionych w podstawie programowej w zakresie przedmiotu język obcy nowożytny. Jest to zaleta innowacji istotna dla wszystkich uczących się, którzy przygotowują się do egzaminu ósmoklasisty i maturalnego z języka obcego nowożytnego, szczególnie atrakcyjna jednak dla uczniów ze stwierdzoną dysleksją, potrzebujących jak najwięcej powtórzeń materiału z uwagi na zaburzenia w uczeniu się o podłożu językowym (Szumska 2021).

Rys. 4. Przykłady multimedialnych informacji zwrotnych Alexy



Źródło: Alexa.

Tab. 1. Komunikacja polskiego ucznia uczącego się języka angielskiego na poziomie B1 według ESOKJ z Alexą podczas zadania wymagającego przetwarzania tekstu

Uczeń	<i>What is also officially known as Greece?</i>
Alexa	<i>Here's something I found on the web. According to fandom.com: Greece is a country located in southern Europe and is officially known as the Hellenic Republic.</i>
Uczeń	<i>What is the population of Greece?</i>
Alexa	<i>In 2020, the population of Greece was 10.4 million people.</i>
Uczeń	<i>What countries Greece borders?</i>
Alexa	<i>Here is something I found on the Web. According to reference.com: Greece is bordered by four countries: Albania, the Republic of Macedonia, Bulgaria and Turkey.</i>
Uczeń	<i>What is the highest mountain in Greece?</i>
Alexa	<i>The tallest mountain by elevation above sea level in Greece is Mount Olympus which is 9,573 feet above sea level.</i>
Uczeń	<i>What does the flag mean?</i>
Alexa	<i>Here's something I found on the web. According to essaysdocs.org: If you want to know what the flag means, it means justice, liberty, trust, and honour.</i>
Uczeń	<u>What the colour of the grease flag means? (parafraza 1)</u>
Alexa	<i>Here's something I found on the web. According to bearingnet.net: If the grease is dark, it means it has begun to oxidise.</i>
Uczeń	<u>What two colours of the Greek flag mean? (parafraza 2)</u>
Alexa	<i>Here's something I found on the Web. According to the pioneerwoman.com: Based on nine equal and alternating horizontal stripes of blue and white, the Greek flag also bears a blue canton with a white cross symbolising the established religion of the people, the Greek orthodoxy.</i>
Uczeń	<i>What popular attractions in Greece include?</i>
Alexa	<i>Here's something I found on the Web. According to alliedacademies.com: Some of the tourist attractions of Greece are Acropolis, Santorini, Delphi, the blue caves of Zakynthos, and many more.</i>
Uczeń	<i>Of what grace is considered as?</i>
Alexa	<i>Here's something I found on the web. According to termpaperwarehouse.com: Grace is recognised as the saving and transfiguring power of God.</i>
Uczeń	Reese's call with the back plays of what? (parafraza 1)
Alexa	<i>Here's something I found on the web. According to Wikipedia.org: The candy was first called "PBs" and was later rechristened as Reese's Pieces.</i>
Uczeń	Grease is called the bad place of what (parafraza 2)
Alexa	<i>Sorry, I don't know that.</i>
Uczeń	For what things grace is called bad place (parafraza 3)
Alexa	<i>Sorry, I don't know that.</i>
Uczeń	For what things grease is called a better for (parafraza 4)
Alexa	<i>Here's something I found on the web. According to familyhandyman.com: Synthetic grease is the best choice for gears, axles and bearings that carry heavy loads, transmit high torque, operate at high temperatures or are subject to shear stress.</i>
Uczeń	For what things Greek things? (parafraza 5)
Alexa	<i>Sorry, I don't know that one</i>
Uczeń	Grace is considered as a bracelet (parafraza 6)
Alexa	<i>Sorry, I don't know that one.</i>
Uczeń	Greece is considered as a bird place of (parafraza 7)
Alexa	<i>Hmm, I don't know that.</i>
Uczeń	Chris is considered as a bad place (parafraza 8)
Alexa	<i>Sorry, I'm not sure about that.</i>

Źródło: Opracowanie własne.

Pomimo językowych i afektywnych korzyści wynikających z interakcji z Alexą, osoby uczące się o niskim poziomie zaawansowania językowego i/lub złej wymowie w języku docelowym mogą przeżywać liczne załamania w komunikacji, potęgujące irytację i niechęć nie tylko do technologii, lecz do wykonania pracy domowej lub uczenia się języka w ogóle. Konieczność posiadania odpowiedniego sprzętu i dostępu do internetu oraz wydłużanie czasu, którzy młodzi uczący się spędzają *on-screen*, to argumenty stawiające pod znakiem zapytania słuszność stosowania tego typu innowacji.

Przydatność informacji zwrotnych prezentowanych przez asystenta ma również swoje ograniczenia, co udowodniła analiza interakcji uczących się z asystentem. Pomimo błędów w ich komendach głosowych wynikających z braku zastosowania czasowników posiłkowych i struktury zdania pytającego, niepoprawnego użycia kwantyfikatorów ilości i czasów gramatycznych, Alexa udzieliła adekwatnych odpowiedzi na pytania uczących się, prawdopodobnie utwierdzając ich w przekonaniu o poprawności ich poleceń głosowych (tab. 2).

Tab. 2. Przykłady odpowiedzi Alexy na niepoprawne komendy głosowe

NIEPOPRAWNA KOMENDA GŁOSOWA	ODPOWIEDŹ ALEXY
<i>*What countries Greece borders?</i>	Here is something I found on the Web. According to reference.com: Greece is bordered by four countries: Albania, the Republic of Macedonia, Bulgaria and Turkey.
<i>*When the palace of science and culture constructed?</i>	Palace of Culture and Science in Warsaw, Województwo Mazowieckie, was completed in 1955.
<i>*Can you tell me what is a bedroom price in a hotel per night in Madrid?</i>	Here's something I found on the Web. According to hotels.com: It would be worth it if the hotel was in the 70–90 USD price range, but otherwise there are better 4 star hotels in Madrid for 130–200 price range.
<i>*For how much minutes Yorkshire pudding has have to be in the oven?</i>	Here's something I found on the Web. According to chicagotribune.com: Yorkshire pudding needs to bake from 20 to 55 minutes depending on the recipe you use.

Źródło: Opracowanie własne.

Nauczyciele języków obcych mogą mieć również mieszane uczucia wobec zastosowania asystentów głosowych w nauczaniu, co jest uzasadnione. Z jednej strony nieznamość tej technologii i czasochłonny proces opracowywania zadań, a z drugiej brak gwarancji, że uczniowie wykonają zadania zgodnie z poleceniem, może wyraźnie ostudzić zapał do wykorzystania Alexy w procesie dydaktycznym.

Tworzenie okazji do używania języka w interakcji poza szkołą i maksymalizowanie ekspozycji uczniów na język obcy, co oferuje właśnie opisana innowacja, wydaje się jednak kluczowym argumentem popierającym zasadność użycia Alexy w podejściu zorientowanym na działanie. Dzięki opisanej innowacji uczący się mogą wykonać zadania kiedy chcą, gdzie chcą i ile razy chcą, co pozwala indywidualizować proces uczenia się. Audiowizualna informacja zwrotna asystenta głosowego angażuje jednocześnie dwie sprawności receptywne i przez to wspiera proces rozumienia komunikatów Alexy oraz gwarantuje ekspozycję na autentyczny input, co jest korzystne z punktu widzenia rozwoju językowego. Korzystanie z asystenta podczas wykonywania zadań sprzyja również zastosowaniu tej technologii w kontekstach innych niż te narzucone przez pracę domową. Analiza interakcji uczących się z Alexą wykazała, że część z nich prawdopodobnie uznała rozmowy z technologią za bardzo interesujące i w związku z tym zdecydowała się konwersować z asystentem na tematy „niewymuszone” przez zadania z pracy domowej. Można do nich zaliczyć wykonywanie połączeń głosowych („Call mama!”), sprawdzanie prognozy pogody („What weather is going to be tomorrow in Lublin?”), włączanie muzyki („Can you play Harry Styles for me?”) i wyszukiwanie informacji innych niż te potrzebne do wykonania zadania („How to relax?”). Wykazuje to potencjał technologii do autonomizacji procesu uczenia się języka obcego i rozwijania postawy

uczenia się przez całe życie, która jest niezwykle pożądana w dynamicznej rzeczywistości podlegającej wpływom globalizacji.

Wnioski i rekomendacje

Idea wykonania zadań mediacyjnych za pomocą Alexy zasługuje na uwagę, ponieważ umożliwia uczącym się używanie języka w działaniu poza szkołą w proinkluzywnym kontekście. Cel tych zadań jest zawsze pozajęzykowy, gdyż uczący się przyjmują znane im role (np. członków rodziny, znajomych, turystów), aby zgodnie z duchem mediacji tekstu rozwiązać problem, jakim jest przekazanie informacji komuś, kto ma trudności z uzyskaniem do niej dostępu. Zastosowanie asystentów głosowych w podejściu zorientowanym na działanie uważam za innowację nie tylko o solidnych podstawach teoretycznych zgodnych z założeniami psychologicznych teorii uczenia się, takich jak konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa Wygotskiego (1978) i konstrukcjonizm Seymoura Paperta (1980), lecz również pożądaną w środowiskach edukacyjnych z uwagi na aktywizowanie jednostki, której wkład i rola na zajęciach z języka obcego są często marginalizowane przez dominującą postać nauczyciela i obecność kilkunastu innych uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Abbate, E. (2021), *Mediation, Multilingual Competence, Online Interaction: Companion Volume Descriptors as CLIL Activators Tasks*, „Philologica Jassyensia”, nr 2(34), s. 255–262.
- Ahmad, A. (2021), *Chatbots vs. Conversational AI: Is there a Difference?*, <www.cognigy.com/blog/chatbots-vs-conversational-ai>, [dostęp: 15.11.2024].
- Asbag, A. (2025), *The Best Voice Assistants for 2025*, <aiola.ai/blog/best-voice-assistants>, [dostęp: 17.11.2024].
- Bogdanowicz, K. (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Burzyńska, M. (2011), *Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim)*, „Neofilolog”, nr 36, 137–156.
- Campo, C. (2022), *Ultimate Knowledge, What is a Chatbot? Everything You Need to Know*, <www.ultimate.ai/blog/ultimate-knowledge/what-is-a-chatbot>, [dostęp: 15.11.2024].
- CKE (2023), *Sprawozdanie za rok 2023. Egzamin: Egzamin ósmoklasisty. Przedmiot: Języki obce nowożytnie*, Warszawa: B. Trzcińska, M. Mały, E. Bartoń-Pieniążek, E. Kręciejewska, L. Stopińska, M. Mazurek, A. Łochowska, K. Łapieńska-Rey, D. Mierzejewska.
- CKE (2024), *Sprawozdanie za rok 2024. Egzamin maturalny. Język angielski*, Warszawa: J. Szatan, K. Furmańczyk, M. Zysk, A. Badetko-Bereda, M. Prokop, G. Przybylski.
- Coste, D., Cavalli, M. (2015), *Education, Mobility, Otherness. The Mediation Functions of Schools*, Council of Europe, <rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>, [dostęp: 2.02.2025].
- Council of Europe (1997), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework Proposal*, Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Debecker, A. (2017), *Chatbot ELIZA: Deconstructing Your Friendly Therapist*, <blog.ubisend.com/discover-chatbots/chatbot-eliza>, [dostęp: 23.01.2025].
- Dizon, G. (2017), *Using Intelligent Personal Assistants for L2 Learning: A Case Study*, „TESOL Journal”, nr 8(4), s. 29–42.

- Doroba, M. (2010), *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia. Część 1. Edukacja, „Szkoła Specjalna”, nr 1(252), s. 5–19.*
- Gajewska, K. (w druku), *Voice Assistants in Action-Oriented Mediation Practice: Insights from Polish Learners of English as a Foreign Language*, Berlin: Peter Lang.
- Guzman, A., Lewis, S. (2020), *Artificial Intelligence and Communication: A Human-Machine Communication Research Agenda*, „New Media & Society”, nr 22(1), s. 70–86.
- Higgins, A. (2021), *What is a Chatbot? How is it Changing Customer Experience?*, <www.salesforce.com/blog/what-is-a-chatbot>, [dostęp: 15.11.2024].
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Janowska, I., Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Krashen, S. (1985), *The Input Hypothesis*, London: Longman.
- Kukulska-Hulme, A. (2019), *Intelligent Assistants in Language Learning: Friends or Foes?*, [w:] C. Glahn, Christian, R. Power, E. Tan (red.), *Proceedings of World Conference on Mobile and Contextual Learning 2019*, LearnTechLib, s. 127–131.
- Kukulska-Hulme, A., Lee, H. (2020), *Intelligent Assistants in Language Learning: An Analysis of Features and Limitations*, [w:] K. Frederiksen, S. Larsen, L. Bradley, S. Thouesny (red.), *CALL for Widening Participation: Short Papers from EUROCALL 2020*, Research-publishing.net, s. 172–176.
- Kumaravadivelu, B. (2006), *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lin, K. (2020), *Evolution of Chatbots*, <poshai.medium.com/evolution-of-chatbots-dcb679bf6ca0>, [dostęp: 23.01.2025].
- Long, M. (1996), *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, [w:] W. Ritchie, T. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York: Academic Press, s. 413–468.
- Long, M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Malden: John Wiley & Sons Ltd.
- Manalo, S. (2024), *List of Voice Assistants You Can Use in 2025*, <www.outsourceaccelerator.com/articles/list-of-voice-assistants>, [dostęp: 30.01.2025].
- Moussalli, S., Cardoso, W. (2019), *Intelligent Personal Assistants: Can They Understand and be Understood by Accented L2 Learners?*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 33(1), s. 1–26.
- Nijakowska, N. (2016), *Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 32–38.
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project*, „Language Teaching”, nr 49(3), s. 455–459.
- Okonkwo, C., Ade-Ibijola, A. (2021), *Chatbots Applications in Education: A Systematic Review*, „Computers and Education: Artificial Intelligence”, nr 2, s. 1–10.
- Papert, S. (1980), *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, New York: Basic Books.
- Pomirska, Z. (2021), *Podejście inkluzyjne w nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – szansa na zmianę polskiej szkoły*, „Annales UMCS Sectio N Educatio Nova”, nr 6(1), s. 43–57.
- Róg, T. (2011), *Developing Communicative Competence in a Learner with Asperger’s Syndrome*, „Neofilolog”, nr 36, s. 203–213.
- Shanks, D. (2021), *Technology-Facilitated Oral Homework: Leveraging Technology to get Students Speaking Outside the Classroom*, [w:] T. Beaven, F. Rosell-Aguilar (red.),

Innovative Language Pedagogy Report, Researchpublishing.net, s. 69–75.

→ Stathopoulou, M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol: Multilingual Matters.

→ Szumska, M. (2021), *Dylematy związane z włączaniem uczniów dyslektycznych do systemu edukacji*, „Językoznawstwo”, nr 1(15), s. 279–288.

→ Underwood, J. (2021), *Speaking to Machines: Motivating Speaking Through Oral Interaction with Intelligent Assistants*, [w:] T. Beaven, F. Rosell-Aguilar (red.), *Innovative Language Pedagogy Report*, Research-publishing.net, s. 127–132.

→ Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.

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

DR KLAUDIA GAJEWSKA [Pracuje w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz w Liceum Ogólnokształcącym im. Kazimierza Wielkiego w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na wykorzystaniu nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych.](#)

Pragmalingwistyka w tworzeniu pomocy komunikacyjnych w AAC

DOI: 10.47050/jows.2025.2.63-70

Kasia miała pięć lat i chciała opowiadać o swoich zabawkach. Problem w tym, że nie mówiła. Jej świat pełen był historii, ale nikt poza nią ich nie słyszał. Wszystko się zmieniło, gdy otrzymała swoją indywidualną pomoc komunikacyjną. Na początku niepewnie wskazywała symbole. Z czasem zaczęła opowiadać o swojej rodzinie, ulubionych grach i tym, co ją cieszy lub smuci. AAC, czyli komunikacja alternatywna i wspomagająca (ang. *augmentative and alternative communication*) stała się dla niej kluczem do językowych drzwi, które wcześniej były zamknięte. Ten artykuł opowiada o tym, jak pragmalingwistyka pomaga tworzyć pomoce komunikacyjne, które umożliwiają dzieciom takim jak Kasia naukę języka i porozumiewanie się ze światem.

EDYTA TYSZKIEWICZ
[Akademia Kujawsko-Pomorska](#)

PRAGMALINGUISTICS IN CREATING COMMUNICATION AIDS IN AAC

The article discusses the importance of pragmalinguistics in creating communication aids within Augmentative and Alternative Communication (AAC) systems. Pragmalinguistics, as a field studying language use in social and situational contexts, enables the design of AAC tools tailored to the diverse needs of users. The paper analyses aspects such as vocabulary selection, symbol organisation, and language modeling. Particular attention is given to the application of grid-based systems and context-based displays in designing communication aids. The role of language modeling in developing communication competencies among AAC users is also discussed. The article emphasises that effective use of pragmalinguistics can significantly improve communication quality and facilitate fuller participation in social life.

KEY WORDS: PRAGMALINGUISTICS, AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION (AAC), COMMUNICATION AIDS, LANGUAGE MODELING, COMMUNICATION COMPETENCIES, SYMBOLIC COMMUNICATION

Pragmalingwistyka (pragmatyka językowa) to dziedzina językoznawstwa zajmująca się badaniem użycia języka w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. W przeciwieństwie do gramatyki opisowej, która skupia się na strukturze zdań, pragramlingwistyka analizuje, w jaki sposób jednostki językowe są wykorzystywane w interakcjach społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu, intencji nadawcy oraz reakcji odbiorcy (Wierzbicka 1991). W praktyce oznacza to badanie takich aspektów komunikacji, jak: intencje komunikacyjne, sposób prowadzenia rozmowy, stosowanie wyrażen grzecznościowych, dostosowywanie języka do różnych sytuacji społecznych. W kontekście komunikacji alternatywnej i wspomagającej (ang. *augmentative and alternative communication* – AAC) pragramlingwistyka odgrywa kluczową rolę. AAC to zbiór metod, narzędzi oraz technik mających na celu umożliwienie lub wspomaganie komunikacji osób, które z różnych przyczyn nie mogą posługiwać się mową werbalną (Beukelman i Mirenda 2013). Warto przy tym zaznaczyć, iż systemy AAC obejmują zarówno urządzenia wysokiej technologii (np. generujące mowę), jak i narzędzia niskiej technologii (np. plansze komunikacyjne, książki obrazkowe).

Istotnym wyzwaniem związanym z wprowadzaniem AAC jest często konieczność przyswojenia go przez użytkowników jako języka obcego lub drugiego języka. W wielu przypadkach, szczególnie u dzieci mających od urodzenia trudności komunikacyjne, AAC stanowi pierwszy język używany w sposób świadomy i celowy. Z kolei dla osób, które utraciły zdolność mowy w wyniku urazu, choroby czy udaru, AAC staje się nowym narzędziem komunikacyjnym możliwym do opanowania w sposób analogiczny do nauki języka obcego. W obu przypadkach kluczowe jest zapewnienie odpowiednich strategii nauczania i modelowania językowego, aby użytkownik mógł efektywnie korzystać z dostępnych zasobów.

Żeby AAC mogło z punktu widzenia pragramlingwistyki spełniać swoje funkcje, konieczne jest odpowiednie uporządkowanie symboli umożliwiające ich skuteczne używanie w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Systemy AAC, które są specyficznym rodzajem języka przedstawionego w formie symboli, wymagają szczególnej organizacji umożliwiającej szybki i intuicyjny dostęp do słownictwa. Kluczowe znaczenie w tym procesie mają układ siatkowy (ang. *grid-based system*) oraz układ kontekstowy (ang. *context-based displays*).

Artykuł dotyczy zastosowania pragramlingwistyki w tworzeniu pomocy komunikacyjnych w systemach alternatywnej i wspomagającej komunikacji (AAC). Opisano, w jaki sposób pragramlingwistyka, jako dziedzina badająca użycie języka w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, wpływa na tworzenie narzędzi AAC dostosowanych do potrzeb użytkowników. Analiza obejmuje zagadnienia związane z doбором słownictwa, strukturą systemów komunikacyjnych oraz z technikami modelowania językowego. Szczególną uwagę poświęcono teorii pól językowych, układom siatkowym i kontekstowym, które umożliwiają skuteczną organizację symboli w celu ułatwienia komunikacji. Omówiono także znaczenie modelowania językowego oraz dostosowania pomocy komunikacyjnych do indywidualnych potrzeb osób korzystających z AAC. Nauczyciele języków obcych coraz częściej pracują z uczniami niemówiącymi, dwujęzycznymi lub złożonymi komunikacyjnie. Wiedza na temat projektowania skutecznych pomocy AAC oraz zasad UX (User Experience) może realnie przełożyć się na jakość ich pracy dydaktycznej i terapeutycznej.

Zastosowanie pragramlingwistyki w AAC

W procesie tworzenia pomocy komunikacyjnych ważne jest uwzględnienie aspektów pragmatycznych, czyli kontekstu użycia języka. Użytkownicy systemów AAC muszą mieć możliwość wyrażania różnych intencji komunikacyjnych, takich jak: prośba, odmowa, pytanie, komentowanie czy wyrażenie opinii. W praktyce oznacza to, iż zestaw symboli powinien zawierać nie tylko rzeczowniki, ale także czasowniki i zwroty modalne, które pozwolą na precyzyjne formułowanie wypowiedzi (Light 1989). Dobór słów w pomocy komunikacyjnej powinien uwzględniać zarówno częstość ich użycia, jak i funkcjonalność w różnych

kontekstach komunikacyjnych. Janice Light (1989) wskazuje, iż podstawowe słownictwo powinno obejmować około 2000 najczęściej używanych słów, które pozwalają na skuteczną komunikację w większości sytuacji codziennych. Kluczowe jest zatem wprowadzenie wyrazów takich jak: „chcę”, „lubię”, „nie chcę”, „pomóż”, które umożliwiają wyrażanie podstawowych potrzeb i emocji (Seretny 2014).

Zofia Cygał-Krupa w publikacji *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym* (1986) podkreśla znaczenie porządkowania słownictwa według kategorii tematycznych. Takie podejście umożliwia użytkownikom systemów AAC szybsze odnalezienie odpowiednich słów w kontekście komunikacyjnym oraz ich przyswojenie – zbiory wyrazów w układzie rangowym i tematycznym są bowiem intuicyjne i proste w użyciu. Z kolei Halina Zgółkowa w swoim *Słowniku minimum języka polskiego* (1990) wskazuje na konieczność wyboru słownictwa na podstawie jego funkcjonalności i częstości użycia. Stworzenie słownika minimum polega na wyodrębnieniu wyrazów najczęściej używanych i niezbędnych do codziennej komunikacji. Rozwiązanie to jest nie tylko zgodne z założeniami AAC, lecz także szczególnie istotne. Priorytetem bowiem jest tu dostęp do słów, które umożliwiają użytkownikowi wyrażanie wszystkich potrzeb i reakcji w codziennych sytuacjach.

