

doi: 10.15584/dyd.pol.20.2025.05
Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 30.08.2025 r.
Zaakceptowano do druku: 1.10.2025 r.
Opublikowano: 29.12.2025 r.

ANNA RACHWALSKA

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0009-0002-0026-6821

anna.siemenska@student.up.krakow.pl

Lektura szkolna w dobie AI – możliwości i wyzwania w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest możliwościom zastosowania narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w dydaktyce języka polskiego, szczególnie w kontekście pracy z uczniami ze SPE. W dobie dynamicznego rozwoju technologii edukacyjnych oraz konieczności indywidualizacji nauczania AI staje się potencjalnie skutecznym narzędziem wspierającym zarówno nauczyciela, jak i ucznia w procesie nauczania i uczenia się. Autorka skupia się na praktycznych rozwiązaniach dotyczących pracy z lekturą szkolną w zróżnicowanej klasie, obejmującej uczniów m.in. z dysleksją, ADHD, spektrum autyzmu, niepełnosprawnością intelektualną. W centrum uwagi znajduje się podział metod pracy z AI w zależności od rodzaju zaburzeń rozwojowych. Dla każdej grupy SPE zaproponowano inne strategie, dostosowane do jej specyficznych potrzeb poznawczych i komunikacyjnych. Artykuł nie tylko prezentuje szanse płynące z wykorzystania AI, ale także przedstawia potencjalne zagrożenia. Zwrócono również uwagę na konieczność świadomego i etycznego podejścia do nowych technologii, które mogą pełnić funkcję wspierającą, ale nigdy nie powinny zastępować relacji pedagogicznej.

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, lektura szkolna, specjalne potrzeby edukacyjne, dydaktyka języka polskiego

Wprowadzenie

W niniejszym artykule omawiam problematykę wykorzystania sztucznej inteligencji w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), bazując na modelu ChatGPT. Zaproponowane rozwiązania można również zaadaptować do innych narzędzi opartych na sztucznej inteligencji. Analiza ta powstała z myślą o pracy z lekturą szkolną na lekcjach języka polskiego, zaprezentowane strategie mogą jednak znaleźć zastosowanie także w innych obszarach dydaktycznych. Wybór takiej tematyki wynika z faktu, że to właśnie praca z tym elemen-

tem edukacji polonistycznej niezwykle często wiąże się z „gestem odrzucenia”¹ dokonywanym przez uczniów. Wskazane rozwiązania mogą okazać się użyteczne zarówno w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami, jak i z uczniami neurotypowymi.

Skierowanie się ku pracy z tekstem literackim wiąże się z ideą inkluzji edukacyjnej – jeśli określony zestaw pozycji czytelniczych stanowi pewnego rodzaju kod kulturowy², w jaki sposób można budować poczucie przynależności społecznej u uczniów doświadczających trudności w obcowaniu z literaturą? Problem ze zrozumieniem treści coraz liczniejszych utworów literackich staje się powszechny, nie dotyczy wyłącznie uczniów neuroatypowych. Jak zachęcić do kontaktu z literaturą, gdy okazuje się ona mało przystępna lub wręcz zupełnie nieczytelna? W jaki sposób wspierać ucznia, który nie potrafi pracować z tekstem ze względu na trudności w planowaniu własnych działań oraz porządkowaniu informacji? Jednym z możliwych, choć nieidealnych rozwiązań, jest wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji, która może towarzyszyć nauczycielowi w indywidualizacji procesu kształcenia, personalizacji materiałów dydaktycznych, monitorowaniu postępów, a przede wszystkim – w pewnym zakresie – kompensować obecne i pojawiające się deficyty.

¹ Zob. M. Rusek, „Archiwum” i „repertuar”. *Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia” 2019, nr 10.

² W niniejszym artykule nie poświęcam się refleksji nad kanonem literackim – powstało już wiele opracowań na ten temat. Zob. S. Bortnowski, *Kanon – między potrzebą a buntem* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007; J.Z. Lichański, *Kanon literacki: czy to zwierzę metafizyczne czy autentyczny problem?*, „Studia Edukacyjne” 2025, nr 76; E. Zielińska, *Klucz do kanonu*, „Znak” 2022, nr 808; J. Kaniewski, *Kanon lekturowy a model wspólnotowości. O szkolnych kreacjach świadomości zbiorowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Partinentia” 2023, nr 14; P. Sporek, *By myśleć, przeżywać, doświadczać... Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych*, „Konteksty Kultury” 2019, z. 4; Z. Zasacka, *Antynomie szkolnych i pozaszkolnych lektur*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2; E. Mazur, *Lektury licealistów. Kanon – badania – wnioski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dydaktyka” 2012, z. 7; E. Nowak, *Klasyka w szkole – o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007. Warto jednak w tym miejscu przywołać refleksję Marty Rusek, która w swoim myśleniu o kanonie literackim wykorzystuje pojęcia archiwum oraz repertuaru (jest to nawiązanie do książki Diany Tylor *The Archive and the Repertoire. Performing Cultural Memory in the Americas*): „Ważne natomiast wydaje mi się myślenie o archiwum jako zbiorze istniejących – także materialnie – tekstów, a o repertuarze jako wyborze utworów i praktyce działania. Archiwum służy przechowywaniu, ma gromadzić wiedzę, być świadectwem przeszłości, ma na celu jej rekonstrukcję, zakłada potencjalność wykorzystania zgromadzonych materiałów [...]. Repertuar z kolei niesie wykonanie, urzeczywistnienie związane z ludzkim działaniem, które sprawia, że każda prezentacja utworu jest inna, repertuar kojarzy się przecież z teatralnym przedstawieniem, z ciągle ponawianą interakcją z dziełem i umieszczaniem go w bieżącym kulturowym kontekście [...]. Jeśli odniesiemy te określenia do sytuacji szkolnej, to repertuar może oznaczać zestaw tekstów omawianych w klasie, które mają budować lekturowe doświadczenie uczniów poprzez uruchamianie procesów intelektualnych i emocjonalnych, rozbudzanie wyobraźni w akcie indywidualnego poznawania i zbiorowej interpretacji” – M. Rusek, dz. cyt., s. 136.

W pierwszej części artykułu omawiam ogólne techniki pracy z wykorzystaniem sztucznej inteligencji, a następnie rozwiązania te przyporządkowuję do wybranych zaburzeń, z którymi nauczyciele najczęściej spotykają się w praktyce szkolnej. Należy podkreślić, że jest to jedynie propozycja wybranych strategii, która może (a nawet powinna) być w dalszym ciągu rozwijana i poszerzana. W zakończeniu przedstawiam potencjalne korzyści oraz zagrożenia wynikające z wykorzystania sztucznej inteligencji w procesie dydaktycznym³.