Tak więc dobór słów dla dziecka czteroletniego powinien uwzględniać nie tylko jego potrzeby fizjologiczne, lecz również potrzeby społeczne i emocjonalne. Ważne jest, aby dziecko mogło wyrażać swoje emocje, pytać, prosić, sprzeciwiać się oraz dzielić doświadczeniami. Jak zauważa Light (1989), komunikacyjna kompetencja obejmuje zdolność do wyrażania przez użytkownika AAC szerokiego zakresu intencji komunikacyjnych w różnych kontekstach społecznych. W przypadku AAC szczególnie istotne jest wprowadzenie słów umożliwiających dziecku wyrażenie takich stanów emocjonalnych, jak: radość, smutek, złość, lęk czy zaskoczenie. Ponadto słownictwo powinno umożliwiać wyrażanie stopnia nasilenia emocji (np. „bardzo”, „trochę”) oraz przyczyn emocji („bo”, „dlatego że”).

W literaturze dotyczącej AAC wskazuje się na konieczność uwzględnienia słownictwa dotyczącego (Goossens i in. 1992):

- ➡ podstawowych potrzeb fizjologicznych: jedzenie, picie, toaleta, sen;
- ➡ potrzeb społecznych: witanie się, żegnanie się, nawiązywanie kontaktu z dorosłymi i rówieśnikami;
- ➡ potrzeb emocjonalnych: wyrażanie uczuć, komunikowanie lęku, radości, smutku, złości;
- ➡ potrzeb związanych z aktywnością: prośby o przedmioty, pytania dotyczące aktywności, wyrażanie preferencji;
- ➡ reakcji na zdarzenia: wyrażanie aprobaty, dezaprobaty, zgody, sprzeciwu, potrzeby zmiany sytuacji.

Dobór słów powinien się zatem opierać na zasadzie równowagi między słownictwem funkcjonalnym (potrzebnym do codziennego działania) a tym umożliwiającym rozwój językowy i społeczny. Według Pat Mirendy (2008) istotne jest, aby słownictwo AAC obejmowało zarówno słowa o wysokiej częstotliwości użycia (np. „tak”, „nie”, „chcę”, „nie chcę”), jak i słowa specyficzne dla danej aktywności (np. „klocki”, „rysować”, „czytać”). Słownictwo AAC powinno być również dostępne w różnych kontekstach komunikacyjnych, co pozwala na rozwijanie kompetencji pragmatycznych dziecka. Carol Goossens (1989) zwraca tu uwagę na potrzebę dostosowania słownictwa do poziomu rozwoju symbolicznego dziecka oraz jego zainteresowań. Dla dzieci w wieku czterech lat szczególnie ważne jest uwzględnienie słów związanych z zabawą, aktywnościami ruchowymi oraz interakcjami społecznymi.

Podobne będą zasady doboru słów dla osób dorosłych - w ich przypadku niezwykle ważne będzie umożliwienie wyrażania opinii, zgłaszania uwag oraz komunikowania się w kontekście pracy. Zastosowanie takich technik wspomagających jak predykcja słów oraz dostęp do zasobów tematycznych może znacznie usprawnić komunikację (Drager 2009). Warto wprowadzać

również zwroty specyficzne dla danej profesji, aby użytkownik mógł efektywnie uczestniczyć w dyskusjach zawodowych. Osoby dorosłe korzystające z AAC powinny też mieć możliwość wyrażania swoich emocji oraz bardziej złożonych stanów psychicznych, choćby za pomocą takich słów, jak: „sfrustrowany”, „zdeteminowany” czy „konkludować”. Jest to kluczowe w budowaniu relacji, samoregulacji czy też w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami. Jak zauważa Kathryn Drager (2009), pełne uczestnictwo w życiu społecznym użytkownika AAC jest tylko wówczas, gdy ma on możliwość wyrażania nie tylko podstawowych emocji, lecz także bardziej złożonych stanów emocjonalnych, opinii bądź refleksji.

W kontekście pragmatyki oraz alternatywnej i wspomagającej komunikacji (AAC) ciekawym zagadnieniem jest wprowadzanie kontrowersyjnych słów związanych z używkami, seksualnością czy przekleństwami, co napotyka opór ze strony opiekunów, terapeutów i nauczycieli. Jak zauważają Sarah Blackstone i Mary Hunt Berg (2003), niektóre osoby postrzegają użycie przekleństw czy odniesienia do używek i seksualności jako nieodpowiednie lub społecznie nieakceptowalne. A przecież stanowią one integralną część naturalnego języka i są używane w różnych sytuacjach komunikacyjnych – od wyrażania frustracji i złości po żartowanie czy też budowanie relacji interpersonalnych (Jay 2009). W związku z tym brak możliwości wyrażania takich treści może ograniczać autentyczność i efektywność komunikacji osób korzystających z AAC. Przekleństwa pełnią przykładowo w naszym życiu różnorodne funkcje pragmatyczne, które mogą obejmować:

- ➔ ekspresję emocji: wyrażanie złości, frustracji, bólu, ale także radości czy podekscytowania (Jay i Janschewitz 2008);
- ➔ budowanie relacji: użycie przekleństw w sposób żartobliwy może służyć zacieśnianiu więzi społecznych (Dewaele 2016);
- ➔ kreowanie tożsamości: swobodne używanie języka, w tym kontrowersyjnych słów, może być wyrazem indywidualizmu i autentyczności użytkownika AAC (Blackstone i Hunt Berg 2003).

W literaturze dotyczącej AAC podkreśla się, iż ograniczanie dostępu do takich słów może prowadzić do marginalizacji oraz pozbawienia użytkowników pełnego zakresu wyrażania siebie (Beukelman i Mirenda 2013). Przede wszystkim osoby dorosłe, które korzystają z AAC, mogą odczuwać frustrację wynikającą z braku możliwości wyrażenia emocji w sposób zgodny z ich preferencjami językowymi. Pragmatyczne podejście do wprowadzania tego typu słownictwa w AAC powinno uwzględniać potrzebę autentyczności komunikacji oraz zaspokajania użytkownika. Dostęp do takich słów może poprawić skuteczność komunikacji, zwiększyć poczucie sprawczości oraz umożliwić pełniejsze wyrażanie emocji i opinii. Należy przy tym zwracać uwagę także na kontekst społeczny oraz dbać o edukację otoczenia użytkownika w zakresie odpowiedniego użycia kontrowersyjnego słownictwa.

Teoria pól językowych w powiązaniu z układem siatkowym oraz układem kontekstowym

Systemy komunikacji alternatywnej są zazwyczaj zorganizowane w sposób hierarchiczny, umożliwiający użytkownikowi szybki dostęp do potrzebnych słów i symboli. Najczęściej w pracy z technologiami wysokimi wykorzystuje się foldery i podfoldery, które grupują symbole w logiczne kategorie. Na przykład w głównym folderze „Jedzenie” mogą znajdować się podfoldery: „Owoce”, „Warzywa”, „Napoje”, „Desery”. Każdy z tych podfolderów zawiera konkretne symbole związane z daną kategorią. W wielu nowoczesnych systemach AAC stosuje się również paski boczne lub panele skrótów. Umieszcza się na nich najczęściej używane słowa i zwroty, np. „tak”, „nie”, „chcę”, „proszę”, „dziękuję”. Dzięki temu użytkownik nie musi każdorazowo przechodzić przez złożoną strukturę folderów, aby wyrazić podstawowe potrzeby lub odpowiedzieć na pytanie.

Teoria pól językowych jest jedną z kluczowych koncepcji w badaniach nad strukturą słownictwa oraz jego organizacją w umyśle użytkownika języka. Wprowadzona przez niemieckiego językoznawcę Josta Triera w latach 30. XX wieku znalazła szerokie zastosowanie w badaniach semantycznych i pragmalingwistycznych. W Polsce znaczący wkład w jej rozwój wniósł Wojciech Miodunka, który w swoich pracach wskazywał na konieczność systematycznego organizowania słownictwa w zbiory semantyczne, czyli pola językowe, co sprzyja lepszemu rozumieniu relacji między wyrazami oraz ułatwia ich przyswajanie (Miodunka 1990b).

Teoria pól językowych zakłada, iż słownictwo w języku nie jest zbiorem niezależnych jednostek, lecz układa się w zorganizowane pola semantyczne. Każde pole językowe obejmuje wyrazy, które są wzajemnie powiązane na podstawie ich znaczenia, funkcji i kontekstu użycia (Miodunka 1990b). Przykładowo, pole dotyczące jedzenia może zawierać wyrazy takie jak: „chleb”, „masło”, „zupa”, „owoce”, „warzywa”, „jeść”, „pić”, „głodny”, „syty”, „dość”, „dokładka”. Relacje między wyrazami w danym polu mogą być hierarchiczne, asocjacyjne lub kontrastowe, w zależności od ich wzajemnych powiązań i znaczeń. Relacje hierarchiczne obejmują związki nadrzędności i podrzędności, w których jeden wyraz pełni funkcję nadrzędną w stosunku do innych, np. „mebel” jest nadrzędnym pojęciem w stosunku do wyrazów „krzesło” czy „stół”. Relacje asocjacyjne dotyczą wyrazów, które są ze sobą powiązane na zasadzie skojarzeń bądź wspólnego kontekstu, np. „szkoła” i „nauka” albo „morze” i „plaża”. Natomiast relacje kontrastowe polegają na zestawianiu wyrazów o przeciwnych znaczeniach, takich jak „dzień” i „noc” czy „mały” i „duży”. Każdy z tych rodzajów relacji pełni ważną funkcję w organizacji słownictwa oraz w procesie przyswajania i rozumienia języka. Dlatego tak ważne jest, aby w budowaniu systemu AAC uwzględnić układ siatkowy (ang. *grid-based system*) oraz układ kontekstowy (ang. *context-based displays*).

W układzie siatkowym symbole rozmieszcza się w regularnie uporządkowanych komórkach, co zapewnia przewidywalność i strukturę ułatwiającą odnajdywanie potrzebnych wyrazów (Goossens i in. 1992). Taki sposób organizacji jest szczególnie korzystny w przypadku osób uczących się AAC jako języka drugiego lub obcego (Beukelman i Mirenda 2013). Z kolei układ kontekstowy organizuje symbole na podstawie konkretnych sytuacji życiowych, takich jak: jedzenie, zakupy, nauka czy zabawa. Pozwala to użytkownikowi na łatwiejsze znajdowanie potrzebnych słów w określonych kontekstach komunikacyjnych (Drager 2009). Dzięki temu sposób wyrażania intencji komunikacyjnych zbliża się do naturalnego, co jest kluczowe z perspektywy pragmalingwistyki.

Połączenie obu systemów – siatkowego i kontekstowego – jest szczególnie efektywne, ponieważ umożliwia użytkownikowi korzystanie z języka symbolicznego w sposób zorganizowany i odpowiadający jego codziennym potrzebom. W przypadku osób uczących się AAC jako języka drugiego lub obcego takie podejście ułatwia przyswajanie nowego systemu komunikacyjnego, gdyż pozwala na intuicyjne odnajdywanie słów zarówno poprzez przewidywalne struktury, jak i konteksty (Drager 2009; Beukelman i Mirenda 2013).

Żeby pomoc komunikacyjna była skuteczna, musi wspierać użytkownika w wyrażaniu intencji w sposób naturalny i zrozumiały dla rozmówcy. Na przykład, gdy użytkownik chce wyrazić prośbę, powinien mieć dostęp do struktury zdaniowej typu: „Proszę + czasownik + rzeczownik” (np. „Proszę podać wodę”). Dzięki temu komunikat staje się bardziej pragmatyczny i czytelny (Goossens i in. 1992) oraz zrozumiały. Najczęściej wyróżnia się następujące kategorie komunikatów:

- ➡ prośba o przedmiot/czynność – możliwość wyrażenia chęci otrzymania czegoś lub poproszenia o wykonanie czynności, np. „Chcę pić”, „Proszę o pomoc”, „Daj mi piłkę”;
- ➡ odmawianie/wyrażenie sprzeciwu – możliwość wyrażania odmowy lub niechęci (co jest równie istotne jak umiejętność proszenia), np. „Nie chcę”, „Nie lubię”, „Nie zgadzam się”;
- ➡ pytanie – możliwość zadawania pytań, np. „Gdzie jest mama?”, „Co to jest?”, „Dlaczego?”;
- ➡ komentowanie i opisywanie – wyrażanie opinii, opisywanie sytuacji czy też relacjonowanie wydarzeń, np. „Jestem zmęczony”, „Lubię zabawę”, „To jest dobre”;

- ➔ wyrażanie emocji – możliwość wyrażania emocji, takich jak: radość, smutek, złość czy strach, np. „Jestem smutny”, „Jestem zły”, „Cieszę się”;
- ➔ podtrzymywanie rozmowy – możliwość uczestniczenia w rozmowie poprzez potwierdzanie, zaprzeczanie, prośbę o powtórzenie czy zadawanie kolejnych pytań, np. „Tak”, „Nie”, „Proszę powtórzyć”, „Opowiedz więcej”.

Pragmalingwistyka zwraca też uwagę na kontekst sytuacyjny. W związku z tym pomoce komunikacyjne powinny być elastyczne i uwzględniać różne scenariusze komunikacyjne, takie jak: dom, szkoła, sklep czy plac zabaw. W każdej z tych sytuacji użytkownik może potrzebować innych słów i zwrotów (Drager 2009). Na przykład w szkole warto uwzględnić zwroty typu: „Mam pytanie”, „Nie rozumiem”, „Potrzebuję pomocy”, podczas gdy w domu kluczowe będą zwroty takie jak: „Jestem głodny”, „Chcę odpocząć”.

Struktura pomocy komunikacyjnych

Zgodnie z zasadami pragmalingwistyki struktura pomocy komunikacyjnych powinna umożliwiać tworzenie pełnych wypowiedzi, a nie tylko pojedynczych słów. Komunikacja językowa, jak zauważa Janice Light (1989), opiera się na czterech głównych kompetencjach: lingwistycznej, operacyjnej, społecznej i strategicznej. Każda z nich odgrywa istotną rolę w procesie efektywnego porozumiewania się.

Carol Goossens i współpracownicy (1992) wskazują na konieczność organizowania symboli w taki sposób, aby ułatwić formułowanie złożonych wypowiedzi, np. przez tworzenie zestawów tematycznych (jedzenie, emocje, czynności). Badacze ci zwracają uwagę na znaczenie przejrzystości struktury systemów komunikacyjnych, co sprzyja szybkiemu odnajdywaniu odpowiednich symboli oraz budowaniu zdań. Efektywne organizowanie symboli nie tylko wspomaga proces komunikacji, lecz także ułatwia naukę języka poprzez umożliwienie spontanicznego tworzenia wypowiedzi. Przy projektowaniu opartym na doświadczeniach użytkownika (UX) przyjmuje się, że hierarchia systemu czy struktura nawigacyjna powinna obejmować maksymalnie trzy poziomy zagłębienia, co ułatwia poruszanie się po systemie. Celem UX jest zapewnienie użytkownikowi jak najbardziej intuicyjnego, efektywnego i przyjemnego doświadczenia podczas interakcji z systemem. Obejmuje to aspekty takie jak:

- ➔ łatwość nawigacji – użytkownik powinien bez trudu znaleźć informacje lub funkcje;
- ➔ dostępność – produkt powinien być dostępny dla jak najszerszego grona użytkowników, w tym osób z niepełnosprawnościami;
- ➔ estetyka – wygląd i styl interfejsu powinny być atrakcyjne i spójne;
- ➔ responsywność – system powinien szybko reagować na działania użytkownika;
- ➔ przewidywalność – użytkownik powinien wiedzieć, czego się spodziewać po poszczególnych elementach interfejsu.

Inne badania również potwierdzają znaczenie odpowiedniej struktury pomocy komunikacyjnych w procesie nauki języka przez osoby z niezaspokojonymi potrzebami komunikacyjnymi. Drager (2009) podkreśla, iż dzieci ze spektrum autyzmu uczą się języka poprzez interakcje z dorosłymi, którzy modelują używanie symboli w kontekście naturalnych sytuacji komunikacyjnych. Odpowiednia organizacja pomocy komunikacyjnych jest kluczowa, ponieważ umożliwia modelowanie pełnych wypowiedzi, co sprzyja rozwojowi języka i kompetencji komunikacyjnych.

Modelowanie językowe, a rozwój słownictwa i struktury językowej

Modelowanie językowe odgrywa kluczową rolę w rozwoju komunikacji dzieci ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi. Badania wskazują, że sposób, w jaki dzieci nabywają umiejętności językowych, zależy od otoczenia, w jakim się znajdują, oraz od jakości interakcji z osobami dorosłymi (Light 1989). Modelowanie językowe polega na systematycznym prezentowaniu

języka za pomocą wspomagających i alternatywnych systemów komunikacji (AAC), co umożliwia dziecku obserwację i naśladowanie prawidłowych wzorców komunikacyjnych (Binger i Light 2007).

Proces modelowania językowego obejmuje nie tylko naukę nowych słów, lecz także rozwijanie umiejętności budowania zdań i struktur gramatycznych. Zgodnie z badaniami Drager i współpracowników (2006) dzieci systematycznie eksponowane na język wspomagany za pomocą symboli lub urządzeń komunikacyjnych wykazują znaczący postęp w zakresie rozumienia i produkcji języka. Modelowanie AAC pozwala na wprowadzenie bardziej złożonych struktur językowych oraz umożliwia dziecku stopniowe budowanie kompetencji komunikacyjnych. Modelowanie językowe jest szczególnie istotne dla tych uczniów, którzy nie mają możliwości obserwacji naturalnych wzorców mowy, jak w przypadku dzieci niemówiących. Aided Language Stimulation, czyli wspomagane stymulowanie językowe, polega na jednoczesnym używaniu symboli AAC przez dorosłych podczas interakcji z dzieckiem (Dada i Alant 2009). Taki sposób nauczania umożliwia dziecku obserwację, jak symbole i słowa są używane w kontekście społecznym, co sprzyja rozwojowi języka.

Badania Cathy Binger i Janice Light (2007) potwierdzają, iż modelowanie językowe z użyciem AAC przyczynia się do wzrostu liczby symboli używanych przez dziecko oraz do poprawy jakości tworzonych wypowiedzi. Efektywne modelowanie wymaga jednak systematyczności i dostosowania strategii do indywidualnych potrzeb dziecka. Ważne, aby miało ono możliwość obserwacji różnych form komunikacji w codziennych sytuacjach. Modelowanie językowe jest najbardziej skuteczne, gdy odbywa się w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. W badaniach Goossens (1989) wykazano, iż wprowadzenie wspomaganego modelowania językowego przed formalną oceną zdolności komunikacyjnych dziecka może przyczynić się do trafniejszej diagnozy i skuteczniejszej interwencji terapeutycznej. Ponadto naturalne sytuacje komunikacyjne umożliwiają dziecku lepsze zrozumienie relacji pomiędzy symbolem a jego znaczeniem.

Podsumowanie

Pragmalingwistyka odgrywa kluczową rolę w tworzeniu efektywnych pomocy komunikacyjnych w systemach alternatywnej i wspomagającej komunikacji (AAC). Zrozumienie zasad użycia języka w kontekście społecznym umożliwia tworzenie narzędzi bardziej funkcjonalnych i dostosowanych do rzeczywistych potrzeb użytkowników. Analiza pragmatycznych aspektów komunikacji pozwala na lepsze organizowanie słownictwa oraz struktury systemów AAC, co wpływa na szybkość i precyzję porozumiewania się.

Uwzględnienie różnych intencji komunikacyjnych, takich jak: prośby, pytania, komentarze czy wyrażanie emocji, pozwala na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych użytkowników AAC. Modelowanie językowe oraz stosowanie układów siatkowych i kontekstowych przyczynia się do poprawy jakości komunikacji i zwiększenia samodzielności użytkowników.

W przyszłości badania nad pragmalingwistyką w kontekście AAC powinny uwzględniać także nowe technologie oraz coraz bardziej złożone potrzeby komunikacyjne użytkowników. Dalsze doskonalenie metod i narzędzi wspomagających komunikację może znacząco poprawić jakość życia osób korzystających z AAC, umożliwiając im pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym.

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Beukelman, D.R., Mirenda, P. (2013), *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*, wyd. 3, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- ➔ Binger, C., Light, J. (2007), *The Effect of Aided AAC Modeling on the Expression of Multi-Symbol Messages by Preschoolers Who Use AAC*, „Augmentative and Alternative Communication”, nr 23(1), s. 30–43.

- Blackstone, S., Hunt Berg, M. (2003), *Social Networks: A Communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and Their Communication Partners*, Monterey, CA: Augmentative Communication, Inc.
- Cygal-Krupa, B. (1986), *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dada, S., Alant, E. (2009), *The Effect of Aided Language Stimulation on Vocabulary Acquisition in Children with Little or no Functional Speech*, „American Journal of Speech-Language Pathology”, nr 18(1), s. 50–64.
- Dewaele, J.-M. (2016), *Thirty Shades of Offensiveness: L1 and LX Users' Understanding and Perceptions of Swearing*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, nr 37(2), s. 141–155.
- Drager, K., Postal, V.J., Carrolus, L., Castellano, M., Gagliano, C., Glynn, J. (2006), *The Effect of Aided Language Modeling on Symbol Comprehension and Production in Two Preschoolers with Autism*, „American Journal of Speech-Language Pathology”, nr 15, s. 112–125.
- Drager, K. (2009), *Aided Modeling Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders Who Require AAC*, „Perspectives on Augmentative and Alternative Communication”, nr 18(4), s. 114.
- Goossens, C. (1989), *Aided Language Intervention Before Assessment: A Case Study of Child with Cerebral Palsy*, „Augmentative and Alternative Communication”, nr 5, s. 14–26.
- Goossens, C., Crain, S., Elder, P. (1992), *Engineering the Preschool Environment for Interactive Symbolic Communication: 18 months to 5 years*, Birmingham, AL: Southeast Augmentative Communication Conference Publication Clinician Series.
- Jay, T. (2009), *Why We Curse: A Neuro-Psycho-Social Theory of Speech*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Jay, T., Janschewitz, K. (2008), *The Pragmatics of Swearing*, „Journal of Politeness Research”, nr 4(2), s. 267–288.
- Light, J. (1989), *Toward a Definition Of Communicative Competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems*, „Augmentative and Alternative Communication”, nr 5(2), s. 137–144.
- Miodunka, W. (1990a), *Polska językowa świadomość narodowa a wielojęzyczność*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Miodunka, W. (1990b), *Teoria pól językowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mirenda, P. (2008), *A Back Door Approach to Autism and AAC*, „Augmentative and Alternative Communication”, nr 24, s. 220–234.
- Seretny, A. (2014), *Nauka języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wierzbicka, A. (1991), *Pragmatyka językowa*, Warszawa: PWN.
- Zgółkowska, H. (1990), *Słownik minimum języka polskiego*, Warszawa: PWN.

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

EDYTA TYSZKIEWICZ [Pedagog, logopeda, terapeuta zajęciowy, neurorehabilitant C-eye, terapeuta komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Doktorantka Kolegium Doktorskiego na Akademii Kujawsko-Pomorskiej. Superwizor komunikacji alternatywnej i wspomagającej m.in. w Emedea w Poznaniu. Wykładowca z zakresu komunikacji alternatywnej i wspomagającej w Omnibus Centrum Edukacyjne w Szczecinie. Biegły sądowy z zakresu komunikacji alternatywnej i wspomagającej przy Sądzie Okręgowym w Szczecinie. Studentka kierunku nauczanie języka polskiego jako drugiego i obcego na Wyższej Szkole Kształcenia Zawodowego. Od wielu lat pracuje z dziećmi z deficytami rozwojowymi, jak również z dorosłymi po wypadkach, udarach, urazach w Centrum Neurorehabilitacji, komunikacji alternatywnej i wspomagającej w Szczecinie.](#)

Kreatywne przygody z AI

Od Zombielandu do sukcesów na egzaminie

DOI: 10.47050/jows.2025.2.71-76

Jak zachęcić uczniów do pisania, gdy każde zdanie to dla nich wyzwanie? Odpowiedzią okazuje się sztuczna inteligencja i świat pełen zombie, fantasy oraz szpiegowskich intryg. Dzięki AI Dungeon moi uczniowie odkryli radość z tworzenia opowieści, a efekty tych działań przerosły wszelkie oczekiwania – były widoczne nie tylko w wynikach egzaminów, ale zwiększyły także kreatywność i pewność siebie uczniów. To historia o tym, jak technologia może zmieniać edukację i przełamywać bariery.