Przegląd wybranych działań dydaktycznych

Dydaktyka polonistyczna mierzy się dziś z wieloma wyzwaniami wynikającymi nie tylko ze zmian zachodzących we współczesnym świecie, lecz także z konieczności podążania za potrzebami uczniów. W literaturze przedmiotu obszernie opisano już metody dydaktyczne stosowane na lekcjach języka polskiego⁴. W niniejszym artykule skupię się jednak przede wszystkim na różnych technikach pracy z tekstem oraz strategiach dydaktycznych, które oczywiście są elementami dobrze znanych i powszechnie akceptowanych metod. Strategie dydaktyczne ujmuję w szerszym znaczeniu jako zbiór obejmujący zarówno cele kształcenia, jak i dobór technik oraz działań metodycznych podejmowanych przez nauczyciela. Ujęcie to zakłada, że strategie obejmują zarówno planowane efekty edukacyjne, jak i konkretne sposoby organizowania pracy uczniów, odwołujące się do powszechnie stosowanych w dydaktyce metod – zwłaszcza aktywizujących, problemowych oraz metody ćwiczeń.

Pierwszą z omawianych przeze mnie strategii jest dostosowanie treści lektury szkolnej do możliwości oraz poziomu percepcyjnego ucznia. Celem tej metody jest ułatwienie osobom z trudnościami w rozumieniu i analizie tekstów literackich przyswajania treści poprzez dostosowanie języka w odpowiedni sposób. W tym zakresie może być użyteczna sztuczna inteligencja, w szczególności modele językowe, dzięki którym możliwe jest dokonanie parafrazy fragmentów tekstów. Narzędzia oparte na AI, takie jak ChatGPT, mogą być wykorzystane do tworzenia uproszczonych streszczeń bądź przekształcania długich, złożonych zdań w prostsze struktury. Uczeń, porównując oryginalny fragment z wersją parafrazowaną, ma możliwość wskaza-

³ O szansach i zagrożeniach związanych z wdrażaniem sztucznej inteligencji do procesu edukacyjnego pisali m.in. Więckiewicz-Modrzewska, Tahiru czy Saputra ze współpracownikami. Por. J. Więckiewicz-Modrzewska, *Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Szkola Specjalna” 2024, nr 85(2); F. Tahiru, *AI in Education: Systematic Literature Review*, „Journal of Cases on Information Technology” 2021, nr 23(1); I. Saputra, M. Astuti, M. Sayuti, D. Kusumastuti, *Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, Threats and Obstacles. A Literature Review*, „Indonesian Journal of Computer Science” 2023, nr 12(4).

⁴ Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2016; C. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik częściowo programowany*, Warszawa 2013; S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2010.

nia elementów zrozumiałych oraz tych, które sprawiły mu trudność. Może także samodzielnie dokonać parafrazy tekstu, a następnie porównać ją z wersją wygenerowaną przez sztuczną inteligencję. Ponadto narzędzia AI mogą służyć do wyjaśniania trudnych pojęć, wprowadzania kontekstu historycznego czy kulturowego, a także prezentowania etymologii wybranych słów, ich funkcji w danej epoce oraz uwarunkowań społeczno-kulturowych, które zdeterminowały ich użycie. Strategia ta wpisuje się w zasadę indywidualizacji nauczania oraz wspiera realizację metody pracy z tekstem, umożliwiając dostosowanie jej do możliwości ucznia.

Kolejną techniką, szeroko rozpowszechnioną w dydaktyce, jest wykorzystanie map myśli i schematów. Ich celem jest ułatwienie organizacji i zapamiętywania kluczowych informacji dotyczących omawianej lektury oraz aktywizacja uczniów do pracy. Zastosowanie sztucznej inteligencji pozwala na usprawnienie procesu konstruowania mapy myśli, np. poprzez automatyczne generowanie schematów postaci, wydarzeń, motywów czy problemów literackich lub realizację już gotowych pomysłów. Uczeń może następnie rozwijać strukturę stworzoną przez AI, dopisując szczegóły lub wybierając elementy istotne ze swojego punktu widzenia. Możliwe jest również opracowanie mapy myśli przez ucznia, a następnie poddanie jej weryfikacji przez narzędzie oparte na sztucznej inteligencji. Taka dwustronna interakcja pozwala na usprawnienie procesu tworzenia materiałów i pomocy dydaktycznych, jednocześnie niejako zmuszając ucznia do planowania swojej pracy i weryfikacji jej efektów.

Istotne znaczenie w procesie dydaktycznym ma również rozwijanie umiejętności interpretacyjnych. Sztuczna inteligencja może wspierać uczniów w tworzeniu własnych interpretacji, proponując różnorodne perspektywy i rozwiązania, które następnie mogą być rozwijane przez uczniów. Ta forma pracy powinna zakładać także możliwą polemikę z wytworem narzędzia lub wręcz odrzucenie przez ucznia nietrafnej (w jego opinii) propozycji. Wchodzenie w dyskusję z narzędziami sztucznej inteligencji może sprzyjać rozwojowi krytycznego myślenia, wprowadza także inną perspektywę, niekiedy wykraczającą poza własne rozumienie i odbiór rzeczywistości⁵. Inną możliwością jest wykorzystanie pytań i sugestii czy konspektów wypowiedzi wygenerowanych przez AI jako punktu wyjścia do samodzielnej pracy. Technika ta może stanowić cyfrową realizację metody problemowej, powstającą w wyniku dyskusji ucznia z narzędziem sztucznej inteligencji.

Kolejna strategia dydaktyczna to wykorzystanie gier edukacyjnych, których celem jest zwiększenie zaangażowania uczniów poprzez elementy interaktywne

⁵ Warto w tym miejscu wspomnieć o możliwym obniżeniu efektywności tego zadania, wynikającym często z niedostatecznej umiejętności formułowania pytań przez uczniów – B. Prościak, M. Prościak, R. Suszyło-Martula, M. Sroka, *O niedoskonałościach ChatGPT i wątpliwym wykorzystaniu go w obecnym kształcie technologicznym w nauczaniu języka polskiego oraz w badaniach naukowych*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 18. W tym wypadku rola nauczyciela wiązałaby się z nauką poprawnego formułowania pytań oraz poleceń odpowiednio dopasowanych do kontekstu, czyli tzw. promptowania.

oraz utrwalenie materiału. Sztuczna inteligencja może wspierać nauczycieli w przygotowywaniu narzędzi dydaktycznych, takich jak krzyżówki, quizy czy gry w formie popularnych programów telewizyjnych (np. *Milionerów*). Istotną zaletę stanowi możliwość dostosowania poziomu trudności do indywidualnych potrzeb ucznia⁶ – inne zadania mogą zostać przygotowane dla osób z trudnościami edukacyjnymi, a inne dla uczniów szczególnie uzdolnionych. Technika ta usprawnia proces tworzenia zadań dostosowanych do specyfiki danej społeczności uczniowskiej, na przykład odrębnych dla klasy sportowej czy profilu matematycznego.

Szczególnie istotnym obszarem pracy polonistów jest kształtowanie poprawności językowej i stylistycznej. W tym zakresie sztuczna inteligencja może pełnić rolę korektora, wskazując błędy gramatyczne i stylistyczne oraz proponując ich poprawę⁷. Z tej funkcjonalności mogą korzystać zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Uczeń może wykorzystywać sztuczną inteligencję do sprawdzenia poprawności własnych tekstów, prosząc o wskazanie błędów wraz z ich omówieniem, co sprzyja zrozumieniu zasad i umożliwia uniknięcie podobnych pomyłek w przyszłości. Narzędzie może ponadto zaproponować kilka alternatywnych wersji poprawy, co nie tylko wzbogaca słownictwo ucznia, lecz także wspiera rozwój jego warsztatu pisarskiego i ukazuje różnorodność rozwiązań konkretnego problemu. Z kolei nauczyciel, analizując prace uczniów, może wykorzystać sztuczną inteligencję do wygenerowania zestawienia najczęściej popełnianych błędów. Koncentrując się natomiast na rozwoju indywidualnego ucznia, narzędzia te pozwalają na analizę wypracowań oraz innych prac w określonym przedziale czasowym, wskazując obszary, w których można zaobserwować poprawę, oraz ewentualne błędy, które wciąż mogą być powielane⁸. Nauczyciel może również wspomóc się sztuczną inteligencją podczas analizy ocenionych już prac, wykorzystując ją do wygenerowania spersonalizowanych komentarzy dla każdego ucznia⁹. Komentarze te mogą wskazywać zarówno

⁶ O tym aspekcie wykorzystania sztucznej inteligencji pisał S. Koziej. Zob. tegoż, *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2023, nr 23(16). Różne aspekty procesu indywidualizacji w odniesieniu do AI omawiają także J. Więckiewicz-Modrzewska (taż, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*) oraz S. Kuruliszwili – zob. tegoż, *Sztuczna inteligencja – wyzwanie edukacyjne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, nr 10.

⁷ Oczywiście trzeba pamiętać o tym, że ChatGPT wciąż popełnia liczne błędy językowe, o których pisali m.in. R. Mazur, *O poprawności językowej tekstów generowanych przez SI na przykładzie ChatuGP*, „LingVaria” 2024, z. 1 oraz P. Gajosowa, *Bot byłby tańszy od polonisty*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 17. W propozycji tej chodzi o wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji pod okiem czuwającego nad tym procesem nauczyciela, świadomego ich niedoskonałości.

⁸ Moja propozycja odnosi się do analizy prac pierwotnie już ocenionych przez nauczyciela. Więckiewicz-Modrzewska wspomina jednak w swoim artykule o systemie e-Rater, wykorzystywanym do automatycznego oceniania prac. Poza weryfikacją poprawności językowej i gramatycznej przyznaje on także punkty i generuje finalny raport z wynikami – taż, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*, s. 131.

⁹ Pamiętać przy tym jednak należy o istotnym dla procesu edukacji budowaniu relacji – Gajosowa krytycznie odnosi się do pomysłu sporządzania informacji zwrotnej przez narzędzia sztucznej inteligencji, a konkretnie ChatGPT, dzieląc się następującymi refleksjami: „czy byłoby to satysfakcjonujące dla ucznia lub uczennicy? Czy miałyby dla niego znaczenie, co bot myśli o efektach jego pracy? Co bota w tej pracy zachwyca? O czym chciałby przeczytać więcej?” – P. Gajosowa, dz., cyt., s. 146.

mocne strony, jak i obszary wymagające poprawy, a także zawierać propozycje ćwiczeń i materiałów umożliwiających utrwalenie i doskonalenie wybranych umiejętności. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że analiza wszelkiego rodzaju prac może zostać przeprowadzona z wykorzystaniem różnych narzędzi sztucznej inteligencji, co umożliwia porównanie wyników oceny. Takie zestawienie stanowi istotny element kształcenia krytycznego myślenia, gdyż pokazuje uczniom, że systemy AI nie są nieomyłne i mogą ten sam tekst ocenić w różny sposób, pomijając niektóre błędy. W tym kontekście szczególnie wartościowe jest również zestawienie kilku analiz wygenerowanych przez jedno narzędzie, które mogą różnić się między sobą, co stanowi przekonujący dowód na ograniczenia technologii i konieczność jej świadomego wykorzystywania w procesie dydaktycznym. Warto zwrócić uwagę na dodatkowy aspekt tej metody – zastosowanie arkuszy egzaminacyjnych. Uczeń może poprosić sztuczną inteligencję o wygenerowanie przykładowego wypracowania egzaminacyjnego, a następnie samodzielnie dokonać jego oceny na podstawie kryteriów egzaminacyjnych. Tego rodzaju ćwiczenie pozwala na praktyczne zapoznanie się z kryteriami oceny, rozwija umiejętność krytycznej analizy, a zarazem uświadamia ograniczenia narzędzi AI, które nie zawsze generują teksty wolne od błędów. Ponadto okazja do poddania sztucznej inteligencji ocenie może stanowić zachętę do pracy i rzetelnego wykonania zadania.

Warto także zwrócić uwagę na zastosowanie sztucznej inteligencji w doskonaleniu wypowiedzi ustnych. W tym przypadku narzędzia te mogą pełnić rolę rozmówcy bądź korektora. Uczeń, wypowiadając się na zadany temat, może skorzystać z funkcji rozpoznawania mowy, która przekształca wypowiedź ustną w tekst pisany. Następnie może dokonać analizy uzyskanego tekstu pod względem poprawności językowej, spójności oraz stylistyki. Tego rodzaju ćwiczenie umożliwia rozwijanie kompetencji komunikacyjnych bez dodatkowej presji związanej z obecnością osób trzecich, a jednocześnie pozwala na refleksję nad jakością własnych wystąpień i umożliwia ich poprawę na przyszłość. Oczywiście tego typu zadania nie mogą zastąpić właściwych przemówień, wygłaszanych na żywo, które są niezbędne do trenowania nie tylko kompetencji komunikacyjnych – pozwalają także na ćwiczenie charakteru, umożliwiają osvajanie się ze stresem i wypróbowanie rozmaitych technik jego redukcji. Praca z narzędziem wykorzystującym funkcję rozpoznawania mowy może być jednak przyczynkiem do refleksji nad kształtem i logiką własnej wypowiedzi, unaoczniając jej rzeczowy charakter i wydzięk.

Przegląd wybranych zaburzeń

W kolejnej części artykułu dokonuję próby przyporządkowania przedstawionych propozycji do pracy z lekturą szkolną z uwzględnieniem specyficznych potrzeb edukacyjnych poszczególnych grup uczniów. Koncentruję się wyłącznie na umiejętnościach oraz trudnościach, które mają szczególne znaczenie z perspektywy dydaktyki polonistycznej.

Dysleksja rozwojowa

W ujęciu Marty Bogdanowicz dysleksja¹⁰ to

syndrom zaburzeń wyższych czynności psychicznych, które przejawiają się w postaci specyficznych trudności uczenia się czytania i pisania. Są one uwarunkowane parcjalnymi zaburzeniami rozwoju psychomotorycznego funkcji uczestniczących w czynności czytania i pisania oraz ich integracji. Wśród deficytów rozwojowych funkcji poznawczych najistotniejsze są zaburzenia funkcji językowych, w tym aspektu fonologicznego języka, decydujących o możliwościach porozumiewania się językowego¹¹.