MICHAŁ SIWKOWSKI
Zespół Placówek Edukacyjnych w Olsztynie

CREATIVE ADVENTURES WITH AI. FROM ZOMBIELAND TO EXAM SUCCESS

This article explores the innovative use of artificial intelligence (AI) in teaching English to students with special educational needs. The author, a teacher in a special needs school, observed the challenges these students faced in expressing their thoughts in writing. To address this, he introduced AI tools like AI Dungeon, Character.ai, Midjourney, and others into the classroom, engaging students in creative writing, storytelling, and interactive projects. The results were remarkable: students' writing skills improved significantly, their motivation increased, and they achieved impressive results on their final exams. This experience highlights the potential of AI in education to create engaging and effective learning experiences, particularly for students with learning difficulties.

KEY WORDS: ARTIFICIAL INTELLIGENCE, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, WRITING, AI DUNGEON, eTWINNING, COLLABORATIVE LEARNING, EDUCATIONAL TECHNOLOGY, INCLUSIVE EDUCATION, PROJECT-BASED LEARNING, 21ST CENTURY SKILLS

Praca nauczyciela w placówce specjalnej to nieustanne wyzwanie, ale i źródło niezwykłej satysfakcji. To właśnie pasja do wspierania uczniów w ich edukacyjnej podróży, bez względu na przeciwności losu, motywuje mnie do ciągłego poszukiwania nowych, angażujących metod nauczania. W naszej szkole spotykam dzieci o różnorodnych potrzebach edukacyjnych – z zespołem Downa, spektrum autyzmu, dziecięcym porażeniem mózgowym, częściowym paraliżem i wieloma innymi zaburzeniami, zarówno fizycznymi, jak i emocjonalnymi. Każde z nich to odrębna historia, unikalny zestaw wartości i potencjał, który pragniemy rozwijać, dostosowując metody pracy do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Zdajemy sobie sprawę, że zadania stojące przed uczniami i nauczycielami są ogromne, dlatego każde, nawet najmniejsze osiągnięcie napawa nas dumą i radością.

Trudności uczniów i indywidualizacja metod

W mojej pracy obserwuję, jak uczniowie zmagają się z wieloma barierami, które utrudniają im naukę i codzienne funkcjonowanie. Często borykają się z brakiem koncentracji, z zaburzeniami sensorycznymi, trudnościami w komunikacji, a także niską samooceną. Wielu z nich uważa się za gorszych od swoich rówieśników, ponieważ umiejętności, które inni nabywają z łatwością, im przychodzą z dużym trudem. Dlatego tak ważne jest dla mnie stworzenie w szkole atmosfery akceptacji i zrozumienia, w której każdy uczeń, niezależnie od swoich możliwości, czuje się szanowany i ważny. W tym celu nie tylko realizujemy standardowy program nauczania, lecz także sięgamy po innowacyjne metody pracy dostosowane do indywidualnych potrzeb i wyzwań uczniów. Staramy się wykorzystywać różnorodne narzędzia oraz strategie, aby pomóc uczniom w pokonywaniu trudności i osiąganiu sukcesów. Wśród tych strategii znajdują się m.in. terapia pedagogiczna, terapia integracji sensorycznej, terapia mowy, a także różnorodne metody aktywizujące, takie jak: drama, muzykoterapia czy arteterapia.

Jednym z wyzwań, z jakimi mierzyli się moi uczniowie, była trudność w wyrażaniu swoich myśli na piśmie. Choć przyswajanie wiedzy teoretycznej nie stanowiło dla nich większego problemu, to ogromną barierą okazał się brak umiejętności tworzenia spójnych i logicznych tekstów, zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Dotyczyło to szczególnie uczniów przygotowujących się do egzaminu ósmoklasisty, na którym forma pisemna odgrywa kluczową rolę. Mimo wielu prób, efekty zastosowania tradycyjnych metod nauczania były dalekie od oczekiwań. Widziałem, jak wielu uczniów zmagало się z wewnętrzną blokadą, która uniemożliwiała im swobodne wyrażanie swoich myśli w formie pisemnej. Zastanawiałem się, jak można im pomóc w pokonywaniu trudności i rozwijaniu umiejętności pisania w sposób, który byłby dla nich zarówno efektywny, jak i angażujący. Analizowałem różne metody nauki pisania dłuższych wypowiedzi, takie jak: metoda procesowa, metoda projektów czy metoda storytellingu, ale czułem, że potrzebuję czegoś więcej, czegoś, co pozwoliłoby uczniom na przełamanie barier i odkrycie radości z pisania.

AI Dungeon pod rękę z eTwinningiem

W poszukiwaniu rozwiązania natknąłem się na platformę AI Dungeon (aidungeon.com) – interaktywną grę tekstową opartą na sztucznej inteligencji, która pozwala tworzyć różnorodne historie w dowolnych światach. Zaintrygowały mnie jej możliwości – algorytmy AI reagują na wybory gracza, a każdy jego ruch tworzy nowe wątki fabularne. Uczestnicy mogą w pełni wyrażać swoją kreatywność, a każdy ich wybór wpływa na rozwój historii. Pomyślałem, że to doskonała okazja, aby połączyć naukę z zabawą i wykorzystać nowoczesną technologię do rozwijania umiejętności językowych uczniów. Sztuczna inteligencja w AI Dungeon nie tylko generuje treści, lecz także uczy języka, dostosowując się do poziomu gracza i oferując wsparcie w formie podpowiedzi i korekty błędów. Uznałem, że to idealne narzędzie do pracy z uczniami, którzy mają trudności z pisaniem, ponieważ pozwala im ćwiczyć język

w bezpiecznym i angażującym środowisku, bez lęku przed krytyką czy oceną. Dodatkowo AI Dungeon oferuje wiele różnych scenariuszy i światów, co umożliwia dostosowanie gry do zainteresowań i potrzeb graczy. Można wybrać scenariusze fantasy, science fiction, historyczne, a nawet te oparte na popularnych książkach czy filmach.

Z racji mojego zaangażowania w program eTwinning (etwinning.pl) postanowiłem zaprosić do współpracy zagranicznych partnerów i ich uczniów. Program eTwinning to europejska platforma współpracy szkół, która umożliwia nauczycielom i uczniom z różnych krajów wspólne realizowanie projektów edukacyjnych. Dzięki nim moi uczniowie mogli nie tylko ćwiczyć język angielski i poznać kulturę oraz obyczaje innych krajów, ale także nawiązać nowe znajomości. Początkowo pomysł wykorzystania gry do nauki języka angielskiego potraktowano dość sceptycznie. Uczniowie byli przekonani, że to tylko rozrywka, która nie ma nic wspólnego z nauką. Aby ich zachęcić, zaproponowałem wspólne stworzenie opowieści w postapokaliptycznym świecie, gdzie wirus zamienił ludzi w zombie. AI Dungeon wygenerowało wstęp fabuły, a uczniowie za pomocą prostych komend, takich jak: „zrób”, „zobacz” czy „stwórz”, zaczęli reagować na kolejne elementy historii podawane przez sztuczną inteligencję. Gra wymagała od uczniów opisywania ich działań, tego, co widzą i czują – a wszystko to po angielsku. Dodatkowo, aby ułatwić im pracę, wprowadziłem element współpracy – uczniowie pracowali w małych grupach, dzieląc się pomysłami i nawzajem się wspierając. W trakcie gry mogli korzystać z różnych źródeł informacji, takich jak: słowniki, opracowania gramatyczne czy tłumaczenia online, aby poszerzać swoje słownictwo i poprawiać gramatykę.

„Na początku nie wierzyłem, nie widziałem sensu. Jak ma mi to pomóc w nauce języka angielskiego? Ale nawet nie zauważyłem, kiedy zacząłem pisać po angielsku!” – wspomina jeden z uczniów klasy ósmej. Szybko się okazało, że uczniowie wciągnęli się w tworzenie opowieści w sposób, którego się nie spodziewałem. Początkowa niepewność ustąpiła miejsca zaangażowaniu. Każda decyzja, każda reakcja na fabułę generowaną przez AI uświadamiała im, jak ważne jest precyzyjne wyrażanie myśli i uczuć w obcym języku. Z czasem zauważyłem, że nie chodziło już tylko o tworzenie historii, lecz o umiejętność przekładania wewnętrznych przeżyć na słowa, co prowadziło do głębszego zrozumienia języka i samego procesu komunikacji. Uczniowie oczywiście popełniali błędy, ale ważniejszy był tu przekaz, a kluczowe – zrozumienie ich intencji przez AI. Często prowadziło to do zabawnych sytuacji, bo nie było kar za błędy. Uczniowie mogli dowolnie korygować i uściślać swoje wypowiedzi. Stopniowo zaczęli dostrzegać, jak ważne jest staranne dobieranie słów w tworzeniu spójnych, logicznych i emocjonujących historii. Zamiast skupiać się na tłumaczeniu pojedynczych słów, budowali zdania oddające ich intencje i odczucia, co miało bezpośredni wpływ na ich rozwój językowy. Praca nad historią pełną emocji i złożonych interakcji była dla nich prawdziwym wyzwaniem, ale i szansą na ćwiczenie precyzji w wyrażaniu siebie w języku angielskim. To doświadczenie pozwoliło im nie tylko lepiej zrozumieć strukturę języka, ale także dostrzec wagę komunikacji, zarówno w wymiarze gramatycznym, jak i emocjonalnym, co znacząco wpłynęło na ich motywację do nauki. Uczniowie zaczęli chętniej uczestniczyć w lekcjach języka angielskiego, a także poświęcać więcej czasu na naukę poza szkołą.

Kiedy nasza historia osiągnęła odpowiednią długość, przekazaliśmy ją zagranicznym partnerom, którzy kontynuowali opowieść. Wśród uczniów narastały emocje i niecierpliwość – z zapartym tchem czekali na dalsze fragmenty historii tworzone przez ich rówieśników z innych krajów. Wymiana kolejnych części opowieści odbywała się za pośrednictwem platformy eTwinning, dzięki czemu uczniowie mogli nie tylko dzielić się swoją twórczością, ale także komunikować się ze sobą, wymieniać uwagi i zadawać pytania. Platforma eTwinning oferuje wiele narzędzi do komunikacji, takich jak: forum dyskusyjne, czat, wideokonferencje czy wspólne dokumenty, co pozwoliło uczniom na swobodną wymianę myśli i pomysłów. Po zakończeniu opowieści uczniowie zapoznawali się z pracami swoich kolegów z zagranicy, porównywali i analizowali różne wersje tej samej fabuły, co pozwoliło im rozwijać umiejętność

krytycznego myślenia i współpracy w międzynarodowym środowisku. Wspólne śledzenie losów bohaterów i coraz bardziej złożonych perypetii wzbudzało w uczniach ogromne zainteresowanie i satysfakcję. Uczniowie zaczęli doceniać różnorodność kulturową i językową, a także zrozumieli, że mimo różnic mogą współpracować i wspólnie coś tworzyć.

„Poczułem się, jakby moje słowa naprawdę miały znaczenie. Zawsze miałem problem z pisanem, ale w tej grze mogłem swobodnie rozwijać każdą myśl i sprawić, że moja historia stawała się coraz lepsza” – dzielił się swoimi wrażeniami jeden z uczniów. Uczniowie docenili możliwość swobodnego eksperymentowania z językiem bez obaw o popełnienie błędów. Zrozumieli, że błędy są naturalną częścią procesu nauki i że ważne jest, aby się nie poddawać i dążyć do samodoskonalenia.

Na kolejnych etapach projektu powstały nowe, równie fascynujące opowieści – od fantasy przez cyberpunk aż po pełne tajemnic historie szpiegowskie. Uczniowie eksperymentowali z różnymi gatunkami literackimi, tworząc opowieści pełne magii, przygód, intryg i niesamowitych zwrotów akcji. Mimo zakończenia etapu pisania wciąż mieli apetyt na więcej. Z ogromnym zaangażowaniem przekonywali mnie do kontynuowania projektu, pragnąc podzielić się swoimi pracami z rówieśnikami. W efekcie zebrane opowiadania zostały wydane w formie książki, która stała się prawdziwym dziełem sztuki. Uczniowie, wykorzystując sztuczną inteligencję i platformę Midjourney (www.midjourney.com), stworzyli do publikacji ilustracje idealnie oddające klimat każdej historii. Midjourney umożliwia generowanie obrazów na podstawie opisów tekstowych, co pozwoliło uczniom na wizualizację ich pomysłów i stworzenie unikalnych ilustracji do stworzonych opowiadań. Uczniowie spędzili wiele godzin, eksperymentując z różnymi parametrami i stylami, aby osiągnąć efekt, który w pełni odzwierciedlał ich wizję. Co więcej, świadomi trudności, z jakimi borykają się niektórzy koledzy, postanowili pójść o krok dalej i przygotowali audiobooki do swoich opowiadań. Dźwiękowe wersje książki połączono z tekstem, a każdy rozdział opatrzono kodami QR umożliwiającymi łatwy dostęp do nagrań. Zależało im na tym, aby ich prace były dostępne i angażujące dla wszystkich, w tym dla uczniów z niepełnosprawnościami. Do nagrania audiobooków wykorzystano platformę Speechify (speechify.com), na której tekst konwertuje się na mowę. Uczniowie mogli wybierać spośród różnych głosów i akcentów, a także dostosowywać tempo i intonację lektora.

Apetyt rośnie w miarę jedzenia – rozwój projektu

Z czasem projekt ewoluował – uczniowie połączyli opowiadania, ilustracje i audiobooki w interaktywne filmy. Do ich produkcji wykorzystali narzędzia AI, aby wzbogacić je o dynamiczne obrazy, narrację i muzykę idealnie dopasowane do nastroju każdej historii. Wykorzystali w tym celu takie platformy jak Synthesia (www.synthesia.io) i D-ID (www.d-id.com), które umożliwiają tworzenie filmów z wirtualnymi aktorami i generowanie mowy z tekstu. Uczniowie również tu mieli swobodę wyboru różnych głosów, a także awatarów i twarzy, dodając do tego animacje i efekty specjalne. Celem tych angażujących filmów była zarówno edukacja, jak i stworzenie przestrzeni, w której każdy, bez względu na napotykaną trudność, mógł się poczuć częścią twórczego procesu i w pełni wykorzystać swój potencjał. Filmy zostały opublikowane na szkolnej stronie internetowej i kanale YouTube, dzięki czemu mogli je obejrzeć uczniowie, rodzice i nauczyciele z całej szkoły, a także osoby z zewnątrz.

Początkowo projekt miał trwać zaledwie dwa miesiące, jednak ogromne zainteresowanie i zaangażowanie uczniów sprawiły, że rozwijał się przez cały rok szkolny, stawiając przed nimi coraz to nowsze wyzwania. Uczniowie organizowali warsztaty dla młodszych kolegów, prezentowali swoje prace na konferencjach i festiwalach naukowych, a także dzielili się własnymi doświadczeniami z innymi szkołami i nauczycielami z nich. Projekt został również zaprezentowany na międzynarodowej konferencji eTwinning, gdzie spotkał się z dużym zainteresowaniem i uznaniem. To doświadczenie nie tylko wzbogaciło umiejętności językowe i techniczne

uczniów, ale także pozwoliło im poczuć, że ich praca ma znaczenie i realny wpływ na społeczność szkolną. Moi uczniowie nieustannie zaskakiwali mnie swoją kreatywnością.

Po sukcesie projektu pisania opowiadań postanowiliśmy pójść o krok dalej i stworzyć coś zupełnie nowego – bajki, które miały bawić i edukować młodszych odbiorców. Jednym z takich projektów była krótka opowieść o dinozaurze Szymku, który stawiał czoła wyzwaniom prehistorycznego świata. Uczniowie z zapalem tworzyli tekst i ilustracje, dbając o każdy szczegół. Do napisania bajki wykorzystali platformę Character.ai (character.ai), która umożliwia prowadzenie konwersacji z botami sztucznej inteligencji wcielającymi się w różne postacie. Uczniowie zadawali botowi pytania dotyczące fabuły, bohaterów i świata przedstawionego, a następnie na podstawie uzyskanych odpowiedzi tworzyli własną historię. Bajka o dinozaurze Szymku została wydana w formie książeczki z ilustracjami i udostępniona w szkolnej bibliotece, dzięki czemu mogli ją czytać inni uczniowie.

Z okazji otwarcia szkoły młodzież podjęła się kolejnego wyzwania – ukazania w nietypowy sposób jej wizerunku. Zamiast tradycyjnych prezentacji uczniowie stworzyli wizję szkoły inspirowane różnymi motywami literackimi i graficznymi. Dzięki wykorzystaniu sztucznej inteligencji, a konkretnie platformy Midjourney, mogli przedstawić naszą szkołę w nowych, kreatywnych odsłonach – od futurystycznych przez magiczne aż po te oparte na klasycznych dziełach literackich. Każda wizja była pełna starannie dobranych detali pasujących do wybranego motywu. Uczniowie nie tylko generowali obrazy za pomocą Midjourney, ale także wykorzystali narzędzia do obróbki grafiki, takie jak Canva (www.canva.com) i Adobe Photoshop (www.adobe.com), aby dodać efekty specjalne, teksty i inne elementy graficzne. Rezultat był imponujący – uczniowie przekonali się, że mają realny wpływ na to, jak ich otoczenie może wyglądać w świecie wyobraźni, a cała szkoła ujrzała, jak potężne może być połączenie technologii z kreatywnością. Prezentacja wizji szkoły spotkała się z dużym zainteresowaniem zwiedzających, którzy byli pod wrażeniem kreatywności i umiejętności uczniów.

Sukces na wielu frontach

Co więcej, również wymiar edukacyjny projektu okazał się spektakularny. Uczniowie biorący w nim udział osiągnęli zaskakujące rezultaty na egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego. Ich wyniki wzrosły średnio o 30%, a jeden ze zdających osiągnął niesamowity wynik 96%! Szczegółowa analiza wykazała, że uczniowie uczestniczący w projekcie osiągnęli znacznie lepsze wyniki niż ci, którzy nie brali w nim udziału. To był ogromny sukces nie tylko uczniów, ale i całej szkoły, która dostrzegła potencjał innowacyjnych metod nauczania. Rezultat projektu zainspirował nas do dalszych poszukiwań i eksperymentów z zastosowaniem sztucznej inteligencji w edukacji. Zaczęliśmy się zastanawiać, jak można ją wykorzystać do nauczania innych przedmiotów, takich jak: matematyka, historia czy przyroda.

Projekt miał również długofalowy wpływ na całą społeczność szkolną. Uczniowie z młodszych klas, zainspirowani działaniami starszych kolegów, zaproponowali stworzenie nowych projektów, takich jak „AI Symphony of Emotions” i „Codebreaker Chronicles”. W pierwszym z nich skupiliśmy się na emocjach i muzyce, wykorzystując AI do tworzenia ścieżek dźwiękowych odzwierciedlających różne stany emocjonalne. Uczniowie uczyli się rozpoznawać i nazywać emocje, a także tworzyć muzykę, która je wyraża. W tym celu wykorzystali platformę Suno (suno.com), która umożliwia generowanie muzyki za pomocą sztucznej inteligencji. Eksperymentowano przy tym z różnymi parametrami, takimi jak: tempo, tonacja czy instrumentarium, aby stworzyć muzykę oddającą różne emocje – radość, smutek, złość, strach bądź zdziwienie. Projekt „AI Symphony of Emotions” pozwolił na połączenie zainteresowań muzycznych uczniów z nowymi technologiami, a także pomógł im w lepszym zrozumieniu i wyrażaniu własnych emocji. Natomiast w projekcie „Codebreaker Chronicles” uczniowie korzystali z platformy Character.ai do wcielania się w rolę detektywów rozwiązujących międzynarodową zagadkę kryminalną. Komunikując się z postaciami stworzonymi przez AI, musieli używać języka angielskiego do zbierania informacji, analizowania wskazówek i współpracy

w celu rozwikłania tajemnicy. Platforma Character.ai umożliwia tworzenie i trenowanie własnych botów sztucznej inteligencji, co pozwoliło uczniom na stworzenie unikalnych postaci i scenariuszy do swojej gry. Projekt „Codebreaker Chronicles” rozwijał sprawności językowe, logiczne myślenie i umiejętność rozwiązywania problemów, a także uczył współpracy i komunikacji.

Oprócz wymiaru edukacyjnego projekt miał ogromny wpływ na rozwój społeczny uczniów. Wspólne tworzenie opowieści z zagranicznymi partnerami pozwoliło na budowanie międzynarodowych więzi, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, kreatywności i współpracy. Uczniowie uczyli się pracować w zespole, dzielić pomysłami, negocjować i rozwiązywać konflikty. Poczucie przynależności do grupy i współpraca z rówieśnikami z innych krajów przyczyniły się do wzrostu ich samooceny i poczucia własnej wartości. Poczuli przy tym, że ich praca ma znaczenie, co stało się dodatkową motywacją do dalszej nauki. Projekt pomógł im także w lepszym zrozumieniu innych kultur oraz w kształtowaniu postaw prospołecznych i obywatelskich.

Z perspektywy czasu mogę śmiało stwierdzić, że całe przedsięwzięcie przyczyniło się nie tylko do rozwoju umiejętności językowych moich uczniów, lecz także do kształtowania postaw proaktywnych i otwartości na nowe technologie. Zastosowanie sztucznej inteligencji w edukacji otworzyło przed nami nowe możliwości i pokazało, że nauka nie musi być nudna – wręcz przeciwnie, może się zmienić w pasjonującą przygodę. To doświadczenie udowodniło mi, że nowoczesna technologia dostępna dla każdego ucznia może wspierać jego naukę i rozwój. Uważam, że w sztucznej inteligencji drzemie ogromny potencjał dla edukacji i że w przyszłości będzie ona odgrywać coraz większą rolę w procesie kształcenia, pomagając w rozwijaniu umiejętności i osiąganiu pełni swoich możliwości.

Nauczyciele, którzy chcieliby wprowadzić podobne innowacyjne podejście do nauki, powinni pamiętać o kilku kluczowych elementach. Przede wszystkim ważne jest zrozumienie indywidualnych potrzeb uczniów i dostosowanie metod do możliwości. Zastosowanie nowych technologii takich jak sztuczna inteligencja może być doskonałym wsparciem w rozwijaniu umiejętności pisania i komunikacji, szczególnie w przypadku uczniów, którzy mają trudności w wyrażaniu swoich myśli na piśmie. Nauczyciele powinni być otwarci na eksperymentowanie z różnymi narzędziami edukacyjnymi, które pozwalają uczniom na tworzenie i rozwijanie kreatywnych projektów w angażujący i efektywny sposób. Warto również pamiętać, że kluczem do sukcesu jest zaangażowanie wychowanków – od samego początku należy zachęcać ich do aktywnego uczestnictwa, dając im przestrzeń do kreatywnego działania, a jednocześnie stawiając przed nimi wyzwania pozwalające na rozwijanie umiejętności językowych w praktyce. Przy odpowiednim wsparciu nauczyciela takie podejście może nie tylko poprawić wyniki w nauce, ale także zwiększyć motywację uczniów i ich poczucie satysfakcji z własnych osiągnięć.