Bogdanowicz wskazuje, że trudności tego rodzaju występują pomimo prawidłowego poziomu funkcjonowania intelektualnego, a niekiedy nawet przy ponadprzeciętnej inteligencji oraz ogólnej dojrzałości rozwojowej. Pojawiają się one również u dzieci wychowujących się w odpowiednim środowisku kulturowym, zapewniającym właściwe warunki dydaktyczne do przyswajania wiedzy i umiejętności szkolnych. Z tego powodu określa się je mianem specyficznych trudności w uczeniu się¹².

Charakterystyczne trudności obejmują ograniczenia w pamięci operacyjnej, spowolnione przetwarzanie fonologiczne, problemy z dekodowaniem tekstu pisanego, wolne tempo czytania, błędy ortograficzne oraz trudności w organizacji wypowiedzi. W tym kontekście sztuczna inteligencja może pełnić funkcję narzędzia wspierającego, m.in. poprzez parafrazowanie i skracanie tekstów literackich, generowanie streszczeń dostosowanych językowo, a także korygowanie błędów ortograficznych i interpunkcyjnych¹³. Dodatkowo narzędzia typu *text-to-speech* pozwalają na przekształcenie tekstu na mowę, co wspiera ucznia doświadczającego trudności z czytaniem, który może odczuwać zniechęcenie w obliczu wielu bezowocnych prób zmierzenia się samodzielnie z tekstem. W odwrotnym kierunku mogą być stosowane rozwiązania typu *speech-to-text*, umożliwiające przekształcenie wypowiedzi ustnej w tekst pisany¹⁴. Szczególnie

¹⁰ W ICD-10 występuje ona pod nazwą „specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych”, natomiast w DSM-5 jako „specyficzne zaburzenie uczenia się” – M. Bogdanowicz, *Specyficzne zaburzenia uczenia się czytania i pisania – dysleksja rozwojowa* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020, s. 367. W niniejszym artykule powołuję się na ICD-10, gdyż w Polsce wciąż trwają prace nad wdrożeniem i dostosowaniem klasyfikacji ICD-11 – <https://www.gov.pl/web/zdrowie/pytania-i-odpowiedzi-icd-11> [29.08.2025].

¹¹ <https://ptd.edu.pl/proftest/2000.html> [29.08.2025].

¹² M. Bogdanowicz, *Specyficzne zaburzenia uczenia się czytania i pisania...*, s. 366.

¹³ Więckiewicz-Modrzewska wymienia szereg aplikacji mobilnych, które mają wspierać ucznia z dysleksją. Badaczka przytacza następujące doniesienia: „Badania przeprowadzone w 2021 r. przez Ahmeda Aldousariego wykazały, że wprowadzenie aplikacji mobilnych wykorzystujących sztuczną inteligencję może skutecznie usprawnić proces uczenia się, w szczególności w odniesieniu do uczniów z dysleksją” – też, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*, s. 131.

¹⁴ Wyżej cytowana badaczka wspomina o tym rozwiązaniu w kontekście uczniów z niepełnosprawnością słuchu – tamże, s. 130.

wartościowe wydaje się wykorzystanie tzw. czytania wspomaganego, polegającego na jednoczesnym słuchaniu i śledzeniu tekstu wzrokiem. Metoda ta wpisuje się w podejście multisensoryczne, łącząc tekst, obraz i dźwięk, co może nie tylko wzbudzać ciekawość i motywację, ale także zwiększyć efektywność nauki dzięki wielokrotnemu kodowaniu tych samych treści. Sztuczna inteligencja może również wspierać planowanie wypowiedzi, np. poprzez pomoc w tworzeniu konspektu, który uczeń następnie samodzielnie rozwija we własny tekst. W takim ujęciu AI może wspierać funkcje deficytowe (czytanie, ortografia), jednocześnie umożliwiając uczniowi wykorzystanie zasobów poznawczych w innych obszarach.

ADHD

Małgorzata Lipowska, podejmując tematykę zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, zwraca uwagę na problemy terminologiczne związane z tym zaburzeniem. Warto podkreślić jednak, że akronim ADHD tłumaczy się jako zespół zaburzeń uwagi z nadaktywnością – co jest więc istotne, podkreśla się przede wszystkim element dotyczący uwagi¹⁵. Wskazuje się trzy główne objawy tego zespołu¹⁶: nieuwagę¹⁷ (czyli trudności z selektywnością, inaczej wybiórczością, trwałością, przerzutnością, podzielnością i rozpiętością), nadruchliwość (także jako aktywność niekontrolowaną, nieadekwatną) i impulsywność (związaną zarówno z zachowaniem, czyli hamowaniem reakcji, jak i z aspektami poznawczymi). Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi wiąże się z dysfunkcjami w zakresie funkcji wykonawczych obejmujących planowanie, kontrolę hamowania oraz utrzymanie celów. Do typowych trudności należą: łatwa rozpraszalność, ograniczenia w pamięci roboczej oraz problemy z organizacją pracy i logicznym porządkowaniem wypowiedzi.

W pracy z uczniami z ADHD szczególnie użyteczne są strategie wykorzystujące krótkie, dynamiczne formy aktywności. Sztuczna inteligencja może wspierać ucznia w tworzeniu map myśli, generując przejrzyste schematy treści lektury, a także w organizacji pracy – poprzez dzielenie zadań na mniejsze etapy i zadawanie pytań prowadzących ucznia krok po kroku w procesie pisania. Warto w tym kontekście przypomnieć o wspomnianych już grach edukacyjnych i quizach, które

¹⁵ Takie podejście jest obecne w klasyfikacji DSM-5, preferowanej przez naukowców i specjalistów. W Polsce jednak wciąż dominuje terminologia obecna w ICD-10, koncentrująca się na aspekcie nadaktywności. W ICD-11 zmierza się jednak w stronę ujednoczenia tego terminu według wzoru obecnego w DSM-5 – M. Lipowska, *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)* [w:] *Psychologia kliniczna...*, s. 333, 338.

¹⁶ Tamże, s. 333–334.

¹⁷ Koncentrując się na problematyce pracy z osobami z ADHD, często w nieprawidłowy sposób stosuje się termin „koncentracja uwagi”. Jak wskazuje jednak Lipowska, powinniśmy raczej mówić o trudnościach w aspekcie jej trwałości – tamże, s. 333.

mogą zwiększyć poziom zaangażowania i pomóc w utrzymaniu koncentracji. AI może również wspierać planowanie pracy np. poprzez generowanie konspektów wypracowań, które następnie uczeń rozwija samodzielnie. Warto pamiętać także o poświęceniu czasu na pracę metodą projektu z uwzględnieniem zainteresowań ucznia, co może zwiększyć jego wewnętrzną motywację. Grywalizacja i interaktywność oferowane przez AI sprzyjają podtrzymywaniu uwagi, a szybki *feedback* dostarczany przez narzędzia zaspokaja potrzebę natychmiastowej gratyfikacji, co jest istotne w przypadku osób z deficytem uwagi.

Spektrum autyzmu

W 1980 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wprowadziło do klasyfikacji kategorię „całościowych zaburzeń rozwojowych” (ICD-10). W obrębie tej kategorii wyróżniono kilka zaburzeń, które łączyła tzw. triada autystyczna, obejmująca: zaburzenia w interakcjach społecznych, zaburzenia komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, aktywności i zainteresowań¹⁸. Z kolei w klasyfikacjach DSM-5 i ICD-11 wprowadzono termin „zaburzenia ze spektrum autyzmu”. W nowym ujęciu zamiast triady autystycznej stosuje się tzw. diadę autystyczną, obejmującą dwie grupy objawów – trudności w zakresie komunikacji społecznej oraz ograniczone, powtarzalne i stereotypowe wzorce zachowań oraz zainteresowań¹⁹.

W obszarze deficytów w zakresie komunikacji społecznej oraz interakcji społecznych u osób ze spektrum autyzmu wyróżnia się kilka charakterystycznych trudności²⁰: 1) ograniczenia w sferze odwzajemniania społeczno-emocjonalnego²¹; 2) deficyty w zakresie komunikacji niewerbalnej istotnej dla kontaktów społecznych²²; 3) deficyty w zakresie budowania, podtrzymywania i rozumienia relacji społecznych adekwatnych do poziomu rozwoju jednostki²³.

¹⁸ E. Pisula, I. Omelańczuk, *Zaburzenia ze spektrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju* [w:] *Psychologia kliniczna...*, s. 294.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Poniższe omówienie charakterystyki funkcjonowania osób z ASD opiera się na propozycji Ewy Pisuli – tamże, s. 296.

²¹ Deficyty te mogą przejawiać się w nietypowym zaangażowaniu w sytuacje społeczne, trudnościach w prowadzeniu dialogu o charakterze naprzemiennym, ograniczonej zdolności do dzielenia się zainteresowaniami, emocjami i doświadczeniami z innymi, a także w braku inicjowania bądź niewłaściwym reagowaniu na inicjowane przez otoczenie interakcje – tamże.

²² Obejmują one m.in. osłabioną integrację komunikatów werbalnych i niewerbalnych, nietypowy kontakt wzrokowy, nieadekwatną mowę ciała, trudności w rozumieniu i stosowaniu gestów oraz ograniczoną ekspresję mimiczną – tamże.

²³ Manifestują się one m.in. w trudnościach z dostosowaniem zachowania do różnych kontekstów społecznych, ograniczonej zdolności do uczestnictwa we wspólnej zabawie symbolicznej, problemach w nawiązywaniu i utrzymywaniu przyjaźni, a także w braku zainteresowania kontaktami z rówieśnikami – tamże.

W obszarze ograniczonych i powtarzalnych wzorców zachowania, zainteresowań bądź aktywności wyróżnia się: 1) występowanie stereotypowych lub powtarzalnych zachowań motorycznych, a także specyficznych sposobów wykorzystywania przedmiotów czy mowy, w tym szczególnie echolalii; 2) silne przywiązanie do rutyn i rytuałów zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych²⁴; 3) ograniczone i wysoce specyficzne zainteresowania, często o nietypowej intensywności bądź ukierunkowane na wąski obszar tematyczny, a także przywiązanie do określonych przedmiotów; 4) trudności związane z przetwarzaniem bodźców sensorycznych, które mogą przejawiać się w postaci nadwrażliwości lub obniżonej wrażliwości na stymulację bądź w nietypowym zainteresowaniu właściwościami sensorycznymi otoczenia²⁵. Przedstawione powyżej trudności wskazują na szerokie spektrum funkcjonowania osób z autyzmem oraz potencjalne różnice indywidualne w zakresie ich nasilenia i przejawów.

Uczniowie z ASD często wykazują trudności w zakresie teorii umysłu (rozumienia emocji i intencji innych osób), przetwarzania społecznego, myślenia abstrakcyjnego, a także elastyczności poznawczej. Ich styl poznawczy bywa zorientowany na szczegół, a myślenie konkretne i rutynowe. Typowe trudności obejmują problemy w rozumieniu metafor, ironii i emocji, jak również sztywność językową i ograniczenia w interakcjach społecznych. W tym kontekście sztuczna inteligencja może pełnić funkcję narzędzia wyjaśniającego, np. poprzez tłumaczenie metafor czy interpretację emocji, których doświadczają bohaterowie literaccy. Ponadto AI może stworzyć bezpieczne środowisko interakcji, w którym uczeń podejmuje rozmowę bez obawy przed oceną społeczną. Narzędzia oparte na sztucznej inteligencji sprzyjają także strukturyzacji procesu edukacyjnego (model TEACCH²⁶) poprzez jasne komunikaty, powtarzalność i przewidywalność interakcji, co może okazać się pomocne w obniżeniu poziomu lęku. Istotne wskazówki do pracy z lekturą szkolną z uczniem ze zdiagnozowanym ASD można odnaleźć w artykule Heleny Balcerek²⁷.

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

W ujęciu Ewy Zasepy „niepełnosprawność intelektualna (*intellectual disability*) to polietiologiczny stan funkcjonowania, stanowiący zespół objawów z różnych sfer. Główne objawy to ograniczenia w funkcjonowaniu intelektualnym

²⁴ Przejawia się ono w potrzebie niezmienności, nadmiernej sztywności poznawczej oraz znacznym dyskomforcie wywołanym nawet drobnymi zmianami w otoczeniu czy przebiegu aktywności – tamże.

²⁵ W praktyce oznacza to m.in. awersyjne reakcje na określone dźwięki czy faktury, nadmierne wachanie lub dotykanie przedmiotów, a także fascynację światłem lub obiektami w ruchu – tamże.

²⁶ Tj. *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*. Zob. E. Pisula, I. Omelańczuk, *Zaburzenia ze spektrum autyzmu...*, s. 309; <https://teacch.com/> [27.08.2025].

²⁷ H. Balcerek, *Lektura szkolna ucznia z ASD. Na przykładzie „W 80 dni dookoła świata” Jules’a Verne’a*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2020, t. 29.

oraz w zachowaniu adaptacyjnym²⁸. Niepełnosprawność intelektualna rozpoznawana jest na podstawie trzech kryteriów diagnostycznych. Pierwsze z nich dotyczy funkcjonowania intelektualnego – ogólny poziom zdolności intelektualnych jest wyraźnie niższy niż przeciętny, co znajduje odzwierciedlenie w ilorazie inteligencji, a poszczególne zdolności rozwijają się w sposób nierównomierny. Drugie kryterium obejmuje zachowanie przystosowawcze, czyli zdolność do odpowiedzialnego, samodzielnego i adekwatnego do wieku oraz warunków środowiskowych funkcjonowania w codziennym życiu. Trzecie kryterium związane jest z wiekiem rozwojowym i wskazuje, że objawy niepełnosprawności intelektualnej muszą ujawnić się przed ukończeniem 18. roku życia²⁹. Analizie poddają wyłącznie funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, gdyż to właśnie ta grupa uczniów jest obecna w szkołach ogólnodostępnych.