Zastosowanie sztucznej inteligencji w edukacji to nie tylko innowacja w nauczaniu, ale przede wszystkim szansa na przełamanie barier i odkrycie potencjału drzemącego w każdym uczniu. To inwestycja w przyszłość, która przynosi realne korzyści, rozwijając umiejętności, zwiększając motywację i pomagając w budowaniu lepszego świata dla wszystkich. Nie bójmy się eksperymentować, tworzyć i odkrywać nowe możliwości, jakie daje nam technologia, aby wspierać naszych uczniów w ich edukacyjnej podróży i pomagać im w wykorzystywaniu pełni ich potencjału.

MICHAŁ SIWKOWSKI Nauczyciel języka angielskiego w Zespole Placówek Edukacyjnych w Olsztynie, ambasador eTwinning, ekspert Erasmus+ (KA201 i KA229) oraz Microsoft Innovative Educator Expert. Pasjonat wykorzystywania nowoczesnych technologii w edukacji. Mentor programu Aktywna Edukacja i prelegent warsztatów dla Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Współautor książki *100 Games to Use in the Classroom & Beyond* o zastosowaniu gier komputerowych w nauczaniu.

Inkluzywność w nauce szwedzkiego

Na przykładzie podręcznika dla osób nieheteronormatywnych

DOI: 10.47050/jows.2025.2.77-83

Indywidualizacja kształcenia językowego w kontekście dostosowywania nauczania do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych koncentruje uwagę przede wszystkim na zaburzeniach neurorozwojowych, takich jak: spektrum autyzmu, ADHD czy dysleksja, mogących utrudniać proces uczenia się. Współczesna szkoła jest jednak miejscem zrzeszającym uczniów o zróżnicowanych potrzebach, nie tylko rozwojowych czy intelektualnych, lecz również tożsamościowych. Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób nauka języka oraz wykorzystywane na zajęciach materiały mogą wspierać różne oblicza tożsamości ucznia.

ADAM WOJTCZAK
[Uniwersytet Śląski w Katowicach](#)

INCLUSIVITY IN TEACHING SWEDISH ON THE EXAMPLE OF A SWEDISH LANGUAGE TEXTBOOK FOR NON-HETERONORMATIVE INDIVIDUALS

The aim of this article is to present and analyse an unconventional Swedish textbook for beginners as an example of an inclusive approach to Swedish language teaching. Designed for members of the LGBT+ community, the textbook incorporates individualization through lexical, grammatical, and visual inclusivity. Notable features include the use of the gender-neutral personal pronoun 'hen' and the representation of diverse identities and social roles. The analysis highlights how the textbook supports linguistic and cultural integration, offering inspiration for educators and material developers in inclusive language education.

KEY WORDS: INDIVIDUALIZATION, INCLUSIVE EDUCATION, SWEDISH LANGUAGE, TEXTBOOK, ANALYSIS

¹ RFSL – Riksförbundet för homoseksuellas, bisexuellas, transpersoners, queeras och intersexpersoners rättigheter (Ogólnokrajowy związek na rzecz praw osób homoseksualnych, bisexualnych i transgenderycznych), do 2007 r. o nazwie Riksförbundet för sexuellt likaberättigande (Ogólnokrajowy związek równouprawnienia seksualnego), od której pochodzi skrót RFSL.

² Sfi to oferowane przez gminy bezpłatne kursy języka szwedzkiego dla imigrantów powyżej 16. roku życia zarejestrowanych w Szwecji (por. Kowal 2023: 55).

³ Oddział organizacji RFSL stanowiący grupę wsparcia i miejsce spotkań dla nowo przybyłych do Szwecji osób społeczności LGBT+, które często w ojczystych krajach są prześladowane z powodu swojej orientacji seksualnej czy tożsamości płciowej, co może być powodem ubiegania się o azyl. Zajmuje się przede wszystkim udzielaniem informacji, doradztwem prawnym oraz organizacją spotkań dla członków. Jedną z najpopularniejszych aktywności są lekcje języka szwedzkiego (Syty 2018: 6).

Przyczynkiem do podjęcia rozważań jest niekonwencjonalny podręcznik do nauki języka szwedzkiego dla początkujących *Nybörjarmaterial i svenska* autorstwa Katarzyny Syty, wydany w 2018 roku przez RFSL¹, tj. szwedzką organizację na rzecz osób LGBT+. Publikacja jest ogólnodostępna i znajduje się na stronie wyżej wymienionego związku w formie cyfrowej (bit.ly/3FTWN2Z). Podręcznik przeznaczono przede wszystkim dla nowych członków stowarzyszenia, zwłaszcza osób ubiegających się w Szwecji o azyl z powodu prześladowań na tle swojej orientacji seksualnej czy tożsamości płciowej, ale także dla nauczycieli języka szwedzkiego dla imigrantów (szw. *svenska för invandrare*, w skrócie *sfi*²), którym ma służyć za inspirację. Autorka motywuje jego powstanie brakiem dostępnych materiałów do nauki języka, w których osoby, związki czy relacje nieheteroseksualne nie byłyby marginalizowane (Syty 2018: 7). Indywidualizacja procesu edukacyjnego z uwzględnieniem tożsamości seksualnej ucznia ma w tym przypadku wspierać rozwój uczącego się i pomóc mu się odnaleźć w nowej kulturze, społeczeństwie i języku. W analizowanym materiale dydaktycznym można dostrzec przykłady inkluzywności w różnych jej odsłonach, nie tylko objawiającej się akceptacją osób o różnorodnej tożsamości płciowej czy seksualnej, lecz także osób o różnym wyglądzie, kolorze skóry, pochodzeniu etnicznym, wyznaniu czy kulturze, co w szwedzkim programie nauczania (szw. *läroplan*) stanowi jedną z podstawowych wartości demokratycznych (Skolverket 2012).

Struktura podręcznika

Na początku książki umieszczono przejrzysty spis treści (*Innehåll*), po którym następuje wprowadzenie (*Inledning*) zawierające informacje dotyczące grupy wsparcia RFSL Newcomers³ oraz krótki opis i przedstawienie motywacji do stworzenia oddanej do użytku publikacji. Podręcznik został podzielony na pięć głównych jednostek tematycznych: powitania (*Hej! Välkommen!*), rodzina (*Familj*), mieszkanie (*Bostad*), praca (*Jobb*) i zdrowie (*Hälsa*). Ponadto na końcu książki znajduje się glosariusz pojęć (*Begreppsordlista*) uwzględniający terminologię queerową. Ma on charakter edukacyjno-informacyjny. W słowniczku znajdziemy m.in. następujące zagadnienia: *cisperson* (osoba cispłciowa), *ickebinär* (niebinarny), *hbtq* (lgbt), *heteronormativitet* (heteronormatywność), *homofobi* (homofobia), *könsdysfori* (dysforia płciowa), *sexuell läggning* (orientacja seksualna), *queer* czy *vithetsnormen* (norma białoskórności).

Każdy z rozdziałów oprócz tematu głównego porusza zagadnienia poboczne w pewien sposób z nim powiązane, prezentując tym samym różne kwestie leksykalne i gramatyczne. Szczegółowy zakres i dokładną strukturę podręcznika przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Struktura analizowanego podręcznika *Nybörjarmaterial i svenska*

TEMAT ROZDZIAŁU	ZAGADNIENIA LEKSYKALNE	ZAGADNIENIA GRAMATYCZNE
Hej! Välkommen! (Cześć! Witaj!) s. 8–25	powitania, alfabet, liczby, dni tygodnia, miesiące, pory roku, daty, podawanie numeru telefonu, przedstawianie się, zwroty grzecznościowe	liczebniki główne, liczebniki porządkowe, zaimki osobowe w formie podmiotu
Familj (Rodzina) s. 26–45	rodzina, kolory, godziny, czynności dnia codziennego, zakupy, owoce i warzywa, produkty żywnościowe, zastawa stołowa	zaimki pytające, czas teraźniejszy, grupy czasowników, odmiana rzeczownika, liczba mnoga
Bostad (Mieszkanie) s. 46–61	mieszkanie, meble, ubrania, podróż transportem publicznym, pogoda	negacja, czas przeszły <i>preteritum</i> , zaimki pytające
Jobb (Praca) s. 62–79	zawody, miejsca pracy, praca, podatki i urlop, harmonogram, poszukiwanie pracy, CV	spójniki, czasowniki posiłkowe
Hälsa (Zdrowie) s. 80–99	części ciała, dolegliwości, wizyta u lekarza, numer alarmowy 112, profilaktyka zdrowotna, nawyki żywieniowe	forma określona rzeczownika, szyk zdania prostego

Źródło: opracowanie własne.

Zastosowany podział tematyczny oraz zakres leksykalno-gramatyczny nie odbiegają raczej od dostępnych na rynku standardowych podręczników do nauki języka szwedzkiego dla początkujących. Zgodnie z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (2003) można je zakwalifikować do tematyki życia codziennego, co odpowiada umiejętnościom na poziomie podstawowym A1–A2.

W podręczniku ćwiczone są trzy z czterech głównych sprawności językowych, tj. czytanie, pisanie, mówienie. Brakuje zatem ćwiczeń na rozumienie ze słuchu, co jednak w przypadku tak niszowej i bezpłatnej publikacji nie powinno dziwić. Duży nacisk kładziony jest także na ćwiczenia wymowy, które znajdują się na końcu każdego rozdziału. W kwestii języka szwedzkiego jest to istotny aspekt nauczania, biorąc pod uwagę jego rozbudowany system samogłoskowy oraz wyróżniający go na tle większości języków europejskich akcent toniczny, co sprawia, że szwedzka wymowa jest powszechnie uważana za trudną (Horbowicz i in. 2024: 158). Pod tym względem słabą stroną podręcznika jest jednak brak nagrań, który znacząco utrudnia wykorzystanie publikacji do samodzielnej pracy i w związku z tym wymaga raczej pomocy ze strony nauczyciela. Dostosowanie treści dydaktycznych do grupy docelowej w kontekście indywidualizacji nauczania odbywa się na różnych płaszczyznach: gramatycznej, leksykalnej oraz graficznej.

Inkluzywność gramatyczna

Jeśli chodzi o aspekt gramatyczny, język szwedzki wyróżnia się dosyć rzadkim zjawiskiem, jakim jest pojawienie się w użyciu w ciągu ostatnich lat neutralnego płciowo zaimka *hen*⁴. Świadczy to o elastyczności i otwartości języka na zmiany, także w obrębie jego uformowanych stałych struktur (Klimont 2019: 175). Zaimek *hen* posiada dwie zasadnicze funkcje: 1) neutralne płciowo określenie osoby, o której mowa lub wynikającej z kontekstu, 2) określenie osoby, która nie chce lub nie może skategoryzować się jako kobieta bądź mężczyzna (SAOL, bdw). Użycie zaimka *hen* pozwala na inkluzywność obu płci oraz osób niebinarnych, a ze względów praktycznych można go wykorzystywać jako alternatywę dla formy opisowej *han eller hon* (on lub ona) w celu jej skrócenia.

W analizowanym materiale dydaktycznym zaimek *hen* jest zdecydowanie formą dominującą, podawaną w części gramatycznej w pierwszej kolejności jako jedna z opcji trzeciej osoby liczby pojedynczej: *hen, han, hon, den/det* (Syty 2018: 21). Kolejność ta świadczy o nacisku autorki na formę neutralną płciowo, która niezwykle rzadko lub prawie wcale nie jest uwzględniana w podręcznikach do nauki języka szwedzkiego. Dla przykładu, wzmianka o *hen* pojawiła się w najnowszym, trzecim wydaniu *Rivstart A1+A2*⁵ z 2023 roku jako jedna z opcji zaimka osobowego dla trzeciej osoby liczby pojedynczej, jednak w nieco innej kolejności: *han, hon, hen, den/det* (Levy Scherrer i Lindemalm 2023a: 11). W zeszycie ćwiczeń dodatkowo umieszczano informację: *hen = könsneutralt pronomen* (*hen* = zaimek neutralny płciowo) (Levy Scherrer i Lindemalm 2023b: 8). Nie ujęto jej jednak w poprzednim wydaniu podręcznika z 2014 roku. W rozdziale dotyczącym powitań i przedstawiania się – analizowanej pozycji *Nybörjarmaterial i svenska* – bohaterowie w rozmowie używają dodatkowo pytania *Vad är ditt pronomen?* (Jaki jest twój zaimek?), co w codziennym użyciu nadal może zostać odebrane jako sformułowanie wymuszone i nienaturalne. Pytanie to wskazuje jednak na akceptację różnorodności płciowej ze strony użytkownika oraz chęć poznania preferencji użycia odpowiedniego zaimka wobec rozmówcy. Co ciekawe, Fatima Grönblad (2017: 23) w swoim artykule podkreśla, że osoby transpłciowe raczej definiują własną tożsamość jako *han* (on) lub *hon* (ona), unikając użycia neutralnego zaimka *hen*. Znajomość danej identyfikacji płciowej już na etapie prezentacji może być także ułatwieniem dla nadawcy wiadomości, np. w przypadkach obco brzmiących imion, które nie sugerują konkretnej płci lub prowadzą do błędnej interpretacji w tym zakresie. Jest ona jednak przede wszystkim wyrazem identyfikowania się z określoną płcią, często niezależną od płci biologicznej. W dzisiejszej przestrzeni publicznej zjawisko to możemy zaobserwować na ogół w mediach społecznościowych,

4 Zaimek neutralny płciowo, pojawiający się w języku szwedzkim od lat 60. XX w., zyskał na znaczeniu w latach 2011–12, kiedy to rozpoczęła się medialna debata na temat jego użycia. Od 2015 r. wpisany jest na listę słów Akademii Szwedzkiej (Svenska Akademiens ordlista – SAOL), dzięki czemu posiada obecnie status oficjalnego wyrazu w języku szwedzkim (Milles 2013; Grönblad 2017; Klimont 2019).

5 Najczęściej wykorzystywany do nauki języka szwedzkiego w Polsce podręczniki na poziomie podstawowym.

gdzie użytkownicy na swoich profilach coraz częściej podkreślają swoją identyfikację płciową za pomocą angielskich zaimków *she/her* (ona/jej) lub *he/him* (on/jego), sugerując tym samym preferowane użycie.

Z dydaktycznego punktu widzenia zastosowanie neutralnej, bezpłciowej formy zaimka pozwala w części leksykalnej skupić się na przyswojeniu słownictwa, w tym wypadku czasowników opisujących podstawowe czynności, jak np. *Hen går* (idzie), *Hen sover* (śpi), *Hen äter* (je), *Hen tränar* (trenuje), zobrazowanych przez różne postaci (Syty 2018: 39). Przy tego typu ćwiczeniach, jak pokazuje praktyka nauczycielska, uczniowie często zbyt dużą wagę przywiązują do detali wizualnych, próbując w swojej wypowiedzi przede wszystkim określić zgodność płciową z obrazkiem, co w tym przypadku jest raczej informacją drugorzędną i w zależności od jakości grafiki nierzadko trudną do jednoznacznego skategoryzowania. Warto również podkreślić, że na początku nauki języka szwedzkiego zaproponowane użycie zaimków⁶ – włączające, lecz nadal mniej standardowe – może jednak wprowadzać zamieszanie wśród uczniów i utrudniać proces opanowania zagadnienia gramatycznego, jakim są właśnie zaimki osobowe. Bazując na moich wieloletnich obserwacjach w pracy nauczyciela języka szwedzkiego, mogę stwierdzić, że już prawidłowe rozróżnienie zaimków *han* (on) i *hon* (ona) sprawia uczącym się języka szwedzkiego sporo trudności. Świadczą o tym także oddzielne ćwiczenia w podręcznikach poświęcone właśnie temu zagadnieniu w celu automatyzacji użycia poprawnej formy (por. Levy Scherrer i Lindemalm 2014: 11). Wybierając odpowiedni materiał dydaktyczny, należałoby się zatem zastanowić, jaki nadrzędny cel przyświeca zaplanowanej jednostce lekcyjnej i procesowi kształcenia na początkowym etapie nauki – opanowanie języka standardowego czy inkluzywnego.

Inkluzywność leksykalna

Pod względem leksykalnym podręcznik nie pozostaje obojętny wobec dostosowania do różnorodnych potrzeb uczniów uwarunkowanych indywidualnymi czynnikami osobowościowymi i wykazuje akceptację oraz wzmacnia poczucie przynależności. Na pierwszy rzut oka poruszana w nim tematyka nie wyróżnia się znacząco na tle innych znanych pozycji (zob. tab.1). Nowo poznane struktury i słownictwo uzupełniają krótkie ćwiczenia, najczęściej w formie pytań, w dużej mierze bezpośrednio adresowanych do ucznia, np. *Vilken är din favoritårstid?* (Jaka jest twoja ulubiona pora roku?) czy *Vad ska du göra om 10 år? Vad drömer du om?* (Co będziesz robił za 10 lat? O czym marzysz?). Podręcznik oferuje jednak użycie słów charakterystycznych dla wybranych grup społecznych, które w porównywalnych materiałach dydaktycznych rzadko są prezentowane.

W drugim rozdziale możemy się natknąć m.in. na zdanie *Han jobbar på Kiruna sjukhus som sjuksköterska* (On pracuje w szpitalu w Kirunie jako pielęgniarka⁷). Stereotypy związane z zawodami zdominowanymi przez daną płeć łamie także użycie następujących zdań w rozdziale na temat pracy: *Hanna jobbar som busschaufför* (Hanna pracuje jako kierowca autobusu) czy *Jonas jobbar som barnskötare på en förskola* (Jonas pracuje jako opiekun dziecięcy w przedszkolu). Na liście słów z nazwami zawodów na s. 64 znajdziemy również niedostępny w słowniku SAOL (bdw) wyraz *brandkvinna* (strażaczka) lub w dalszej części jego generyczny wariant *brandpersonal* (personel strażacki). W kontekście pracy warto nadmienić także pojawienie się słowa *volontär* (wolontariusz), będącego ukłonem w stronę osób pracujących dobrowolnie i bez wynagrodzenia.

Wprowadzenie do rozdziału dotyczącego zdrowia rozpoczyna zdanie nawołujące do akceptacji samego siebie: *Det finns olika kroppar. Varje människa är unik* (Ciała są różne. Każdy człowiek jest wyjątkowy). Ponadto możemy zaobserwować brak tabuizacji tematów związanych przykładowo z daną płcią. Pośród różnych typowych dolegliwości chorobowych, jak np. *ont i magen* (ból brzucha), *ont i huvudet* (ból głowy), *hög feber* (wysoka gorączka), *hosta* (kaszel) czy *snuva* (katar), nie zapomniano o *mensvärk* (bóle menstruacyjne), których raczej darmo szukać w tradycyjnych podręcznikach, jeśli nie są one materiałami przeznaczonymi

⁶ Z raportu Uniwersytetu w Göteborgu wynika, że od 2020 r. odnotowano spadek użycia zaimka *hen*, zarówno wśród osób prywatnych, jak i w mediach. Jako przyczynę podaje się utratę jego politycznego znaczenia jako znacznika tożsamości. Zjawisko to świadczy o nieustająco zachodzących zmianach w uzusie języka szwedzkiego (por. Lundberg 2024).

⁷ W przypadku nazw zawodów można w języku szwedzkim niezależnie od płci wyróżnić wspólne, dominujące formy męskie, np. *tjänstemän* (urzędnik/urzędniczka), żeńskie, np. *sjuksköterska* (pielęgniarka/pielęgniarka) lub odmienne dla każdej z płci, np. *servitör* (kelner) i *servitris* (kelnerka). Zmiana ogólnie przyjętej formy w celu jej dostosowania do przeciwnej płci może prowadzić do zmiany znaczenia, np. *tjänstekvinna* (służąca) lub stylu, np. *sjukskötare* (pielęgniarka w użyciu archaicznym) (por. SAOL, bdw).

stricte dla personelu medycznego (por. Bergman 1994: 60; Helander i Parada 2005: 95). Pozostając w tematyce zdrowotnej, nie sposób nie zwrócić uwagi na poruszony aspekt zdrowia psychicznego w takich określeniach, jak: *deprimerad* (przygnębiony, mający depresję), *panikattacker* (ataki paniki) czy *gå i terapi* (pójść na terapię). Otwartość na różne rozwiązania medyczne obrazuje również zdanie *Alex funderar på att göra abort* (Alex rozważa przeprowadzenie aborcji). Przy temacie *Kläder* (ubrania) na uwagę zasługuje z kolei słowo *binder* (Transformer.se 2024), po polsku – binder, czyli specjalny rodzaj bielizny, który spłaszczka klatkę piersiową i jest powszechnie stosowany przez osoby transpłciowe w celu złagodzenia dysforii płciowej.

Oprócz wielostronnie dotykanego aspektu tożsamości płciowej, który w tego typu podręczniku wydaje się dosyć oczywistym rozwiązaniem, znajdziemy w nim wiele innych przykładów inkluzywności. Jedną z nich jest inkluzywność kulturowa, którą możemy zdefiniować jako poszanowanie różnych przejawów kultury, niezależnie od ich pochodzenia. Użycie chociażby słówka *äppinnar* (pałeczki do jedzenia potraw orientalnych), przedstawionego pośród pozostałych tradycyjnych dla kultury europejskiej sztuców typu *kniv* (nóż), *gaffel* (widelec) czy *sked* (łyżka), wydaje się zamierzonym zabiegiem autorki, mającym na celu włączające podejście do uczniów pochodzenia azjatyckiego, dla których pałeczki stanowią ważny element codzienności, często pomijany w pozostałych podręcznikach. Innym przykładem jest nawiązanie do grupy docelowej publikacji, czyli osób LGBTQ+ ubiegających się o azyl, w zdaniu: *Vi är asylsökande HBTQI-personer* (Jesteśmy osobami LGBTQI starającymi się o azyl). Sformułowanie to zostało użyte w rozdziale dot. mieszkań (szw. *Bostad*), gdzie bohaterowie, szukając pokoju do wynajęcia na jednym z portali społecznościowych, w ten sposób dokonują autoprezentacji (Syty 2018: 47).

Inkluzywność graficzna

Najłatwiejszą do zauważenia podczas lektury podręcznika wydaje się inkluzywność graficzna, osiągnięta przez dobór odpowiednich elementów wizualnych. Jest to chyba najczęściej praktykowana metoda dostosowania materiału dydaktycznego w celu stworzenia poczucia przynależności i akceptacji wśród jego odbiorców. Również na tej płaszczyźnie analizowany podręcznik dostarcza licznych przykładów włączenia społecznego. Publikacja pełna jest różnorodnych zdjęć, obrazków i grafik, także w formie emoji, ukazujących osoby w różnym wieku (s. 9, 26), różnych kolorów skóry (s. 10, 19, 64), różnych przynależności płciowych (s. 20, 62), różnego pochodzenia etnicznego (s. 47, 63, 71), różnych wyznań (s. 49) czy znajdujących się w różnych relacjach (s. 6, 21).