Uczniowie ci wykazują obniżony poziom rozwoju intelektualnego, który zwykle odpowiada możliwościom poznawczym dziecka w wieku około 12 lat. Procesy poznawcze przebiegają u nich wolniej i charakteryzują się mniejszą precyzją, a sposób myślenia przybiera raczej formę konkretno-obrazową niż pojęciowo-abstrakcyjną. Wypowiedzi osób z tej grupy są zazwyczaj uproszczone i oparte na ograniczonym zasobie słownictwa (głównie na rzeczownikach i czasownikach), co stanowi barierę w formułowaniu bardziej złożonych sądów i wniosków. Mimo to uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim opanowują umiejętność czytania, pisania, choć ich tempo pracy jest spowolnione i wymaga systematycznego wsparcia nauczyciela. W warunkach szkolnych szczególnie trudne okazuje się dla nich przyswajanie treści o charakterze abstrakcyjnym, natomiast sprawniej funkcjonują w obszarze zadań praktycznych, powiązanych z codziennymi doświadczeniami³⁰. W tym przypadku sztuczna inteligencja może stanowić wsparcie w tworzeniu uproszczonych streszczeń i wersji lektur, ograniczonych do kluczowych informacji. W procesie przygotowywania kartkówki czy testów AI może pomóc w generowaniu pytań o jednoznaczny charakterze, dostosowanych do poziomu poznawczego ucznia. Ponadto narzędzia AI mogą wspierać proces wizualizacji, np. poprzez tworzenie ikonografii, schematów oraz prostych ćwiczeń interaktywnych. W pracy nad wypowiedziami ustnymi i pisemnymi sztuczna inteligencja może pełnić rolę wirtualnego nauczyciela, funkcjonując jako „strefa najbliższego rozwoju”³¹.

²⁸ E. Zasępa, *Niepełnosprawność intelektualna* [w:] *Psychologia kliniczna...*, s. 283. Warto w tym miejscu podkreślić, że w klasyfikacji ICD-10 posłużono się terminem „upośledzenie umysłowe”, dopiero w kolejnej wersji, nieobowiązującej jeszcze w Polsce, zaproponowano termin „zaburzenia rozwoju intelektualnego” – E. Zasępa, *Niepełnosprawność intelektualna...*, s. 283–284.

²⁹ Tamże, s. 283.

³⁰ Tamże, s. 288–289.

³¹ L.S. Wygotski, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym* [w:] tegoż, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

Korzyści dla nauczyciela i ucznia wynikające z wykorzystania sztucznej inteligencji³²

Kolejnym aspektem, który omawiam w niniejszym artykule, są korzyści płynące z zastosowania sztucznej inteligencji w dydaktyce języka polskiego.

Z perspektywy nauczyciela sztuczna inteligencja umożliwia znaczną oszczędność czasu, generując w krótkim czasie materiały dydaktyczne, takie jak quizy, testy, ćwiczenia językowe, karty pracy czy konspekty lekcji. Istotną zaletą jest możliwość różnicowania poziomu trudności zadań – w ciągu kilku minut można przygotować wersję ćwiczenia przeznaczoną dla ucznia z trudnościami oraz wersję rozszerzoną dla ucznia szczególnie uzdolnionego. Oznacza to, że AI może być pomocne w procesie indywidualizacji nauczania, umożliwiając dostosowanie treści lektur, ćwiczeń i zadań do możliwości konkretnego ucznia. Działania te nie dotyczą wyłącznie strony merytorycznej przygotowywanych materiałów, lecz także ich formy, np. układu graficznego czy stopnia szczegółowości informacji.

Sztuczna inteligencja pozwala również na szybką analizę postępów ucznia poprzez identyfikację najczęściej popełnianych błędów oraz wskazanie obszarów wymagających powtórzenia. Sprzyja to tworzeniu spersonalizowanych wskazówek dotyczących stylu i poprawności językowej, a nawet konstruowaniu indywidualnych zestawów ćwiczeń utrwalających wybrane zagadnienia. AI może być także pomocne w sporządzeniu rzetelnej i szczegółowej informacji zwrotnej dotyczącej postępów i trudności ucznia w dłuższej perspektywie czasowej, np. poprzez analizę serii wypracowań z kilku miesięcy. Dodatkowo narzędzia te mogą wspierać nauczyciela w przygotowywaniu do prac komentarzy wskazujących mocne i słabe strony ucznia, a także proponujących adekwatne strategie dalszego działania. Oczywiście mam tutaj na myśli sprawne zredagowanie przez sztuczną inteligencję już gotowych, wypunktowanych przez nauczyciela uwag i propozycji dostosowanych do potrzeb konkretnego ucznia.

Kolejną korzyścią dla nauczyciela jest możliwość poszerzenia warsztatu dydaktycznego. Sztuczna inteligencja oferuje nowe formy aktywności oraz umożliwia korzystanie ze znanych już metod dydaktycznych w sprawniejszy sposób, niejako automatyzując niektóre czynności. Umożliwia również tworzenie alternatywnych konspektów jednej lekcji, dopasowanych do profilu i zainteresowań konkretnej klasy czy nawet indywidualnego ucznia.

Z perspektywy ucznia korzyści wynikające z wykorzystania AI obejmują przede wszystkim lepsze zrozumienie treści. Sztuczna inteligencja może upraszczać trudne fragmenty lektur, tłumaczyć je na prostszy język, tworzyć streszczenia

³² O licznych możliwościach wynikających ze stosowania sztucznej inteligencji w edukacji pisał już L. Kowalczyk, *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w działalności dydaktycznej i naukowej*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości: Pedagogika, zarządzanie, psychologia i inżynieria zarządzania wobec wyzwań współczesności” 2023, nr 53(1).

czy mapy myśli, a także wyjaśniać kontekst historyczny i kulturowy. Warto w tym miejscu podkreślić również aspekt samodzielności – uczniowie mogą korzystać z narzędzi AI poza lekcjami, co wzmacnia ich poczucie sprawczości i pewności siebie³³. Możliwość pracy we własnym tempie oraz wielokrotnego powracania do treści, bez poczucia presji i oceny, stanowi szczególnie istotne wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. AI umożliwia bowiem powtarzanie i wyjaśnianie materiału, wykorzystując różnorodne metody, aż do jego pełnego zrozumienia. Współpraca z AI sprzyja również kształtowaniu umiejętności formułowania opinii i analizowania postaci literackich w bezpiecznym środowisku, pozbawionym krytyki i presji rówieśniczej. Dla wielu uczniów interakcja ze sztuczną inteligencją stanowi mniej stresującą formę nauki, co może być szczególnie istotne w przypadku osób doświadczających lęku przed ocenianiem czy zmagających się z obniżoną samooceną.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że wykorzystanie nowoczesnych technologii może przynosić obopólne korzyści, widoczne nie tylko w odległej perspektywie czasowej, lecz już w jednorazowych próbach. Nauczyciel, korzystając ze sztucznej inteligencji, zyskuje nowe narzędzia do motywowania uczniów i dostosowywania procesu dydaktycznego, natomiast uczniowie mają szansę na uczestnictwo w zajęciach ciekawszych, bardziej interaktywnych i dopasowanych do ich potrzeb. W rezultacie obie strony mają możliwość rozwijania kompetencji cyfrowych i pedagogicznych, ucząc się jednocześnie etycznego korzystania z nowoczesnych technologii³⁴.

Zagrożenia i wyzwania związane z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w dydaktyce języka polskiego

Choć sztuczna inteligencja oferuje wiele korzyści, istotne jest korzystanie z niej w sposób świadomy i odpowiedzialny. W praktyce szkolnej należy zwrócić uwagę na potencjalne zagrożenia oraz wyzwania, jakie niesie ze sobą włączenie tych narzędzi do procesu dydaktycznego.

Jednym z podstawowych zagrożeń jest powierzchowność wiedzy. Modele językowe często generują treści ogólnikowe lub uproszczone, co może prowadzić

³³ Warto w tym kontekście pamiętać jednak o wciąż obecnym, także w Polsce, wykluczeniu technologicznym, uniemożliwiającym pewnym grupom uczniów pracę z wykorzystaniem metod opartych na AI. Konieczna jest zatem refleksja nad możliwymi sposobami przezwyciężenia tej niedogodności.

³⁴ Istotne, choć niepodejmowane w niniejszym artykule, obawy związane z etyczną stroną korzystania ze sztucznej inteligencji to m.in. kwestie bezpieczeństwa danych uczestników procesu edukacyjnego oraz możliwe wykorzystywanie przez algorytmy uprzedzeń i stereotypów – J. Więckiewicz-Modrzewska, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*, s. 132. Por. P.M. Regan, J. Jesse, *Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: twenty-first century student sorting and tracking*, „Ethics and Information Technology” 2019, nr 21.

do sytuacji, w której uczeń będzie się ograniczał do gotowych odpowiedzi, rezygnując z głębszej refleksji nad analizowanym zagadnieniem. Istnieje także ryzyko, że uczniowie przestaną samodzielnie interpretować teksty literackie, polegając wyłącznie na gotowych analizach wygenerowanych przez AI. Z tego względu niezwykle istotne jest ukazywanie wytworów sztucznej inteligencji wyłącznie jako inspiracji, a nie jako ostatecznych rozwiązań.

Kolejnym wyzwaniem jest osłabienie krytycznego myślenia. Możliwość szybkiego uzyskania odpowiedzi sprzyja postawie bezrefleksyjnego kopiowania treści (według zasady kopiuj-wklej), a także może zniechęcać uczniów do samodzielnych poszukiwań, lektury czy interpretacji tekstów. Z tego względu nauczyciel powinien kształtować u uczniów umiejętność krytycznej analizy: zadawania pogłębionych pytań, porównywania źródeł, weryfikowania wiarygodności informacji oraz formułowania własnych opinii.

Istotnym zagrożeniem są również błędy i nieścisłości generowane przez sztuczną inteligencję. Modele językowe potrafią formułować wypowiedzi w sposób bardzo przekonujący, nawet wówczas, gdy zawierają one fałszywe informacje, błędne interpretacje, nieprawidłowe cytaty czy nieistniejące źródła. Z tego względu rola nauczyciela polega nie tylko na weryfikowaniu wygenerowanych treści, lecz także na wspólnej analizie popełnianych przez AI błędów, która może zostać potraktowana jako niezwykle pouczające ćwiczenie.

Nie bez znaczenia pozostaje również problem uzależnienia od narzędzi AI. Nadmierne poleganie na sztucznej inteligencji przy redagowaniu tekstów, formułowaniu opinii czy interpretacji literackiej może prowadzić do trudności z indywidualną pracą i hamować rozwój umiejętności językowych oraz kreatywności uczniów. Konieczne jest zatem wyraźne oddzielanie momentów wyłącznie samodzielnej pracy od momentów, w których konsultacja z AI jest dozwolona. Wprowadzanie ćwiczeń wymagających odwołania się do własnych doświadczeń, refleksji osobistych czy emocjonalnych może stanowić zachętę do samodzielnej i twórczej pracy.

Kolejną kwestią jest ryzyko plagiatu i nieuczciwości akademickiej. Uczniowie mogą wykorzystywać sztuczną inteligencję do generowania gotowych prac, co skutkuje brakiem własnego wkładu intelektualnego, a często także całkowitą niezajomością pracy podpisanej własnym nazwiskiem. Z tego powodu niezbędne staje się systematyczne kształcenie w zakresie etycznego i odpowiedzialnego korzystania z nowych technologii³⁵, a także rozwijanie kompetencji w zakresie samodzielnego pisania i twórczej pracy z tekstem.

³⁵ Zagadnienie to podjęła na gruncie polskim I. Lipińska: „Konieczne jest stworzenie regulacji, etycznych wytycznych oraz mechanizmów nadzoru nad sztuczną inteligencją, takich jak: wprowadzenie kodeksu etycznego dla twórców systemów AI, ustanowienie niezależnych organów nadzorczych, które monitorowałyby zastosowania AI w edukacji, a także prowadzenie kampanii edukacyjnych, aby wykorzystać potencjał AI, jednocześnie minimalizując potencjalne ryzyko i zapewniając korzyści społeczności szkolnej” – I. Lipińska, *Etyka sztucznej inteligencji w dokumentach Unii Europejskiej w latach 2017–2020*, „Edukacja Filozoficzna” 2022, nr 73. Inni badacze także zwracali uwagę na tę kwestię, podkreślając jednak, że, ze względu na dynamiczny rozwój technologii, owe regulacje

Ponadto Więckiewicz-Modrzewska wspomina o aspekcie relacyjnym – zmodyfikowaniu interakcji między uczestnikami procesu edukacyjnego oraz negatywnym wpływie na relację między uczniem a nauczycielem³⁶. Aspekt ten powinien zostać rozwinięty w kolejnych badaniach.