Odpowiednio dobrany layout może ponadto wyrażać przynależność do społeczności LGBTQ+. W tym celu w licznych miejscach w książce zastosowano m.in. tęczę barwy. Na uwagę zasługuje jednak sposób wprowadzenia nazw kolorów po szwedzku, także z wykorzystaniem tęcowej flagi (szw. *regnbågsflagga*), z pojawiającymi się w odpowiedniej kolejności słowami: *röd* (czerwony), *orange* (pomarańczowy), *gul* (żółty), *grön* (zielony), *blå* (niebieski) i *lila* (fioletowy). Również w ćwiczeniu na liczebniki, w którym uczeń zostaje poproszony o policzenie serc: *Hur många hjärtan ser du?* (Ile widzisz serc?), użyto podobnej kolorystyki.

Nawiązując do wcześniej wspomnianego zdania wprowadzającego rozdział *Hälsa* (zdrowie), w którym podkreśla się wyjątkowość każdego człowieka i różnorodność ludzkich sylwetek, nie sposób pominąć prezentacji graficznej ludzkiego ciała (*kroppen*) na s. 82. Oprócz pokazania ludzi o różnych kolorach skóry przedstawiono również człowieka o zaokrąglonych kształtach, co w dzisiejszym świecie nadal nieczęsto wpisuje się w ogólnie przyjęte kanony piękna. Dobór takiej właśnie prezentacji wizualnej możemy interpretować jako wyraz ciała pozytywności⁸, do której również pod względem leksykalnym zdecydowanie nakłania materiał poddany analizie.

Ponadto dokonując porównania różnych podręczników do nauki języka szwedzkiego, można zazwyczaj w rozdziałach dotyczących ludzkiej anatomii zauważyć nadużywanie

⁸ „Pogląd mówiący o tym, że każdy człowiek powinien mieć akceptujące nastawienie do swojego ciała bez względu na jego wygląd” (WSJP, b.d.w.).

hiperonimu *könsorgan* (narząd płciowy) lub *underliv* (podbrzusze, genitalia) w odniesieniu zarówno do męskich, jak i żeńskich części ciała. Może to wynikać z obawy autorów przed koniecznością zbyt obrazowego zaprezentowania materiału dydaktycznego. Tym samym graficzny aspekt podręcznika wpływa na użycie leksykalne powyższych określeń, pomijając bardziej szczegółowe wyrażenia o znacznie węższym znaczeniu – hiponimy. Uściślone określenia *penis* i *slida/vagina* (pochwa/wagina) mogą być jednak również w kontekście nauczania odbierane jako zbyt potoczne, kontrowersyjne i wstydlive. Zabieg hiperonimizacji intymnych części ludzkiego ciała nierzadko stosowany jest nawet w podręcznikach do nauki języka medycznego (por. Bergman 1994; Helander i Parada 2005). Publikacja Syty (2018), w której skutecznie posłużono się warstwą graficzną i leksykalną, jest zatem przykładem detabuizacji nomenklatury narządów płciowych, co w podręcznikach do nauki języka szwedzkiego na poziomie początkującym występuje jedynie w znikomym stopniu.

Podsumowanie

Przeprowadzona jakościowa analiza podręcznika *Nybörjarmaterial i svenska* autorstwa Katarzyny Syty wykazała, że dostosowanie pomocy edukacyjnych do potrzeb tożsamościowych ucznia jest możliwe za pomocą różnych środków. Omawiana pozycja stanowi przykład materiału dydaktycznego, który integruje naukę języka z podejściem inkluzywnym. Jego unikalność wynika nie tylko z treści dostosowanych do potrzeb wybranej grupy docelowej, ale także z przemyślanej konstrukcji językowej, leksykalnej oraz graficznej.

Publikacja uczy podstaw języka szwedzkiego, jak i stawia na reprezentację oraz różnorodność. Użycie chociażby neutralnego zaimka *hen*, niestandardowy dobór słownictwa oraz grafiki odzwierciedlające rzeczywistość różnorodnych grup społecznych, w tym m.in. niestereotypowe podejście do ról zawodowych, otwartość na temat zdrowia psychicznego czy specyficzne terminy związane z identyfikacją płciową, podkreślają otwartość podręcznika na kwestie tożsamościowe. Dla porównania najczęściej wykorzystywane do nauki języka szwedzkiego w Polsce podręczniki na poziomie podstawowym, m.in. *Rivstart A1+A2*, *Mål 1*, *På svenska! czy Svenska utifrån* (por. Kot 2022), wykazują się pewną inkluzywnością, która w dużej mierze prawdopodobnie wynika z przekazywanej kultury tolerancji szwedzkiego społeczeństwa. Nie jest w nich jednak normą uwzględnienie w ten sposób różnych, mniej konwencjonalnych aspektów życia, a całościowy obraz przedstawiany we wspomnianych materiałach dydaktycznych opiera się przede wszystkim na tradycyjnych, ogólnie przyjętych standardach. Sprawia to, że analizowana pozycja może stanowić ciekawe uzupełnienie powszechnie poruszanych na zajęciach treści.

Być może ciężko wykorzystać *Nybörjarmaterial i svenska* jako materiał podstawowy w trakcie regularnych zajęć, ponieważ w pewnym stopniu prezentuje on perspektywę wybranej grupy społecznej. Może jednak służyć za świetne uzupełnienie standardowych materiałów, zwłaszcza w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z uczniami deklarującymi określoną przynależność tożsamościową. Należy również pamiętać, że jest to materiał stworzony *pro bono*, dlatego ma pewne ograniczenia. Choć brak nagrań audio może utrudniać samodzielną naukę, podręcznik oferuje innowacyjne podejście do edukacji językowej i zachęca do szerszego uwzględniania inkluzywności w nauczaniu języków obcych, dzięki czemu może być cenną inspiracją dla nauczycieli i przyszłych twórców podręczników chcących lepiej dostosować swoje materiały edukacyjne do różnorodnych potrzeb uczniów.

Zaprezentowana forma indywidualizacji nauczania pokazuje, jak język może się stać narzędziem integracji i wsparcia dla uczniów z różnych środowisk. Wykorzystanie tego typu materiałów pozwala nie tylko stworzyć inkluzywną przestrzeń w klasie dla wybranych jednostek, ale także otworzyć pozostałych uczniów na akceptację i tolerancję dla różnorodności, z którą w dzisiejszym świecie spotykamy się coraz częściej.

BIBLIOGRAFIA

- Bergman, G. (1994), *Medicinska texter: svenska som andraspråk*, Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Grönblad, F. (2017), *Hen hjälpte henne*, „Språktidningen”, nr 6, s. 18–23.
- Helander, A., Parada, M. (2005), *Svenska för sjukvårdspersonal – Swedish for Medical Staff*, Lund: Folkuniversitetets förlag.
- Horbowicz, P., Kołaczek, N., Kowal, I., Olszewska, A., Sobkowiak, M. (2024), *Języki skandynawskie jako drugie. Przegląd badań i perspektywy glottodydaktyczne*. Dysertacje Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu. Nowa seria. Językoznawstwo. Tom 17, Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Klimont, A. (2019), *Zaimek hen w szwedzkich książkach obrazkowych – siedem lat po „Kivi & Monsterhund”*, „Studia Scandinavica”, nr 3(23), s. 175–183.
- Kot, D. (2022), *Przegląd materiałów do nauki języka szwedzkiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 63–68.
- Kowal, I. (2023), *Materiały cyfrowe w nauce języka rzadko nauczanego na przykładzie języka szwedzkiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 53–60.
- Levy Scherrer, P., Lindemalm, K. (2014), *Rivstart A1+A2. Textbok, andra upplagan*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Levy Scherrer, P., Lindemalm, K. (2023a), *Rivstart A1+A2. Textbok, tredje upplagan*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Levy Scherrer, P., Lindemalm, K. (2023b), *Rivstart A1+A2. Övningsbok, tredje upplagan*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, A. (2024), *Ny rapport: Färre använder ordet "hen"*, Sveriges Radio, <www.sverigesradio.se/artikel/ny-rapport-farre-anvander-ordet-hen>, [dostęp: 23.02.2025].
- Milles, K. (2013), *En öppning i en sluten ordklass? Den nya användningen av pronomenet hen*, „Språk & stil”, nr 23, s. 107–140.
- SAOL = Svenska Akademiens ordlista (bdw), *Hen*, <svenska.se/tre/?sok=hen&pz=1>, [dostęp: 23.02.2025].
- Skolverket (2012), *Läroplan för vuxenutbildningen (Lvux12)*, <bit.ly/4kYZCP9>, [dostęp: 20.02.2025].
- Syty, K. (2018), *Nybörjarmaterial i svenska*, RFSL, <www.rfsl.se/wp-content/uploads/2018/08/RFSL_SFI_Newcomers_180829.pdf>, [dostęp: 20.02.2025].
- Transformering.se (2024), *Binders och binding för transpersoner*, 27.09.2024, <transformering.se/vard-halsa/annan-behandling/binders-och-binding>, [dostęp: 23.02.2025].
- WSJP = Wielki Słownik Języka Polskiego (bdw), *Ciałopozytywność*, <wsjp.pl/haslo/podglad/101446/cialopozytywnosc>, [dostęp: 23.02.2025].

ADAM WOJTCZAK *Skandynawista i germanista. Nauczyciel akademicki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Lektor języka szwedzkiego. Ukończył studia podyplomowe w zakresie lingwistyki dla nauczycieli na Uniwersytecie w Umeå oraz nauczania języka polskiego jako ojczystego w szwedzkiej szkole na Uniwersytecie w Uppsali. Do jego zainteresowań naukowych należą: języki nordyckie, kultura Skandynawii, dydaktyka języków obcych, gramatyka, językoznawstwo oraz kultura i język biznesu.*

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



Inspirujące zamknięcie roku szkolnego

Pomysły na zajęcia językowe przed wakacjami

DOI: 10.47050/jows.2025.2.85-90

Koniec roku szkolnego to wbrew pozorom niezwykle wymagający czas dla nauczycieli. Jak bowiem skutecznie zmotywować uczniów do pracy, gdy wszystkie oceny są już wystawione, za oknem świeci słońce, a nasze nauczycielskie zasoby energetyczne są na wyczerpaniu? Co robić (a czego unikać), aby ostatnia przedwakacyjna lekcja była nie tylko emocjonalnie angażująca, lecz również wspierała językowy rozwój ucznia?

OLGA TRENDIAK-SUŚLIK
Uniwersytet Łódzki

ENGAGING IDEAS FOR END-OF-YEAR LANGUAGE LESSONS

It goes without saying that the last weeks of the school year can be incredibly challenging for most teachers. Once grades have been finalised, many students experience a significant decline in motivation. For many educators sustaining engagement, let alone reinforcing language skills, during that time might seem like a daunting challenge. The aim of this article is to present a set of inspiring last-day-of-school activities that language teachers can easily incorporate in their teaching practice. The article also highlights the significance of introducing engaging and stimulating last-lesson activities that not only boost student engagement but also foster linguistic development. Most of the tasks included in the article require little to no additional preparation and can be easily implemented by teachers of various foreign languages.

KEY WORDS: END-OF-YEAR LESSON IDEAS, STUDENT ENGAGEMENT, CREATIVITY, LEARNER MOTIVATION

Zanim jednak przejdę do tego, co warto robić na ostatnich zajęciach, nieco przewrotnie zacznę od tego, czego raczej unikać, a co jest dość częstą praktyką podczas wielu przedwakacyjnych zajęć, nie tylko tych z języka obcego. O czym mowa? O oglądaniu filmów. Od razu podkreślę, że mam na myśli nieprzemyślane i nieustrukturyzowane oglądanie filmów, które w żaden sposób nie przyczynia się do rozwoju kompetencji językowych uczniów. Absolutnie nie jestem przeciwniczką wprowadzania materiałów audiowizualnych na zajęciach językowych, ponieważ „odpowiednio dobrane [...] zwiększają motywację uczniów dzięki przyciągnięciu ich uwagi, zaciekawieniu ich określonymi tematami, a także przybliżeniu mentalności mieszkańców danego kraju” (Tomczuk 2018: 5). Jestem jednak zdania, że jako edukatorzy musimy pamiętać o kilku istotnych kwestiach, zanim zdecydujemy się na taką właśnie formę pracy na ostatnich zajęciach.

Przede wszystkim film powinien być dopasowany do potrzeb i zainteresowań uczestników zajęć – tematyka oderwana od tego, co rzeczywiście pasjonuje naszych uczniów, może ich szybko znużyć i doprowadzić do spadku zaangażowania. Równie istotny jest poziom językowy prezentowanego materiału – zbyt wymagające i zaawansowane treści potrafią zniechęcić, zaś zbyt proste – zdemotywowwać. Nie bez znaczenia jest także długość filmu – odradzam materiały trwające całą lekcję (a czasem i dłużej), gdyż nie pozostawiają czasu na wprowadzenie dodatkowych ćwiczeń pozwalających na rozwój zasobu leksykalno-gramatycznego uczniów czy zwiększenie ich świadomości kulturowej. Ponadto film na lekcji języka obcego ma nie tylko nieść ze sobą konkretną wartość edukacyjną, ale również stymulować rozwój językowy oglądającego. Dlatego najpierw zastanówmy się, co konkretnie nasi uczniowie mają wynieść z wybranego przez nas materiału wideo, jeśli zdecydujemy się właśnie tak spędzić ostatnią lekcję. Kluczowe może się okazać uwzględnienie dodatkowych zadań do wykonania podczas seansu, np.:

- ➔ Zapisz trzy przykłady użycia... (np. wybranego zagadnienia gramatycznego, idiomu, nieformalnego języka, czasowników frazowych);
- ➔ Znajdź trzy synonimy wybranego słowa;
- ➔ Znajdź trzy antonimy wybranego słowa;
- ➔ Streść ostatnią scenę;
- ➔ Ułóż podane wydarzenia w odpowiedniej kolejności;
- ➔ Rozwiąż quiz zawierający serię pytań („Ile ... pojawiło się w filmie?”, „Ile razy główny bohater ...?”, „Dlaczego John...”, „Kim była Kate dla pozostałych bohaterów filmu?”).

Jestem również gorącą zwolenniczką ćwiczenia, które roboczo nazwałam „Przybij piątkę”. Uczniowie mają za zadanie podać pięć przykładów wybranych przez nas zagadnień, np.:

- ➔ Podaj pięć męskich/żeńskich imion, które zapamiętałeś(-łaś);
- ➔ Podaj nazwy pięciu zwierząt, które pojawiły się w filmie;
- ➔ Podaj pięć słówek, które cię zaciekały;
- ➔ Podaj pięć kolokacji, które ci się podobały;
- ➔ Podaj pięć wyrażań, które pojawiły się w filmie oraz na naszych zajęciach w tym semestrze.

Możemy również zadać dodatkowe pytania, na które uczniowie odpowiadają w parach lub mniejszych grupach, np.:

- ➔ Czy jest coś takiego w filmie, z czym się nie zgadzasz (np. podjęta przez bohatera decyzja, konkretne zachowanie itp.)?
- ➔ Czy znalazłeś(-łaś) jakieś nieścisłości w filmie?
- ➔ Jaki jest przekaz filmu? Co według ciebie reżyser chciał nam powiedzieć?
- ➔ Czy jest coś takiego w filmie, co wydało ci się zabawne/naiwne/niepotrzebne/urocze/nieznosne?
- ➔ Czy zmienił(a)byś cokolwiek w filmie?

- ➡ Za pomocą trzech słów powiedz, jakie wrażenie wywarł na tobie film.
- ➡ Porównaj głównego bohatera oraz antybohatera filmu. Czym się różnią? Czy jest coś, co ich łączy?
- ➡ Gdybyś mógł(mogła) zadać reżyserowi/scenarzyście/montażyście/głównemu aktorowi/głównej aktorce jedno pytanie, jak by ono brzmiało?

Szukającym filmowych inspiracji nauczycielom języka angielskiego chciałabym polecić stronę Teach with Movies (www.teachwithmovies.org). Można tutaj znaleźć bardzo szeroki wybór treści oraz dopasowane do nich rozbudowane plany lekcji. Dostępne są również karty pracy, które można od razu wdrożyć na zajęciach. Filmy pogrupowane są tematycznie, co ułatwia dopasowanie ich do bieżących potrzeb.

Kolejną rzeczą, którą odradzam nauczycielom planującym ostatnie przedwakacyjne spotkanie, jest pytanie uczniów o... ich plany na letni czas wolny. Taka rada może wzbudzać zdziwienie, jednak jest w pełni uzasadniona. Po pierwsze, pytanie: „Jak planujesz spędzić swoje wakacje?” pojawia się na wielu lekcjach w ostatnim tygodniu roku szkolnego, a przez to jest po prostu nudne i mało angażujące – w końcu, ile razy można mówić o tym samym. Po drugie, i ten powód uważam za znacznie istotniejszy, niestety nie każdego ucznia (czy też jego rodziców) stać na choćby krótki wyjazd wakacyjny. Nierzadko również sytuacja rodzinna uczniów (np. choroba, wypadek, pobyt w szpitalu) uniemożliwia jakąkolwiek wakacyjną podróż. Niektórzy spędzą zatem dwa miesiące w domu, a dzielenie się tym faktem na forum klasy może być nie tylko niezręczne, lecz także wywołać poczucie wstydu czy wręcz niższości (Sainz i in. 2021).

Jak zatem rozmawiać o wakacjach, by nie wzbudzać dyskomfortu i lęku przed byciem ocenianym? Poniżej przedstawiam listę bardzo łatwych do wdrożenia i, co ważne, niewymagających dodatkowych przygotowań ćwiczeń, które nie tylko pomogą uczniom powtórzyć słownictwo związane z wakacjami, ale też zaangażują ich i zachęcą do aktywnego udziału w lekcji, nawet jeśli nie mają żadnych planów na nadchodzące lato. Ćwiczenia są przeznaczone dla uczniów ostatnich klas szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych.

(Wirtualna) wycieczka

Zabierz swoich uczniów na wirtualną wycieczkę po Anglii. Pomocna będzie strona Pettyson (www.pettyson.co.uk)¹. Po kliknięciu wybranego miejsca uczniowie mają możliwość zwiedzenia największych atrakcji turystycznych w Anglii, takich jak: Stonehenge, Big Ben czy Parlament.

W tym ćwiczeniu uczniowie pracują w parach lub trzyosobowych grupach. Każdy z nich wciela się w rolę pracownika biura podróży i razem z partnerem lub partnerką z ławki eksplorują nowe miejsca i atrakcje turystyczne, by później umieścić ich szczegółowy opis w wakacyjnym katalogu. Uczniowie mają „rozejrzeć się” po okolicy, by następnie móc przedstawić reszcie klasy swoją ofertę. Muszą omówić zarówno zalety danego miejsca (np. piękne widoki, pyszne jedzenie, przyjaźni mieszkańcy), jak i jego wady (np. nieodpowiednia infrastruktura, wysokie ceny). Następnie czytają stworzony opis na głos, a reszta klasy decyduje, czy chciałaby wybrać się w czasie wakacji do tego miejsca.

W alternatywnej wersji ćwiczenia uczniowie pracują samodzielnie. Każdy z nich jest pracownikiem biura podróży, który szuka nowych ofert do wakacyjnego katalogu. Po „zwiedzeniu” wybranego miejsca i jego okolicy uczeń szczegółowo je opisuje. Partner lub partnerka z ławki odgrywa rolę klienta, który chciałby udać się na kilkudniową wycieczkę do Anglii. „Pracownik biura” ma za zadanie przekonać „klienta”, że to właśnie opisywane przez niego miejsce będzie najlepszym wyborem na wakacyjny wyjazd. Po paru minutach uczniowie zamieniają się rolami.

Taka forma ćwiczenia pozwala na rozwijanie umiejętności perswazyjnych oraz argumentacyjnych. Co więcej, wykorzystanie zasobów internetowych uatrakcyjni lekcję i umożliwia uczniom kontakt z autentycznymi materiałami, co zwiększa ich zaangażowanie.

¹ Należy przejść na blog do części Virtual Tours < www.pettyson.co.uk/about-us/our-blog/674-17-virtual-tours-of-the-uk-to-enjoy-during-lockdown.

Alter ego

Niektórzy uczniowie mogą się czuć niekomfortowo, dzieląc się swoimi planami wakacyjnymi na forum klasy. Aby ułatwić im udział w dyskusji i przy okazji pobudzić ich kreatywność, poproś, żeby wcieliili się w dowolną fikcyjną postać (lub też osobę publiczną) i ze szczegółami opowiedzieli o wakacjach z perspektywy tej właśnie osoby. Może to być gwiazda kina, influencer, superbohater, piosenkarz, sportowiec itp.

W wykonaniu tego zadania mogą pomóc pytania dodatkowe zapisane na tablicy, np.:

- ➡ Dokąd wybierzesz się w te wakacje?
- ➡ Dlaczego właśnie tam?
- ➡ Jak długi będzie twój wyjazd?
- ➡ Kogo zabierzesz ze sobą? Z jakiego powodu?
- ➡ Jaki środek transportu wybierzesz? Dlaczego?
- ➡ Co będziesz robić podczas swojego wyjazdu? Stwórz szczegółowy plan na każdy dzień.
- ➡ Jaką książkę zabierzesz ze sobą? Co wpłynęło na ten wybór?
- ➡ Bez jakiej rzeczy nie wyobrażasz sobie swojego wyjazdu?

Wcielenie się w kogoś innego może znacząco obniżyć poziom lęku związanego z wypowiedzianiem się w języku obcym (Horwitz i in. 1986). Ponadto ćwiczenie pobudza wyobraźnię, a każdy uczeń może stworzyć swoją unikalną wizję wyjazdu wakacyjnego. Co więcej, taka forma opowiadania o wakacyjnych planach jest z pewnością bardziej komfortowa dla uczniów, którzy z różnych względów spędzą całe lato w domu.

Dziesięciminutowe wyzwanie

W tym ćwiczeniu uczniowie muszą wykonać zadanie pod presją czasu. Każdy ma 10 minut na udzielenie odpowiedzi (może to być parę minut mniej – wszystko zależy od grupy). Oczywiście treść każdego z punktów można modyfikować w zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów. Przed rozpoczęciem ćwiczenia warto przekazać klasie niezbędne słownictwo, by usprawnić pracę.

Wymień:

- ➡ jedną rzecz, za którą kochasz wakacje;
- ➡ dwie rzeczy, bez których nie wyobrażasz sobie wakacji;
- ➡ trzy rzeczy, które chciał(a)byś zrobić w te wakacje;
- ➡ cztery rzeczy, które można robić latem, gdy pada;
- ➡ pięć powodów, dla których lato to najlepsza pora roku;
- ➡ sześć rzeczy, których zwykle nie robisz w wakacje;
- ➡ siedem rzeczy, które można zabrać na plażę;
- ➡ osiem rzeczy, które zawsze sprawiają, że myślisz o wakacjach;
- ➡ dziewięć rzeczy, które byś zrobił(a), gdybyś wygrał(a) milion dolarów;
- ➡ dziesięć rzeczy, które można robić na obozie sportowym.

W tym ćwiczeniu uczniowie mają możliwość podzielenia się swoimi przemyśleniami i spostrzeżeniami na temat letniej przerwy od nauki. Jak podkreślają badacze, to właśnie personalizacja materiału zwiększa wewnętrzną motywację ucznia i sprzyja zaangażowaniu, co jest szczególnie istotne w ostatnich dniach roku szkolnego, gdy poziom energii i koncentracji naturalnie spada (Griffiths i Keohane 2000; Dörnyei 2001).

Wakacyjna lista marzeń (ang. *summer bucket list*)

W tym ćwiczeniu uczniowie tworzą osobistą listę celów i marzeń, które chcieliby zrealizować podczas nadchodzącego lata. Aby ułatwić wykonanie zadania, przed rozpoczęciem pracy warto przybliżyć grupie pojęcie listy marzeń (ang. *bucket list*) oraz podać dodatkowe naprowadzające pytania, np.:

- ➡ Czego chciał(a)byś doświadczyć tego lata i dlaczego?
- ➡ Jakie nowe umiejętności planujesz zdobyć?
- ➡ Gdzie chciał(a)byś wyjechać w tym roku? Dlaczego?

W przypadku młodszych grup można rozdać gotowe szablony (rys. 1.) lub poprosić o narysowanie własnego wiaderka.

Po wypisaniu wakacyjnych marzeń i celów uczniowie przyklejają swoje prace do tablicy, natomiast reszta grupy wybiera te, które do nich najbardziej przemawiają. Można również zadać pytania uzupełniające, np.:

- ➡ Która lista podobiała ci się najbardziej?
- ➡ Która lista była najbardziej zbliżona do twojej?
- ➡ Która lista najbardziej różniła się od twojej?
- ➡ Czy patrząc na listy kolegów i koleżanek, coś byś dodał(a) do swojej?

Ćwiczenie nie tylko wspiera rozwój językowy, lecz także angażuje uczniów na poziomie emocjonalnym, zachęcając do mówienia o własnych marzeniach i planach w autentycznym kontekście.

Wakacyjna playlista

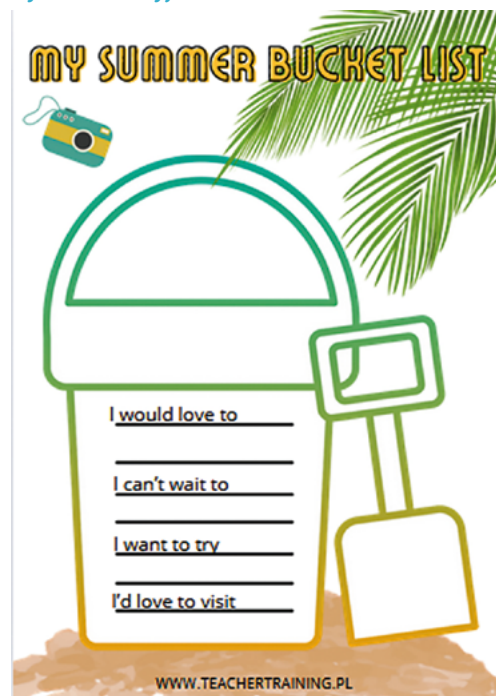
W tym zadaniu uczniowie tworzą swoją wakacyjną playlistę (warto wcześniej ustalić liczbę utworów) i uzasadniają dokonany wybór, np.:

- ➡ Ta piosenka idealnie wkomponowuje się w wakacyjną atmosferę, ponieważ ...
- ➡ Ten utwór świetnie sprawdzi się w ciepłe letnie wieczory, bo...

Alternatywną wersją ćwiczenia jest przygotowanie playlisty dla ulubionego aktora/piosenkarza/streamera itp. Uczniowie muszą wówczas uzasadnić, dlaczego właśnie te utwory mogłyby się spodobać wybranej przez nich osobie. Aby zwiększyć efektywność zadania, można wcześniej wprowadzić przydatne struktury leksykalno-gramatyczne, które pomogą wyrazić opinię (np. „In my opinion, this song perfectly captures...” czy też przedstawić hipotetyczne sytuacje (np. „If I were Brad Pitt, I would love to listen to...”).

Uczniowie mogą również samodzielnie stworzyć piosenkę za pomocą sztucznej inteligencji. Taką możliwość oferuje strona Soundraw (soundraw.io). Po założeniu konta użytkownik może wybrać styl muzyczny, tempo, czas trwania, a nawet motyw przewodni utworu. Jest to bardzo angażująca forma pracy, która pozwala wcielić się w rolę kompozytora. Uczniowie samodzielnie podejmują twórcze decyzje, co pozwala na rozwój ich autonomicznych postaw. Ważne, by nie zapomnieć o aspekcie językowym i poprosić uczniów o podanie powodu stworzenia właśnie takiego utworu.

Rys. 1. Wakacyjna lista marzeń



Źródło: teachertraining.pl.

Wakacyjna komedia

Tym razem uczniowie wcielają się w rolę reżysera (i/lub scenarzysty), którego zadaniem jest stworzenie wakacyjnego filmu. To uczeń wymyśla fabułę, nakreśla sylwetkę głównego bohatera, wybiera scenerię itd. W stworzeniu obrazu może pomóc darmowa platforma Veed (www.veed.io), która w ramach bezpłatnego konta umożliwia „wyreżyserowanie” około minutowego filmu z napisami i podkładem muzycznym. Intuicyjny interfejs platformy sprawia, że uczniowie mogą z łatwością edytować filmy, dodawać napisy, muzykę oraz grafiki, a to z kolei pobudza kreatywność i znacząco zwiększa zaangażowanie. Gotowy film można pobrać na wybrane urządzenie, a następnie zaprezentować całej klasie.

Ponieważ są to ostatnie zajęcia w roku szkolnym, tematyka produkcji powinna się skupiać na lecie i wakacjach. Może to być film przygodowy, komedia lub nawet science fiction o wymarzonej podróży, wakacyjnej miłości lub niezapomnianym zeszłorocznym obozie sportowym. Taka forma pracy pozwala uczniom na ekspresję twórczą oraz dostosowanie projektu do własnych zainteresowań i zagadnień bliskich ich sercu.

Tworzenie filmu to ponadto świetna zabawa, która pozwala na chwilę relaksu przed wakacjami. Niewątpliwie wykorzystanie technologii podczas zajęć językowych wzbudza duże zainteresowanie i może wzmocnić motywację ucznia oraz zachęcić go do aktywnego udziału w zajęciach (Hafner 2014; Kessler 2018). Co więcej, praca z materiałami wideo (samodzielne stworzenie i zapisanie scenariusza oraz dialogów w języku obcym) może się przyczynić do rozwijania zarówno zasobu leksykalnego, jak i struktur gramatycznych, które pojawiają się w bardziej autentycznym, a przez to silniej przemawiającym do ucznia kontekście (Canning-Wilson i Wallace 2000).

Starannie zaplanowana ostatnia lekcja w roku szkolnym może zatem skutecznie wspierać rozwój uczniów, nie tylko w zakresie kreatywności i krytycznego myślenia, lecz także ich kompetencji językowych. Odpowiednio dobrane aktywności pozwolą zakończyć rok szkolny z poczuciem satysfakcji i chęcią doskonalenia swoich umiejętności językowych w kolejnym roku nauki. Dlatego mimo pięknej pogody za oknem nie tracimy naszej nauczycielskiej czujności i dobrze wykorzystajmy ten czas.

BIBLIOGRAFIA

- Canning-Wilson, C., Wallace, J. (2000), *Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom*, „The Internet TESL Journal”, nr 6, 31–36.
- Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, G., Keohane, K. (2000), *Personalizing Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hafner, C. (2014), *Embedding Digital Literacies in English Language Teaching: Students' Digital Video Projects as Multimodal Ensembles*, „Tesol Quarterly”, nr 48(4), s. 655–685.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J.A. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „Modern Language Journal”, nr 70(2), s. 125–132.
- Kessler, G. (2018), *Technology and the Future of Language Teaching*, „Foreign Language Annals”, nr 51, s. 205–218.
- Sainz, M., Martínez, R., Moya, M., Rodríguez-Bailón, R., Vaes, J. (2021), *Lacking Socio-Economic Status Reduces Subjective Well-Being Through Perceptions of Meta-Dehumanization*, „British Journal of Social Psychology”, nr 60(2), s. 470–489.
- Tomczuk, D. (2018), *Kształtowanie kompetencji audiowizualnych jako element wspomagający edukację językową i kulturową obcokrajowców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–8.

DR OLGA TRENDAK-SUŚLIK Asystent w Zakładzie Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Metodyk oraz lektor z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem w jednej z wiodących szkół językowych w Łodzi oraz w Anglii. Jej zainteresowania badawcze obejmują, między innymi, zagadnienia związane z przyswajaniem języka obcego, strategiami uczenia się, treningiem strategicznym czy też rozwijaniem autonomii ucznia.

Gry w edukacji językowej a sztuczna inteligencja

Tworzenie fabularnych gier tekstowych za pomocą programu ChatGPT

DOI: 10.47050/jows.2025.2.91-101

Szybkie przemiany technologiczne sprawiają, że w rzeczywistości edukacyjnej pojawiają się coraz nowsze narzędzia, które można wykorzystać na lekcjach języka obcego, np. sztuczna inteligencja. Warto wiedzieć, jak wprowadzić ją do naszej klasy i w czym może pomóc wspólne tworzenie fabularnych gier tekstowych za pomocą programu ChatGPT. Tworząc i przeżywając własne opowieści, uczniowie zanurzają się w języku, dzięki czemu nauka stanie się bardziej angażująca i efektywna.

MICHAŁ BUSS

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

GAMES IN LANGUAGE EDUCATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE. CREATING TEXT-BASED ROLE-PLAYING GAMES WITH CHATGPT

This article investigates the place of role-playing games among other methods used in foreign languages teaching. It presents also the history of using role-playing games in an educational context, as well as how they can influence various skills of students. Research of the popularity of this method of teaching and learning a foreign language was also cited. It also presents key concepts for the field of ludology, such as serious games and gamification. The practical part describes the use of ChatGPT in order to create a role-playing game. The article ends with some reflections on the use of games in foreign language lessons, as well as in students' individual work.

KEY WORDS: FOREIGN LANGUAGE TEACHING, LEARNING, ROLE-PLAYING GAMES, GAMES, FRENCH

Sztuczna inteligencja wkracza w kolejne sfery naszego życia. Dotyczy to również lekcji języka obcego. Już teraz dysponujemy programami, które za pomocą kilku kliknięć tworzą kompletne plany lekcji (Planit Teachers), prezentacje (Curipod) czy generują obrazy (BingCreator). Nie sposób również nie wspomnieć o słynnym programie ChatGPT, który w kilka chwil jest w stanie stworzyć cały zestaw ćwiczeń na konkretny temat, poprawić błędy uczniów czy wygenerować dziesiątki pytań do konwersacji.

W edukacji językowej często wykorzystywanym narzędziem, zwłaszcza przez młodszych uczniów, są gry. Mówiąc „gra”, tak naprawdę mamy na myśli bardzo szeroki wachlarz produktów, od prostych gier karcianych czy planszowych przez gry komputerowe aż po skomplikowane gry fabularne, w których rozgrywka może trwać nawet kilkanaście godzin. Dzięki zastosowaniu gier lekcje stają się bardziej interesujące, zachęcające i angażujące, bez względu na wiek czy poziom zaawansowania graczy. Dowodem popularności gier jest nie tylko mnogość istniejących gatunków, lecz również bogata literatura i badania, które potwierdziły ich pozytywny wpływ na uczniów (Daniau i Bélanger 2010; Krystalli 2010: 342; Alrajhi 2020). Pomimo tych zalet okazuje się jednak, że gry nie zawsze są brane pod uwagę w kontekście edukacyjnym, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli (Brougère i Silva 2016; Buss 2024).

Na rozwój gier wpływa także sztuczna inteligencja. Dzięki pojawieniu się czatbotów czy innych programów wykorzystujących duże modele językowe uczniowie mogą obecnie generować tak zwane tekstowe gry fabularne, w których to oni od samego początku do końca decydują o przebiegu, temacie czy postaciach, a sztuczna inteligencja, uważnie analizując wpisywane przez uczniów prompty, odpowiednio kieruje rozgrywką.

Celem tego artykułu jest przybliżenie czytelnikom gry jako narzędzia dydaktycznego. Za punkt wyjścia została przyjęta definicja gry, a także jej wpływ na ogólny i językowy rozwój ucznia. W artykule omówiono również wyniki badań dotyczących popularności gier na lekcjach języka obcego oraz wyjaśniono niezbędne pojęcia z zakresu ludologii (nauki o grach), takie jak gry poważne czy gamifikacja. Przedstawiono także szczególny typ gry, jakim jest gra fabularna. W części praktycznej zaprezentowano sposób tworzenia tekstowej gry fabularnej za pomocą programu ChatGPT oraz pokazano, jak taką grę można wprowadzić na lekcję języka, a także zwrócono uwagę na korzyści wynikające z zastosowania takiego rozwiązania.

Gry a uczenie się

Na przestrzeni lat wielu badaczy próbowało jednoznacznie zdefiniować grę. Nie jest to jednak łatwe zadanie, biorąc pod uwagę, że wiele języków nie odróżnia pojęcia „gra” od „zabawy” i tłumaczy je tak samo (ang. *game*, fr. *jeu*, hiszp. *juego*). Najbardziej rozpowszechniona jest definicja Johana Huizingi, która pojawiła się w dziele *Homo Ludens*:

Gra jest działaniem lub aktywnością dobrowolną, wykonywaną w określonych ramach czasowych i przestrzennych, zgodnie z regułą swobodnie zaakceptowaną, lecz całkowicie obowiązującą, mającą cel sam w sobie, towarzyszącą poczuciu napięcia i radości oraz świadomości bycia kimś innym niż w codziennym życiu. W ten sposób zdefiniowane pojęcie zdaje się obejmować wszystko, co nazywamy grą [...]: popisy zręczności, siły, umysłu, przypadku. (Huizinga 1938, za: Krystalli 2010: 338)

Inną definicję proponują autorzy raportu *Revue systématique des écrits* (1998–2004):

Gra to sytuacja fikcyjna, fantastyczna lub sztuczna, w której jeden lub więcej graczy, postawionych w sytuacji konfliktu (wyzwania) przeciwko sobie nawzajem lub razem jako zespół przeciwko innym siłom, podlegają regułom, które porządkują ich działania pod kątem z góry określonego celu, takiego jak zwycięstwo lub zemsta. (Sauvé i in 2005: 13)

Przytoczone definicje pozwalają na wyłonienie podobieństw między grami a nauką języka obcego. W grze – podobnie jak w przypadku komunikacji w prawdziwym życiu, która wymaga od nadawcy dostosowania dyskursu do odbiorcy i wzięcia pod uwagę wielu czynników – opowieść umieszczona jest w pewnych realiach kulturowych, czasowych i językowych.

Ich obecność pozwala uczniowi zadać sobie pytanie o to, w jakim stopniu gra oddaje realia środowiskowe epoki lub państwa, którego języka się uczy. Pozwala to na zaangażowanie świadomości kulturowej i językowej gracza. Według Marca Prensky'ego (2001: 11) każda gra zawiera sześć podstawowych elementów: zasady, cele, informację zwrotną, konflikt, interakcję i reprezentację, na które można spojrzeć przez pryzmat ich zbieżności z nauką języków obcych.

Zarówno gry, jak i nauka języka są zarządzane przez zasób reguł. W grach zasady narzucają pewne ograniczenia, dzięki którym gracze podążają do celu tą samą ścieżką, a także pozwalają one na określenie, co jest sprawiedliwe, a co nie, przez co od razu widać, gdy ktoś ich nie przestrzega. Ucząc się języka obcego, również należy postępować zgodnie z jakimiś zasadami, nie tylko ściśle związanymi z językiem, lecz również sytuacyjnymi czy dyskursywnymi.

Tym, co odróżnia gry od innych form rozrywki, są cele i zadania. Są one często ustalone na początku, a chęć ich realizowania motywuje graczy do działania. Zasady oczywiście utrudniają osiągnięcie celu, ograniczając strategie dostępne dla graczy. Ucząc się języka, również orientujemy się na cel: możliwość płynnej komunikacji. Ważne jest, aby uczący się potrafił określić swoje cele, tak by lepiej kontrolować ich realizację. I w tym – tak w grach, jak i w nauce – istotna jest informacja zwrotna. W grze pozwala ona mierzyć postępy w realizacji celów. Dzięki niej gracze wiedzą, czy ich działania były pozytywne, czy negatywne, czy osiągnęli wyższy poziom. Również w nauce języków obcych informacja zwrotna odgrywa kluczową rolę, ponieważ pozwala uczniowi ocenić własne postępy, a także umożliwia dystansowanie się od procesu nauki przez analizę skuteczności stosowanych technik.

Innym ważnym aspektem i gry, i nauki języków obcych są pojawiające się konflikty i płynące z nich trudności. Gracz wchodzi w konflikt z rzeczywistym przeciwnikiem lub ze sztuczną inteligencją (AI), która stara się uniemożliwić mu postęp. Problem może także przybrać formę łamigłówki lub innej przeszkody, którą da się przezwyciężyć np. przez współpracę lub pracę zespołową. Trudności są naturalnym elementem procesu nauki języka – skutkują popełnianiem błędów, często demotywując, okazują się jednak niezbędne, gdyż rozwijają umiejętność rozwiązywania problemów. Między innymi dzięki pracy zespołowej w obu procesach zachodzą też interakcje. To choćby wspomniana już informacja zwrotna albo kontakt z innymi graczami – innymi użytkownikami języka. Gry, zwłaszcza online, sprzyjają tworzeniu społeczności, umożliwiając osobom o podobnych zainteresowaniach lub chcącym wymienić się doświadczeniami nawiązywanie kontaktów mimo dzielącej ich odległości. Rozwijają to kompetencję komunikacyjną, która jest niezbędna do skutecznego porozumiewania się w języku obcym.

Wspólnym mianownikiem gier i uczenia się języka jest wreszcie reprezentacja. Gra zawsze odnosi się do czegoś, coś przedstawia – bez względu na to, czy jest to abstrakcyjne, czy konkretne, bezpośrednio czy pośrednie. Akcja toczy się w określonym kontekście, a świat jest budowany z udziałem gracza. Podobnie jest w procesie nauki języka, który zawsze zachodzi w danym kontekście – uczący się dobiera środki językowe do sytuacji, w jakiej się znajduje.

Wpływ gier na uczniów

Pozytywny wpływ gier na proces uczenia się został potwierdzony w wielu badaniach na całym świecie. Oddziałują one na ogólne umiejętności poznawcze i językowe. W zakresie kompetencji poznawczych gry (zwłaszcza wideo) wspierają pamięć, uwagę, zdolności wizualno-przestrzenne, a także wielozadaniowość i zdolność do podejmowania szybkich decyzji (Greenfield i in. 1994; Calvert 2005, za: Berry 2011; Sosso i Ouali 2018). Poprawiają również zręczność, koordynację oko–ręka oraz umiejętność przewidywania. Co ciekawe, badania potwierdzają, że na mózg lepiej wpływają gry wideo niż tradycyjne gry logiczne, takie jak szachy lub warcaby (Sosso i Ouali 2018). Z kolei gry fabularne rozwijają kompetencje kulturowe, zdolności komunikacyjne, a także motywują do dalszego zdobywania wiedzy (Daniau i Bélanger 2010; González Osorio i in. 2020).

Jeśli chodzi o rozwój językowy, badania skupiają się głównie na rozbudowie zasobu słownictwa, który jest łatwo mierzalnym wskaźnikiem postępów (Klimova i Kacet 2017; Alrajhi 2020; Vestøl 2021). Gry mogą jednak wspierać także inne umiejętności językowe, takie jak: rozumienie tekstu (Yudintseva 2015), rozumienie ze słuchu (Reinders 2012 za: Alrajhi 2020: 369; Yudintseva 2015), płynność mowy, wymowa (Holland i in. 1999) oraz umiejętności komunikacyjne – szczególnie gry fabularne MMORPG (ang. *massively multiplayer online role-playing game*) umożliwiają interakcję z innymi graczami, w tym rodzimymi użytkownikami języka (Rankin i in. 2009; Reinders i Wattana 2014; 2015).

Warto jednak pamiętać o dwóch istotnych aspektach dotyczących efektywnego wykorzystania gier do nauki języków obcych. Po pierwsze, regularne korzystanie z nich przynosi lepsze efekty, co oznacza, że nauczyciele powinni uwzględniać sesje gry na lekcjach i zachęcać uczniów do korzystania z nich także poza szkołą. Takie podejście wspiera rozwój autonomii i sprzyja nieformalnemu uczeniu się. Po drugie, specyfika niektórych gier sprawia, że mają one większy wpływ na rozwój kompetencji receptywnych, takich jak rozumienie ze słuchu czy czytanie. Jednak skuteczność w dużej mierze zależy od rodzaju gry i jej dopasowania do celów edukacyjnych (Alrajhi 2020).

Gry wśród innych metod

Przytoczone wyniki badań dotyczących wpływu gier nasuwają pytanie o to, czy ich potencjał jest w pełni wykorzystywany w praktyce dydaktycznej. Gillès Brougère i Haydée Silva (2016) podjęli próbę odpowiedzi na to pytanie i przeprowadzili badanie, którego celem było sprawdzenie miejsca gier wśród innych metod nauki. Wzięło w nim udział 300 studentów uczących się języka francuskiego jako języka obcego. Badanie opierało się na ankiecie zawierającej 37 pytań podzielonych na cztery części dotyczące:

- ➔ uczenia się języka w kontekście formalnym (m.in. częstotliwość zajęć i powody podjęcia nauki danego języka);
- ➔ uczenia się języka w kontekście nieformalnym (m.in. sytuacje, w jakich jest możliwe praktykowanie języka, świadome strategie uczenia się poza zajęciami);
- ➔ praktyk ludycznych po francusku (m.in. częstotliwość grania, mechanizmy wyboru i rodzaje gier);
- ➔ informacji dotyczących uczestników (m.in. płeć, wiek czy doświadczenie z grami w języku ojczystym).

Wyniki badań pokazały, że media audiowizualne stanowią ważny filar nauki języków. Studenci najczęściej słuchają oryginalnych utworów i internetowych emisji radiowych (84%), czytają artykuły (79%) oraz oglądają filmy i programy telewizyjne (70%). Jedynie około 30% badanych w celu poprawy swoich kompetencji w języku obcym sięga po gry. Z badań wynika, że tylko 13% respondentów gra często, a 40% od czasu do czasu. Należy jednak zaznaczyć, że 57% studentów ma styczność z grą jedynie formalnie (na uczelni), co w znaczący sposób wpływa na to, po jakie gry sięga, gdyż większość z nich jest polecanych przez nauczyciela (52%), a dopiero w dalszej kolejności są to gry wybrane samodzielnie (36%) lub polecane przez znajomych (35%). Około 30% studentów korzysta z gier na smartfonach i komputerach, natomiast 25% używa w tym celu konsoli i komputerów. Podobny odsetek studentów preferuje gry tradycyjne.

Ostatnią z kwestii poruszonych w badaniach były subiektywne odczucia dotyczące pozytywnego wpływu gier na postęp w nauce języka francuskiego. Spośród osób biorących udział w ankiecie 62% stwierdziło, że granie w gry po francusku pozytywnie wpłynęło na ich znajomość języka. Przeciwnie uważało 21% osób, a zdania na ten temat nie wyraziło 17% ankietowanych. W tabeli 1 przedstawiono poszczególne obszary wskazane przez respondentów w trakcie badania.

Tab. 1. Tabela podsumowująca wypowiedzi uczestników badania Brougère i Silva (2016)

KATEGORIA OCENIANA PRZEZ UCZESTNIKÓW BADANIA	UCZESTNICY BADANIA, KTÓRZY WYBRALI ODPOWIEDŹ „ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM” NA PYTANIE O TO, CZY GRY WPŁYNĘŁY POZYTYWNE NA ICH POSTĘPY W NAUCE JĘZYKA FRANCUSKIEGO (W PROC.)
słownictwo	43
czytanie	35
rozumienie ze słuchu	33
ogólny rozwój umiejętności mówienia	32
pewność siebie w posługiwaniu się językiem francuskim	32
płynność wypowiedzi	29
gramatyka i pisanie	28
zabieranie głosu	27
kultura	25

Źródło: opracowanie własne.

Poza przytoczeniem wspomnianych badań chciałbym odnieść się także do wyników przeprowadzonej w ramach mojej pracy magisterskiej ankiety, w której zapytałem uczestników o to, czy wykorzystują gry w nauce języka obcego, a także, czy taki sposób nauki był polecany przez ich nauczycieli w szkole (Buss 2024). Badanie, choć przeprowadzone na niewielkiej grupie, pozwoliło stwierdzić, że ta forma nauki nie była nigdy polecana przez nauczycieli, a uczestnikom zdarzało się sięgać po gry w celach edukacyjnych, jednak było to raczej pasywne odbieranie treści, tzn. zawartość gry nie była przedmiotem dalszych ćwiczeń bądź analiz. Warto tutaj podkreślić, że uczestnicy na ogół sięgali po grę dla relaksu, a nie dla nauki. Jedna z odpowiedzi wskazywała wręcz na to, że obcy język, w jakim była realizowana gra, przeszkadzał w skupieniu się na rozgrywce.

Wspomniane badania pozwalają wnioskować, że gry nie są tak często wykorzystywane jak inne metody nauczania, mimo że większość badanych zauważyła ich pozytywny wpływ na ogólny rozwój językowy. Powodów tego stanu rzeczy może być kilka, m.in. brak świadomości pozytywnego wpływu gier na proces zdobywania wiedzy, traktowanie gier jedynie jako rozrywki, zbyt mała popularność gier wśród nauczycieli czy brak opracowanej metodyki dotyczącej wykorzystania gier na lekcjach języka obcego.

Gamifikacja i gry poważne

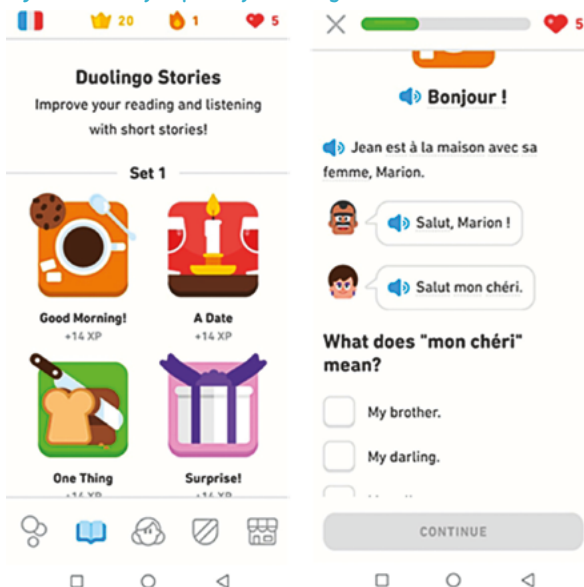
Rozważając temat gier i ich zastosowania w edukacji, nie sposób pominąć dwóch konceptów o kluczowym znaczeniu: gamifikacji (grywalizacji) oraz tzw. gier poważnych. Związane z nimi mechanizmy są powszechnie wykorzystywane w nauce języków obcych, wspierając zarówno motywację uczniów, jak i rozwój ich umiejętności.

Terminu gamifikacja po raz pierwszy użył w 2003 roku holenderski matematyk Johan Van Benthem, który stwierdził, że „każde zadanie logiczne może zostać zgamifikowane” (2003: 2). Zgodnie z definicją zaproponowaną przez autorów referatu *From Game Design Elements to Gamefulness* (2011) termin ten oznacza wykorzystanie gier i typowych dla nich konceptów w sytuacjach, które nie są bezpośrednio związane z grą. Jednak – jak to podkreślają Karl Kapp (2012) i Michael Sailer ze współautorami (2017) – nie jest to gotowy produkt, lecz proces. Twórcy wybierają i dodają elementy z gier, aby stworzyć przypominający je produkt. Richard Landers (2015) wśród nich wymienia: język akcji, ewaluację, konflikt, wyzwanie, środowisko, fikcję, ludzką interakcję, immersję reguł. Inne określenia tego konceptu w literaturze to „gamifikacja edukacyjna”, „uczenie się oparte na grze”, „nauczanie ludyczne” (Perry 2012: 9). Celem gamifikacji jest zachęcenie uczniów do regularnej nauki, a także stałe podnoszenie

ich motywacji poprzez stosowanie elementów znanych z gier, takich jak: rankingi, rywalizacja czy atrakcyjny, kolorowy interfejs. Szczególnie ważna jest tutaj motywacja, którą można wzmacniać, wykorzystując zasady tzw. *sugar-coating education*, nawet jeśli nie idzie za tym zwiększenie wiedzy uczniów (Genevois 2004 za: Kirriemuir i McFarlane 2004).

W jaki sposób wykorzystuje się zatem to zjawisko w edukacji językowej? Jednym z najpopularniejszych przykładów są aplikacje służące do nauki języka, takie jak Duolingo, do złudzenia przypominające grę. Użytkownik ma do dyspozycji określoną liczbę żyć, które traci w przypadku udzielenia złej odpowiedzi. Kolejne zagadnienia leksykalne czy gramatyczne są sygnalizowane punktami na ścieżce, a złota obwódka wokół nich informuje uczącego się o poczynionych postępach niczym o przejściu na kolejny poziom w grze. Aplikacja stosuje również szeroki wachlarz zadań: rozumienie ze słuchu, tłumaczenia, łączenie elementów w pary, interaktywne, krótkie historyjki. Za poprawnie wykonane lekcje uczeń otrzymuje punkty, które może przeznaczać na większą liczbę żyć oraz inne funkcjonalności usprawniające rozgrywkę. Aplikacja zachęca również do regularnej nauki poprzez przyznawanie dodatkowych punktów doświadczenia za codzienne wykonanie lekcji, także przez internetowy ranking, w którym gracze podzieleni są na ligi, a przejście do następnej możliwe jest tylko dla tych, którzy regularnie wykonują lekcje – według zasady, że im wyższa liga, tym lepsza nagroda. Dzięki wprowadzeniu tych mechanizmów nauka języka obcego ma być przyjemnością dla ucznia i dobrą zabawą, a krótkie lekcje mają sprawiać, że nie ma konieczności spędzania dziennie dużej ilości czasu na nauce. Dodatkowo wszystko podane jest w atrakcyjnej dla oka formie. Pomimo tych zalet warto jednak pamiętać, że jest to produkt komercyjny, co przekłada się na pewne ograniczenia w wersji bezpłatnej, takie jak: limit liczby żyć, reklamy czy brak funkcji opartych na sztucznej inteligencji dostępnych w wersji płatnej.

Rys 1. Interfejs aplikacji Duolingo



Źródło: aplikacja Duolingo.

Elementy gamifikacji spotykamy również w codziennym życiu. Przykładem są programy lojalnościowe oferowane przez największe dyskonty czy marki odzieżowe, zachęcające klientów do zdobywania punktów i osiągania kolejnych poziomów w zamian za atrakcyjne benefity. Tego rodzaju mechanizmy działają na podobnych zasadach co gry, motywując użytkowników poprzez rywalizację, nagrody i postępy.

Drugim istotnym zjawiskiem są gry poważne, których celem jest wsparcie procesu nauczania, na co zwracają uwagę Éric Sanchez i Margarida Romero (2020): „Nie uczymy się lepiej, grając. Uczymy się lepiej, grając w gry, które zostały stworzone według jasnych celów nauki”. Nie wystarczy po prostu grać w jakąkolwiek grę, aby dana umiejętność zapisywała się automatycznie w naszej pamięci. Żeby gra była skuteczna, musi być odpowiednio dostosowana do sytuacji uczenia się. Z tego względu badacze stworzyli termin „gry poważne” na oznaczenie tych służących do osiągnięcia pewnych celów edukacyjnych. Warto tutaj dodać, że taką grą może zostać każda, bez względu na gatunek, chociaż najczęściej używa się tego pojęcia w stosunku do gier wideo. Twórca terminu, Clark Abt, charakteryzował takie gry jako te, w które gramy nie po to, aby się odprężyć, lecz po to, aby się czegoś nauczyć, co jednak nie oznacza, że nie mogą one być

zabawne lub atrakcyjne dla uczniów (za: Djaouti i in. 2011: 4). Twórcy nadają im jednak starannie określony cel edukacyjny.

W 2011 r. Vincent Berry dokonał podziału gier poważnych na dwie kategorie. Pierwsza dotyczy tych, które w eksplicytny sposób wpisują elementy szkolne w strukturę rozgrywki, np. dzielą materiał z wielu dziedzin (matematyki, historii, geografii bądź języków obcych)

na krótkie zadania czy warsztaty dydaktyczne. W grze często pojawia się jakaś postać, która niczym nauczyciel zachęca ucznia do dalszych działań lub prosi o ponowne rozwiązanie problemu, co jest swego rodzaju informacją zwrotną. Do udziału zachęcają uczniów żywe kolory, dziecięce głosy oraz postacie znane z kreskówek. Przykładem takiej gry na rynku polskim może być *Koziołek Matołek wynalazca* wydawnictwa Aidem Media (www.youtube.com/watch?v=9tQ4EDI6_Uk).

Drugą kategorią gier wg Berry'ego są te, które pierwotnie powstały w celu dostarczenia przyjemności i służą jako sposób spędzenia wolnego czasu, ale także mogą dostarczać wartości edukacyjnych i stwarzać okazje do nauki. Przykładem jest polska gra *Wiedźmin* stworzona przez studio CD Projekt Red na podstawie książek Andrzeja Sapkowskiego (www.thewitcher.com/pl/witcher1). Mimo że została powstała głównie w celach rozrywkowych, dostarcza również wiele cennej wiedzy na temat mitologii słowiańskiej czy rodzimych wierzeń. Dodatkowo zmieniając język gry lub napisów, możemy również ćwiczyć umiejętności językowe.

Gry poważne stanowią zatem użyteczne narzędzie, które można efektywnie wykorzystać zarówno w klasie, jak i w samodzielnej pracy w domu. Gry mogą pomóc nauczycielowi w osiągnięciu założeń edukacyjnych, a przy okazji także zainteresować uczniów tą formą pracy.

Rys. 2. Domyślny ekran gry *Koziołek Matołek wynalazca*



Źródło: gra *Koziołek Matołek wynalazca*
(www.youtube.com/watch?v=9tQ4EDI6_Uk).

Gry fabularne wśród innych typów gier

Gra fabularna (ang. *role-playing game*, RPG) polega na wcielaniu się gracza w postać posiadającą pewien zestaw umiejętności. Wraz z innymi postaciami (graczami) uczestniczy on w z góry ustalonym scenariuszu (przygodzie), którego pomyślne ukończenie jest warunkiem zwycięstwa. W wersji tradycyjnej gracze spotykają się w umówionym miejscu, a jeden z nich zostaje mistrzem gry, czyli swego rodzaju narratorem, który dba o przebieg rozgrywki i reaguje na decyzje oraz akcje graczy. Sama rozgrywka może trwać nawet kilka godzin, wszystko zależy od stopnia skomplikowania danego scenariusza. W wersji komputerowej gracz wciela się albo w konkretną postać, którą steruje (np. w grze *Wiedźmin* gracz wciela się w tytułowego wiedźmina), albo może stworzyć własną postać od podstaw. Można także wejść w interakcję z innymi graczami za pomocą internetu, czyli wziąć udział w tzw. grach fabularnych online (ang. *massively multiplayer online role-playing game*, MMORPG).

Koncepcja gier fabularnych wywodzi się z obserwacji zachowań ludzi, a zwłaszcza dzieci, które głównie poprzez zabawę nabywają umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie oraz odnajdują swoje miejsce w grupie. Każdy z nas zresztą przyjmuje różne role w życiu – nauczyciela, partnera, dziecka czy rodzica. Gra fabularna jest zatem niejako czymś naturalnym dla człowieka, co potwierdzają słowa Gillesa Brougère, że zabawa w udawanie może być podstawową strukturą antropologiczną gry, czyli uniwersalnym sposobem, w jaki człowiek poznaje i interpretuje świat od najmłodszych lat (Brougère 1995 za: Daniau 2005: 29),

W XVIII wieku społeczeństwa zachodnie zaczęły interesować się miejscem gry i zabawy w edukacji dziecięcej. Tematyce tej przyglądał się m.in. Jean-Jacques Rousseau, a na przestrzeni dekad była ona rozwijana i badana przez wielu pedagogów. Początek rozkwitu gier fabularnych przypadł jednak na XX wiek, a podwaliny pod przyszłe scenariusze położyli tacy pisarze jak Howard Lovecraft czy John R.R. Tolkien. Jednym z propagatorów wykorzystania gier fabularnych do innych celów niż rozrywka był doktor Moreno, który wprowadził w 1923 roku fabularną grę terapeutyczną (Moreno 1965 za: Daniau 2005: 17, 33), będącą elementem psychoterapii w grupach. W 1944 roku John von Neumann i Oskar Morgenstern

opublikowali pracę pt. *Teoria gier i zachowanie ekonomiczne*, która jeszcze bardziej wzmocniła rodzaje się zainteresowanie dotyczące zachowań ludycznych. Powstawały w tym czasie również gry dostosowane do potrzeb kształcenia dorosłych, dzięki którym zachęceni byli oni do eksplorowania nowych sytuacji, testowania swoich zdolności improwizacyjnych, otwierania się w sposób zabawowy na użycie języka obcego, a także do zarządzania relacjami interpersonalnymi, co pozwalało im odkryć swoje postawy i sposób interakcji z innymi, zwłaszcza w kontekście zawodowym (Daniau 2005: 36).

Kolejnym ważnym momentem dla rozwoju gier fabularnych był rok 1974, kiedy to została wydana gra *Dungeons & Dragons* (www.dndbeyond.com), bezpośrednio inspirowana uniwersum Tolkiena, co przyczyniło się do tego, że gry fabularne stały się „prawdziwym fenomenem społecznym” (Daniau 2005: 39). Lata 80. XX w. to pojawienie się produktów łączących gry z edukacją, w tym również licznych rodzajów gier fabularnych. Obecnie mogą one przybierać wiele form, takich jak: tradycyjne RPG, komputerowe (ang. *computer role-playing game*, cRPG), online (MMORPG) lub rozgrywki w terenie tzw. LARP-y (ang. *live action role-playing*, LARP).

Pojawienie się narzędzi opartych na sztucznej inteligencji było kolejnym krokiem ułatwiającym stworzenie własnej gry fabularnej w ułamku kilku sekund, na dowolny temat, będąc jedynie ograniczonym przez swoją wyobraźnię. Od stworzenia pełnowymiarowej gry dzieli nas wpisanie pierwszego, prostego prompta, a system wykona za nas resztę pracy.

Z uwagi na przytoczone wyżej pozytywne aspekty wykorzystania gier oraz powszechny dostęp do wielu narzędzi SI chciałbym zaprezentować tworzenie przykładowej gry z wykorzystaniem ChatGPT.

Praktyczne wykorzystanie programu ChatGPT do stworzenia gry fabularnej

Ponieważ uczę języka francuskiego, zaprezentowane w przykładach prompty będą generowane w tym języku. Na pierwszym zrzucie ekranu (rys. 3) widoczny jest początkowy prompt, w którym poprosiłem AI o stworzenie gry w fikcyjnym królestwie. Celem rozgrywki miało być ćwiczenie trybu *subjonctif* (wybrany poziom językowy – B1). Jak widać, czatbot wygenerował pierwszą odpowiedź wprowadzającą w kontekst gry. Wcielamy się w postać Elyasa, który musi uratować królestwo Auralis.

Kolejna wygenerowana wiadomość (rys. 4) wprowadza w pierwszą misję, realizowaną na brzegu jeziora, którego strażniczką jest Nyrelle. Już na tym etapie można dostrzec,

Rys. 3. Początkowy prompt służący do stworzenia gry oraz wygenerowany kontekst



Źródło: ChatGPT.

że wypowiedzi Nyrelle zawierają tryb *subjonctif*, dzięki czemu uczniowie od pierwszej chwili mogą na niego zwrócić uwagę i się z nim oswajać. Następnie czatbot prosi gracza o odpowiedź z użyciem trybu *subjonctif*. Aby przetestować tę opcję, wpisałem najpierw niepoprawne zdanie w zwykłym trybie oznajmującym. Co ciekawe, czatbot wykrył błąd i czekał, dopóki nie wpisałem poprawnej formy.

Na rys. 5 widać już prawidłową wersję i pozytywną odpowiedź strażniczki, która nawet komentuje moją poprawkę, mówiąc, że „uczę się szybko”. W następnej wiadomości system generuje dalszą część fabuły oraz zachęca do podjęcia decyzji. Rozgrywka może trwać do momentu ustalonego przez grę, możemy też sami ją skrócić, prosząc o szybsze zakończenie.

Jak możemy wprowadzić grę na naszych lekcjach? Jest na to kilka sposobów. Jeżeli mamy małą grupę i ograniczone możliwości sprzętowe, uczniowie mogą proponować uniwersum, w którym ma się rozgrywać gra, a nauczyciel może

na tej podstawie wpisywać prompty. Uczniowie powinni mówić w języku obcym, dzięki czemu będą ogólnie doskonalić tę umiejętność, a także ćwiczyć wyrażanie swojej opinii. Poza tym będą musieli na bieżąco reagować na generowaną treść, co wspomogło rozumienie tekstu pisanego.

Jeżeli klasa jest liczniejsza, można podzielić uczniów na grupy, pary lub nawet zaproponować pracę indywidualną (w tym przypadku każdy będzie mógł maksymalnie dopasować rozgrywkę do własnych preferencji). W przypadku tego trybu pracy uczniowie będą sami wpisywać prompty, co będzie od nich wymagało dbania o poprawność językową i pozwoli ćwiczyć pisanie. Możemy również zachęcić ich do dyskusji na temat promptów w języku obcym. Na koniec zajęć uczniowie (indywidualnie, w parach lub grupach) mogą zaprezentować efekty swojej pracy przed całą klasą. Prezentacja może odbyć się w języku obcym, co będzie świetną okazją do przećwiczenia sprawności mówienia w sytuacji komunikacyjnej.

Oczywiście praca z grą niesie ze sobą również pewne ograniczenia, które nauczyciel musi uwzględnić przed rozpoczęciem rozgrywki. Po pierwsze, są to ograniczenia natury technicznej. ChatGPT wymaga nieustannego dostępu do internetu, aby móc generować zawartość. Po drugie, zdecydowanie wygodniejsze jest korzystanie z programu ChatGPT na komputerze, a nie w telefonie, dlatego warto zadbać o dostęp do szkolnej sali informatycznej, aby zapewnić komfort rozgrywki. Po trzecie, barierą może być również poziom językowy, jednak można go dostosować do poziomu uczniów, którzy mogą prosić ChatGPT o dodatkowe wyjaśnienia bądź tłumaczenia.

Uczniowie mogą również korzystać z tej formy nauki w domu. Dzięki zalogowaniu się swoim kontem Google mogą zapisać dialog z botem ChatGPT i kontynuować rozgrywkę przed własnym komputerem. To rozwiązanie sprawdzi się, gdy uczniom nie uda się dokończyć rozgrywki na lekcji lub gdy będą chcieli po prostu ją kontynuować. Jeżeli chodzi o praktyczne zastosowanie, warto zostawić swobodę działania nauczycielom, którzy najlepiej znają swoje klasy i wiedzą, jaki tryb gry oraz zasady najlepiej się sprawdzą podczas zajęć.

Podsumowanie

Wprowadzenie gier na lekcję języka obcego pozwoli uczniom odkryć świat nauki języków obcych od zupełnie innej strony niż standardowe zajęcia. Dzięki temu będą mogli zrozumieć, że nauka ta nie ogranicza się do lekcji w szkole czy do podręcznika, lecz może się stać ciekawą i oryginalną przygodą, która da się przenieść w zacisze domowe i realizować w zupełnie nowych okolicznościach. Warto proponować taką formę nauki i pokazywać, jak łączyć przyjemne z pożytecznym, zwłaszcza jeżeli nasi uczniowie lubią grać na komputerze lub konsoli. Należy jednak pamiętać o zagrożeniach związanych z nadmiernym użytkowaniem gier, a także o tym, by nauka w ten sposób zawsze łączyła się z innymi metodami, co pozwoli na osiągnięcie jeszcze lepszych efektów. Warto byłoby również zbadać szerzej kwestię użytkowania gier w celach edukacyjnych w Polsce, co pozwoliłoby na sformułowanie wniosków na temat praktyk ludycznych uczniów na różnych poziomach edukacyjnych i językowych.

Rys. 4. Pierwsza misja w grze oraz niepoprawna odpowiedź

Première mission : Le lac enchanté

Tu arrives au Lac de Luminis, où repose le premier Fragment du Destin. Mais pour y accéder, tu dois parler à Nyrelle, la Gardienne du Lac. Elle accepte de te donner un indice seulement si tu lui prouves que tu es digne de sa confiance.

Nyrelle :

- Bienvenue, voyageur. Je sens que ton cœur est pur, mais pour te confier le Fragment, il faut que tu m'aides.
1. J'ai besoin que tu fasses quelque chose pour le lac. Que ferais-tu pour que les eaux retrouvent leur éclat ?
 2. Que veux-tu que je fasse pour te guider ?

À toi de répondre en utilisant le subjonctif. 😊

Je veux que tu me dis tout ce que tu sais

Nyrelle sourit mystérieusement :

- Ah, jeune apprenti, je vois que tu es curieux. Je pourrais te révéler tout ce que je sais, mais cela ne fonctionne pas ainsi dans ce royaume. Ici, nous échangeons savoirs et faveurs. Dis-moi ce que tu voudrais que je t'explique, et je t'aiderai... si tu m'impressionnes.

Źródło: ChatGPT.

Rys. 5. Poprawiona odpowiedź gracza oraz kontynuacja rozgrywki

Je veux que tu me dises tout ce que tu sais

Nyrelle incline légèrement la tête, amusée.

- Ah, tu apprends vite, Elyas. Puisque tu formules bien ta demande, je vais te révéler un secret... mais pas tout, pas encore. Sache que le lac est lié à l'équilibre des quatre éléments magiques : l'eau, le feu, l'air et la terre. Cependant, quelque chose trouble cet équilibre.
 - Si tu veux que je te dise plus, il faut que tu fasses un choix :
1. Tu peux chercher l'origine du trouble dans la forêt voisine.
 2. Tu peux invoquer l'esprit de l'eau pour qu'il te guide.

Źródło: ChatGPT.

BIBLIOGRAFIA

- Alrajhi, A.S. (2020), *EFL Learner's Beliefs Concerning the Effects of Accumulative Gaming Experiences on the Development of their Linguistic Competence*, „Electronic Journal of Foreign Language Teaching”, nr 17(2), s. 367–380.
- Benthem, J. Van (2003), *What Logic Games are Trying to Tell Us* [raport], Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, <eprints.illc.uva.nl/id/eprint/89/1/PP-2003-05.text.pdf>, [dostęp: 10.11.2024].
- Berry, V. (2011), *Jouer pour apprendre: est-ce bien sérieux? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage*, „Canadian Journal of Learning and Technology”, nr 37(2), s. 1–14.
- Brougère, G., Silva, H. (2016), *Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères*, „Synergies Mexique”, nr 6, s. 57–68.
- Buss, M. (2024), *Développer la compétence lexicale avec les jeux vidéo dans le cadre du travail autonome* [nieopublikowana praca magisterska], Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Daniau, S. (2005), *Jeu de rôle formatif et maturation des adultes – Co-recherche-action-formation et approche écobiopsychosociale* [rozprawa doktorska], Université Paul Valéry de Montpellier 3.
- Daniau, S., Bélanger, P. (2010), *Jeu de rôle ludique et apprentissage: applications formatives et transformation de l'individu*, [w:] J. Bédard, G. Brougère (red.), *Jeu et apprentissage: Quelles relations?*, Québec: Éditions du CRP, s. 203–226.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011), *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*, referat przedstawiony na konferencji MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland.
- Djauti, D., Alvarez, J., Jessel, J.P., Rampnoux, O. (2011), *Origins of Serious Games*, [w:] M. Ma, A. Oikonomou, L. Jain (red.), *Serious Games and Edutainment Applications*. Londyn: Springer, s. 25–43.
- González Osorio, J.A., Cano, R.R., Ruiz Victoria, J.D. (2020), *The Impact of Using Video Games for the Development of the Knowledge Component of the Intercultural Communicative Competence on Students of First Semester* [Trabajo de licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés], Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y Humanidades.
- Greenfield, P., de Winstanley, P., Kilpatrick, H., Kaye, D. (1994), *Action Video Games and Informal Education: Effects on Strategies for Dividing Visual Attention*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 15, s. 105–123.
- Holland, V.M., Kaplan, J.D., Sabol, M.A. (1999), *Preliminary Tests of Language Learning in a Speech-Interactive Graphics Microworld*, „CALICO Journal”, nr 16(3), 339–360.
- Kapp, K. (2012), *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, Zurich: Pfeiffer.
- Klimova, B., Kacet, J. (2017), *Efficacy of Computer Games on Language Learning*, „TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology”, nr 16(4), s. 19–26.
- Kirriemuir, J., McFarlane, A. (2004), *Literature Review in Games and Learning*, HAL Futurlab Research Report, hal-00190453.
- Krystalli, P. (2010), *Les jeux vidéo en classe de FLE*, Saloniki: Uniwersytet Arystotelesa w Salonikach, s. 336–348, <www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/krystalli.pdf>, [dostęp: 14.11.2024].
- Landers, R. (2015), *Developing a Theory of Gamified Learning*, „Simulation & Gaming”, nr 45(6), s. 752–768.
- Von Neumann, J., Morgenstern, O. (1953). *Theory of Games and Economic Behavior* (3rd ed.), Princeton University Press.

- Perry, B. (2012), *Effet de l'implémentation d'Explorez, jeu basé sur la quête et la réalité augmentée, sur la motivation d'apprenants de français langue seconde (FL2): une étude de cas* [nieopublikowana praca magisterska], Departament of French, BA: University of Victoria.
- Prensky, M. (2001), *Fun, Play and Games: What Makes Game Engaging*, [w:] tegoż (red.), *Digital Game-Based Learning* [rozdział 5], New York: McGraw-Hill, s. 105–144.
- Rankin, Y., Morrison, D., McNeal, M., Gooch, B., Shute, M. (2009), *Time Will Tell: In-Game Social Interactions that Facilitate Second Language Acquisition*, [w:] R.M. Young (red.), *Proceedings of the 4th International Conference on Foundations of Digital Games*, New York: ACM, s. 161–168.
- Reinders, H., Wattana, S. (2014), *Can I say Something? The Effects of Digital Gameplay on Willingness to Communicate*, „Language Learning & Technology”, nr 18(2), s. 101–123.
- Reinders, H., Wattana, S. (2015), *Affect and Willingness to Communicate in Digital Game-Based Learning*, „ReCALL”, nr 27, s. 38–57.
- Sailer, M., Hense, J.U., Mandl, H., Klevers, M. (2017), *How Gamification Motivates: An Experimental Study of the Effects of Specific Game Design Elements on Psychological Need Satisfaction*, „Computers in Human Behavior”, nr 69, s. 371–380.
- Sanchez, É., Romero, M. (2020), *Apprendre en jouant*, Paris: Retz.
- Sauvé, L., Renaud, L., Kauffman, D., Samson, G., Doré-Bluteau, V., Bourbonnière, J., Bujold, P. (2005), *Revue systématique des écrits (1998–2004) sur les fondements conceptuels du jeu, de la simulation et du jeu de simulation* [raport z projektu], <www.savie.qc.ca/savie2005/publications/fichiers/rapport-fondements2005-vf.pdf> [dost  p: 16.11.2024], Québec: SAVIE et SAGE.
- Sosso, F., Ouali, H. (2018), *Jeux vidéo et santé mentale*, „Med Sci Paris”, nr 34(8–9), s. 640–642.
- Vest  l, G. (2021), *Utilisation des jeux vidéo commerciaux dans l'enseignement de FLE en Norvège. Une recherche-action sur leur potentiel dans l'apprentissage du français* [nieopublikowana praca magisterska], Universitetet i Bergen.
- Yuditseva, A. (2015), *Game-Enhanced Second Language Vocabulary Acquisition Strategies: A Systematic Review*, „Open Journal of Social Sciences”, nr 3, s. 101–109.

MICHAŁ BUSS Absolwent filologii romańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, aktywny student oraz lektor języka francuskiego. Zafascynowany neurodydaktyk   oraz nowymi technologiami w nauczaniu i uczeniu się języków obcych; na swoich zajęciach   czy przyjemne z pożytecznym.



Zagrajmy w domino!

Zastosowanie gry na lekcjach języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2025.2.103-108

W domino grano już w czasach starożytnych. Sięgano po nie zazwyczaj dla rozrywki, ale gra ma również wartość edukacyjną. Wykorzystując ją, możemy zwiększyć motywację oraz poprawić jakość i skuteczność nauczania. W artykule sprawdzamy potencjał oraz sposoby wykorzystania domina na lekcjach języków obcych, podając przykłady w języku niemieckim.

IRENA SZLEZINGER
[Politechnika Śląska](#)

LET'S PLAY DOMINO! THE GAME'S USE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Dominoes have been played since ancient times. This game is intended for entertainment, but it also has educational value. The article explores the potential and methods of using dominoes in foreign language classes to enhance motivation and improve the quality and effectiveness of teaching, providing examples in German.

KEY WORDS: GERMAN, GAMIFICATION, DOMINO, EDUCATIONAL GAME

Domino jest grą dobrze znaną zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Grali w nie prawdopodobnie już starożytni Grecy i Hebrajczycy, ale przyjmuje się, że pochodzi ona z Chin, skąd do Europy przywiózł ją w XIII w. wenecki podróżnik Marco Polo. Najstarszy komplet domina, czy raczej gry je przypominającej, znaleziono w grobowcu faraona Tutanchamona, rządzącego Egiptem w latach 1333–1323 p.n.e. Klasyczne domino to gra towarzyska składająca się z 28 kamieni (nazywanych także kafelkami, płytkami, kostkami, klockami) podzielonych na dwa równe pola posiadające od zera do sześciu kropek (zwanymi także oczkami). Niewątpliwie gra ta oprócz rozrywkowej ma także wartość edukacyjną, ucząc w trakcie zabawy podstaw arytmetyki, myślenia logicznego i strategicznego, cierpliwości, wytrwałości, działania pod presją czasu, zdrowej rywalizacji. Grając w domino, ćwiczy się refleks, spostrzegawczość, koncentrację, rozwija interakcję i umiejętności społeczne, wzmacnia poczucie przynależności do grupy itp. W artykule przyjrzymy się głównie możliwościom oraz sposobom wykorzystania tej gry na lekcjach języków obcych w celu zwiększenia motywacji, jakości i efektywności nauczania, na przykładach z języka niemieckiego.

Możliwości zastosowania domina na lekcjach języków obcych

Grę można zaplanować jako integralną część lekcji wprowadzającą nowe bądź utrwalającą poznane wcześniej słownictwo, wyrażenia językowe, struktury gramatyczne i syntaktyczne, elementy wiedzy o danym kraju itp. Stosowanie domina w nauczaniu języków obcych pozwala w łatwy, przyjemny, motywujący sposób poszerzać słownictwo poprzez zabawę, w której bodźce wizualne lub skojarzenia prowadzące do dopasowania dwóch części ułatwiają zrozumienie i zapamiętywanie. Przyporządkowywanie części zdań, zwrotów językowych oraz struktur gramatycznych lub syntaktycznych ćwiczy ich rozpoznawanie i utrwalanie, trenując równocześnie kompetencję rozumienia tekstu czytanego. Pola domina mogą zawierać także luki do uzupełnienia. Ćwicząc w ten sposób np. stopniowanie przymiotnika, należy podać ustnie brakujący stopień wyższy lub najwyższy. Podobnie można zostawić do uzupełnienia lukę dla podstawowej formy czasownika w Präteritum lub imiesłowu czasu Perfekt. Domino sprawdza się ponadto jako narzędzie utrwalające wiedzę o danym kraju – o elementach geografii, historii, kultury, techniki czy też o świątecznych tradycjach. Na kostkach domina mogą się pojawić również zadania arytmetyczne. W tym wypadku uczący się powinni nie tylko dopasować prawidłowe wyniki, lecz także przeczytać na głos pełne działanie w języku obcym. W podobny sposób można wykorzystać figury geometryczne i odpowiadające im wzory bądź pierwiastki i wzory chemiczne. Domino daje się również wykorzystać jako przerywnik niezwiązany z tematem danej lekcji, służący krótkiemu odprężeniu, lub jako zadanie rezerwowe na czas pozostały do końca zajęć, np. kiedy uczący się wykonali szybciej zaplanowane zadania. W przypadku bardziej zaawansowanych grup można się pokusić o stworzenie wersji trimino, w której kafelki mają kształt trójkątów równobocznych, a dopasowanie trzeba znaleźć dla trzech pól.

Jednym słowem domino nadaje się zarówno do pracy indywidualnej, w parach, jak i w grupach. Możliwe jest także jego wykorzystanie jako jednej ze stacji tematycznych, kiedy materiał jest powtarzany tą metodą, a nawet jako jedno z zadań konkursowych. Niezaprzeczalną zaletą zastosowania domino na lekcjach jest także możliwość „przetwarzania” uczących się, dzięki czemu każdorazowo tworzone są grupy z innymi graczami – pozwala to nie tylko zmienić miejsce w sali, lecz także nieprzyjazną dla kręgosłupa długotrwałą pozycję siedzącą.

Wykonanie płytek domina

Do wykonania kafelków domina językowego, nazywanych tu kartonikami, wskazane jest naклеjenie danego wydruku na twardszy papier, np. bristol, aby mogły służyć do wielokrotnego użytku. Można je też w razie potrzeby zalaminować.

Pracę nad własnym dominem zaczynamy od rozrysowania tabeli ze słówkami, zwrotami językowymi, strukturami gramatycznymi itp. Na pierwszym górnym polu po lewej stronie należy umieścić hasło startowe, dopasowane do pola znajdującego się (po przekątnej) na dole po prawej stronie, tak jak zademonstrowano to na przykładowej tabeli dla tematu pojęć nadrzędnych i podrzędnych.

Rys. 1. Pojęcia nadrzędne i podrzędne (Ober- und Unterbegriffe)

START der KRÄUTERTEE	das FAMILIENMITGLIED	der NEFFE	das OBST
die PFLAUME	das SCHULFACH	die GESCHICHTE	das INSEKT
die MÜCKE	das WERKZEUG	der HAMMER	das SCHREIBGERÄT
der FÜLLER	das MÖBEL	der SCHREIBTISCH	der SCHMUCK
das ARMBAND	die KLEIDUNG	der ROCK	das TRANSPORTMITTEL
die FÄHRE	der VOGEL	der STORCH	der BERUF
der RECHTSANWALT	der KÖRPERTEIL	der MAGEN	das GETRÄNK

Źródło: Opracowanie własne

Gotową tabelę drukujemy, a następnie całość przecinamy pionowo przez środek oraz poziomo wzdłuż linii oddzielających wiersze. W ten sposób na jednym wyciętym kartoniku znajdą się dwa pola z hasłami, które zgodnie z zamysłem danego zadania należy połączyć z hasłami stanowiącymi ich dopasowanie. I tak hasło znajdujące się na lewym polu kartonika der KRÄUTERTEE | das FAMILIENMITGLIED dopasowujemy do hasła na prawym polu kartonika der MAGEN | das GETRÄNK, zaś do hasła po prawej stronie das FAMILIENMITGLIED należy znaleźć dopasowanie znajdujące się po lewej stronie kolejnego kartonika der NEFFE | das OBST.

Gdy na kartonikach domino mają się pojawić zdania, zalecany jest układ tabeli w orientacji poziomej, co umożliwia wpisanie ich możliwie jak największą czcionką. Do wydruku kompletów domina dobrze jest użyć papieru w różnych kolorach – ułatwi to identyfikację kafelków z jednego zestawu w razie ich przypadkowego wymieszania z innymi.

W celu wykonania domina językowego można wykorzystać także sztuczną inteligencję. Przyjęłam, że AI zna konstrukcję domina i nie trzeba jej dodatkowo objaśniać, ale na prompt: „Utwórz domino z obrazkami kwiatów i ich nazwami w j. niemieckim” ChatGPT zareagował „z wielkim zapałem”, przedstawiając kafelki z kwiatami i ich nazwami już obok siebie (rys. 2), przez co nie nadają się one do gry polegającej na ich dopasowywaniu.

Rys. 2. Kafelki stworzone przez ChatGPT bez podania reguł domina

 | die Rose
 | die Sonnenblume

 | die Tulpe
 | das Gänseblümchen

Źródło: Opracowanie własne

Na prompt sformułowany z dokładniejszym wyjaśnieniem: „Na jednym polu kafelka wstaw obrazek kwiatu, na drugim nazwę innego kwiatu, tak by można było dopasować nazwę kwiatu do danego obrazka, znajdującego się na innym kafelku” ChatGPT wygenerował już prawidłowe pola domina, a nawet ich dwie wersje: kwiaty na lewym polu, ich nazwy na prawym i odwrotnie (Rysunek poniżej). Dodał też instrukcję: „Wydrukuj, wytnij poszczególne kafelki i zagraj w domino, dopasowując obrazki kwiatów do ich niemieckich nazw” oraz zasady gry: „1. Potasuj kafelki i rozdaj każdemu graczowi po równej liczbie. 2. Gracz rozpoczynający kładzie dowolny kafelek na stole. 3. Kolejni gracze dopasowują swoje kafelki, łącząc obrazek kwiatu z jego nazwą. 4. Jeśli gracz nie może wykonać ruchu, dobiera kafelek z puli. 5. Wygrywa gracz, który jako pierwszy pozbędzie się wszystkich kafelków. Miłej zabawy!”.

Rys. 3. Kafelki domina stworzone przez ChatGPT z dokładniejszym promptem

- | | |
|--|---|
| 1.  die Sonnenblume | 7. die Rose  |
| 2.  die Tulpe | 8. die Sonnenblume  |
| 3.  das Gänseblümchen | 9. die Tulpe  |
| 4.  die Kirschblüte | 10. das Gänseblümchen  |
| 5.  die Hibiskusblüte | 11. die Kirschblüte  |
| 6.  die Rose | 12. die Hibiskusblüte  |

Źródło: Opracowanie własne

ChatGPT nie spełnił mej prośby, by wstawić kwiaty i ich nazwy w wyrysowane kafelki domina. Wygenerował jedynie pustą tabelę z treścią obok niej. Skopiowanie tego do Worda i próba wstawienia treści do tabeli dały niezadowalający efekt w postaci bardzo wykrzywionych kafelków. Odpowiednich diagramów można wymagać od ChatGPT prawdopodobnie dopiero w wersji Premium. AI może być jednak pomocna w generowaniu samej treści do pól domina. Na liście rzeczowników, czasowników, zwrotów itp. pojawiają się wówczas nie tylko te, które zamierzamy wprowadzić lub utrwalić. Jeśli zatem zależy nam na materiale ograniczonym do konkretów z zajęć, lepiej przygotować listę samodzielnie.

Przykładowa tematyka domina językowego

Leksyka (Lexik)

Na kartonikach mogą widnieć słówka w języku obcym z obrazkami lub z ich odpowiednikami w j. polskim, a także części zdań i wyrażen językowych.

- | | |
|--|--|
| ➔ Członkowie rodziny w parach (Familienmitglieder in Paaren): Mutter Bruder, Nichte Vater, Schwester Neffe itd. | ➔ Kwiaty (Blumen) |
| ➔ Dane osobowe (Personaldaten): Angelika e Postleitzahl, 28201 r Wohnort, Bremen r Familienstand, verheiratet r Vorname itd. | ➔ Zwierzęta (Tiere) |
| ➔ Zwierzęta i ich odgłosy (Tiere und ihre Stimmen): miaut r Hund, bellt r Hahn, kräht e Henne, gackert e Katze itd. | ➔ Ptaki (Vögel) |
| ➔ Czas zegarowy: godzina na tarczy zegara lub zapisana cyframi + godzina podana słownie | ➔ Napoje (Getränke) |
| ➔ Przybory szkolne (Schulsachen) | ➔ Odzież (Kleidung) |
| ➔ Warzywa (Gemüse) | ➔ Zawody (Berufe) |
| ➔ Owoce (Obst) | ➔ Meble (Möbel) |
| | ➔ Środki transportu (Transportmittel) |
| | ➔ Sprzęt gospodarstwa domowego (Haushaltsgeräte) |
| | ➔ Sprzęt komputerowy (Computerausrüstung) |
| | ➔ Synonimy (Synonyme) |
| | ➔ Antonimy (Antonyme) |
| | ➔ Mieszkanie (Wohnung) |
| | ➔ Pogoda (Wetter) |
| | ➔ inne... |

Gramatyka (Grammatik)

- ➡ Konjugacja w czasie teraźniejszym (Konjugation im Präsens)
- ➡ Bezokolicznik + imiesłów czasu przeszłego Perfekt (Infinitiv + Partizip Perfekt)
- ➡ Bezokolicznik/Infinitiv + formy czasów Perfekt i Imperfekt
- ➡ Strona czynna + strona bierna (Aktiv + Passiv)
- ➡ Stopniowanie przymiotników (Steigerung der Adjektive)
- ➡ Czasowniki rozdzielnie złożone (Trennbare Verben)
- ➡ Zdania podrzędnie złożone (Satzgefüge)
- ➡ inne...

Rozumienie tekstu czytanego (Leseverstehen)

- ➡ Dialogi w restauracji, kawiarni, sklepie odzieżowym, hotelu itp. (Dialoge im Restaurant, Café, Kleidungsgeschäft, Hotel usw.)
- ➡ Opis osoby + rysunek (Personenbeschreibung + Bild)
- ➡ Pytania + odpowiedzi (Fragen + Antworten)
- ➡ Choroby + porady (Krankheiten + Ratschläge)
- ➡ Przysłowia (Sprichwörter)
- ➡ inne...

Krajoznawstwo (Landeskunde)

- ➡ Wynalazki niemieckie (Deutsche Erfindungen): Johannes Gutenberg (1440) | e Straßenbahn, Werner von Siemens (1879) | der erste Computer, Conrad Zuse (1941) | r Buchdruck
- ➡ Stolicy niemieckich krajów związkowych (Hauptstädte der deutschen Bundesländer): Baden-Württemberg | München, Niedersachsen | Stuttgart, Bayern | Hannover
- ➡ Baśnie Braci Grimm (Grimms Märchen): Śpiąca królewna | Schneewittchen, Królewna Śnieżka | Die Bremer Stadtmusikanten, Kopciuszek | Dornröschen
- ➡ Boże Narodzenie (Weihnachten)
- ➡ Wielkanoc (Ostern)
- ➡ inne...

Działania matematyczne, wzory chemiczne, geometryczne do czytania na głos

- ➡ Liczenie (Rechnen): $17 \mid 23 + 8, 31 \mid 8 - 5, 3 \mid 9 \times 4, 36 \mid 50 - 33$
- ➡ Wzory chemiczne i nazwy związków chemicznych (Chemische Formeln und Namen chemischer Verbindungen): H_2O | Salzsäure, HCl | Methan, CH_4 | Wasser
- ➡ Obwód figur geometrycznych (Umfang geometrischer Figuren): Quadrat | $u = 2(a + b)$, Rechteck | $u = a + b + c + d$, Trapez | $u = 4a$

Sposoby gry w domino językowe

Liczba uczestników gry powinna być dzielnikiem liczby kartoników – na przykład w przypadku 16 kartoników mogą grać dwie, cztery lub osiem osób, w przypadku 20 kartoników – dwie, cztery, pięć lub dziesięć osób itd. Kartoniki kładziemy na stół zapisaną stroną do dołu, po czym każdy uczestnik losuje jednakową ich liczbę. Grę rozpoczyna osoba posiadająca kartonik z napisem START.

Inny wariant gry to dobieranie po jednym kartoniku ze stosu leżącego na stole. Gracze dopasowują wylosowany kartonik do jednej z dwóch stron poprzedniego kartonika. Jeśli dopasowanie nie jest możliwe, dany gracz zatrzymuje swój kartonik do czasu, gdy będzie mógł go dołączyć do jednego z już odkrytych na stole. W kolejnej rundzie dobiera się ponownie kartonik ze stosu, chyba że tym razem można dołączyć ten wylosowany wcześniej. Wygrywa osoba, która pierwsza dopasowała wszystkie swoje kartoniki.

W przypadku dwóch bądź więcej grup grających jednocześnie w domino na ten sam temat można dodatkowo wprowadzić rywalizację. Wygrywa grupa, która jako pierwsza ułożyła całość. Po zakończeniu gry warto poprosić o rozwiązanie w domu krzyżówki obejmującej hasła z układanego domina bądź zawierającej także dodatkowe treści.

Podsumowanie

Domino językowe chętnie układają zarówno uczące się dzieci, młodzież, jak i dorośli. Kartoniki do takiej wersji tej gry są łatwe do wykonania, a zalaminowane nadają się do wielokrotnego użytku. Zastosowanie domino na zajęciach z języków obcych zwiększa motywację, wnosząc urozmaicenie, ożywienie i dając poczucie sukcesu. Ta popularna gra przyczynia się do wyższej efektywności nauczania języków obcych poprzez umożliwienie poznawania i utrwalania słownictwa oraz innych zagadnień językowych i krajoznawczych z użyciem bodźców wizualnych, elementów zabawy, rywalizacji. Grając w domino, można trenować uważność, koncentrację, spostrzegawczość, szybką reakcję, zdolność zapamiętywania i wywoływania z pamięci słówek, zwrotów, synonimów, antonimów, informacji o danym kraju itp. Uśmiechnięte twarze uczniów po takich ćwiczeniach językowych świadczą o tym, że *Sprachenlernen macht Spaß*, czyli nauka języków sprawia przyjemność.

BIBLIOGRAFIA

→ Andryszek, W. (2008), *Krótką historia domina (i nie tylko)*, Portal historyczny Histmag.org, <histmag.org/Krotka-historia-dolina-i-nie-tylko-2337>, [dostęp: 7.03.2025].

IRENA SZLEZINGER *Lektorka języka niemieckiego w Studium Języków Obcych na Politechnice Śląskiej. Współautorka podręcznika *Das ABC der Chemie. Texte mit Aufgaben für Deutschlerner*.*



Home