Zakończenie

Warto podkreślić, że niektóre z proponowanych metod (np. konsultacje z AI dotyczące prac pisemnych czy wykorzystanie narzędzi do tworzenia planów wypowiedzi) mogą budzić kontrowersje. Należy jednak zauważyć, że są one adresowane przede wszystkim do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których proces kształcenia bywa szczególnie wymagający. Celem zaproponowanych rozwiązań jest przede wszystkim zwiększenie dostępności i atrakcyjności procesu dydaktycznego. Szczególną rolę odgrywa tutaj aspekt motywacyjny – wzbudzanie i podtrzymywanie motywacji do nauki stanowi bowiem element równie istotny, a nierzadko równie trudny do osiągnięcia, jak samo opanowanie materiału. Mądre korzystanie z AI w pracy z lekturą polega nie na zastępowaniu czytania, lecz na wspomaganiu procesów poznawczych ucznia: porządkowaniu treści, wyjaśnianiu trudnych zagadnień, poszerzaniu interpretacji oraz rozwijaniu myślenia krytycznego. Uczeń powinien najpierw samodzielnie wejść w kontakt z tekstem – przeczytać go, zaznaczyć fragmenty niezrozumiałe, zanotować pytania i pierwsze interpretacyjne intuicje. Dopiero na tej podstawie możliwe jest sensowne wykorzystanie AI jako narzędzia wspierającego, a nie zastępującego proces interpretacji. Sztuczna inteligencja ma wzmacniać kontakt z tekstem literackim, a nie eliminować go. Lektura szkolna wciąż pozostaje istotnym obszarem dla „dwupodmiotowego spotkania”, podczas którego szczególnie wybrzmiewa „czynnik ludzki”, związany z pogłębioną postawą interpretacyjną³⁷. Gotowość do doświadczenia, otwartość na dialog, zadawanie pytań i poszukiwanie sensów pozostają ważnymi obszarami współczesnej dydaktyki, chroniącymi ją przed zwykłym reprodukowaniem wiedzy. Jednak bez odpowiedniego dostosowania pracy z tekstem do potrzeb uczniów ze SPE istnieje ryzyko, że zostaną oni pozbawieni zarówno możliwości udziału w procesie edukacyjnym, jak i w twórczej wymianie myśli. Konieczna personalizacja metod kształcenia może być czynnikiem wzbo-

powinny być elastyczne i wciąż na nowo aktualizowane – por. B. Klimova, M. Pikhart, J. Kaceti, *Ethical issues of the use of AI-driven mobile apps for education*, „Frontiers in Public Health” 2023, nr 10; S. Akgun, C. Greenhow, *Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings*, „AI and Ethics” 2022, nr 2(3).

³⁶ J. Więckiewicz-Modrzewska, *Sztuczna inteligencja w edukacji...*, s. 128. O aspekcie tym wspomina także P. Gajosowa, dz., cyt., s. 146.

³⁷ M. Pieniążek, *Instytucjonalne obszary wolności vs. zniewolenia polonisty w dobie chatbotów GPT*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2024, nr 15, s. 78 i 86.

gacającym całą społeczność uczniowską – ukazuje bowiem, że różnorodność sposobów interpretacji oraz odbioru (nie tylko tekstu literackiego) nie jest przeszkodą, lecz realną wartością. Istotną rolą nauczyciela jest wzbudzenie chęci do zdobywania wiedzy oraz rozwijania kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w świecie – a ten jest i będzie pełen sztucznej inteligencji, o czym wspomina Tomasz Gajderowicz, którego chciałabym przywołać na zakończenie powyższych rozważań:

Postęp technologiczny nie może być wrogiem edukacji [...]. Nowoczesne narzędzia sztucznej inteligencji powinny być wykorzystywane przez nauczycieli i wkomponowane szeroko w program nauczania. ChatGPT (a za chwilę wiele innych tego typu narzędzi) stanie się rzeczywistością nas wszystkich, trzeba uczniów do tego przygotować, aby umieli korzystać z tych narzędzi mądrze³⁸.

Bibliografia

- Akgun S., Greenhow C., *Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings*, „AI and Ethics” 2022, nr 2(3).
- Bogdanowicz M., *Specyficzne zaburzenia uczenia się czytania i pisanie – dysleksja rozwojowa* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020.
- Bortnowski S., *Kanon – między potrzebą a buntem* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2010.
- Gajosowa P., *Bot byłby tańszy od polonisty*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 17. <https://ptd.edu.pl/proftest/2000.html> [29.08.2025].
- <https://teacch.com/> [27.08.2025].
- <https://www.gov.pl/web/zdrowie/pytania-i-odpowiedzi-icd-11> [29.08.2025].
- Kaniewski J., *Kanon lekturowy a model wspólnotowości. O szkolnych kreacjach świadomości zbiorowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2023, nr 14.
- Klimova B., Pikhart M., Kacetl J., *Ethical issues of the use of AI-driven mobile apps for education*, „Frontiers in Public Health” 2023, nr 10.
- Kowalczyk L., *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w działalności dydaktycznej i naukowej*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości: Pedagogika, zarządzanie, psychologia i inżynieria zarządzania wobec wyzwań współczesności” 2023, nr 53(1).
- Koziej S., *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2023, nr 23(16).
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka. Podręcznik częściowo programowany*, Warszawa 2013.
- Kuruliszwili S., *Sztuczna inteligencja – wyzwanie edukacyjne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, nr 10.
- Lichański J.Z., *Kanon literacki: czy to zwierzę metafizyczne czy autentyczny problem?*, „Studia Edukacyjne” 2025, nr 76.
- Lipińska I., *Etyka sztucznej inteligencji w dokumentach Unii Europejskiej w latach 2017–2020*, „Edukacja Filozoficzna” 2022, nr 73.

³⁸ M. Konczal, *ChatGPT pisze wypracowania za uczniów. Są narzędzia, które to uniemożliwią. Sztuczna inteligencja to szansa czy zagrożenie dla edukacji?*, „Strefa Edukacji”, 3 II 2023, cyt. za: M. Pieniążek, dz. cyt., s. 80.

- Lipowska M., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiąłkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020.
- Mazur E., *Lektury licealistów. Kanon – badania – wnioski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dydaktyka” 2012, z. 7.
- Mazur R., *O poprawności językowej tekstów generowanych przez SI na przykładzie ChatuGP*, „LingVaria” 2024, z. 1.
- Nowak E., *Klasyka w szkole – o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2016.
- Pieniążek M., *Instytucjonalne obszary wolności vs. zniewolenia polonisty w dobie chatbotów GPT*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2024, nr 15.
- Pisula E., Omelańczuk I., *Zaburzenia ze spektrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiąłkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020.
- Prościak B., Prościak M., Suszyło-Martula R., Sroka M., *O niedoskonałościach ChatGPT i wątpliwym wykorzystaniu go w obecnym kształcie technologicznym w nauczaniu języka polskiego oraz w badaniach naukowych*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 18.
- Regan P.M., Jesse J., *Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: twenty-first century student sorting and tracking*, „Ethics and Information Technology” 2019, nr 21.
- Rusek M., „Archiwum” i „repertuar”. *Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, nr 10.
- Saputra I., Astuti M., Sayuti M., Kusumastuti D., *Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, Threats and Obstacles. A Literature Review*, „Indonesian Journal of Computer Science” 2023, nr 12(4).
- Sporek P., *By myśleć, przeżywać, doświadczać... Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych*, „Konteksty Kultury” 2019, z. 4.
- Tahiru F., *AI in Education: Systematic Literature Review*, „Journal of Cases on Information Technology” 2021, nr 23(1).
- Więckiewicz-Modrzewska J., *Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Szkoła Specjalna” 2024, nr 85(2).
- Wygotski L.S., *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym* [w:] tegoż, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Zasacka Z., *Antynomie szkolnych i pozaszkolnych lektur*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2.
- Zasępa E., *Niepelnosprawność intelektualna* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. nauk. I. Grzegorzewska, L. Cierpiąłkowska, A.R. Borkowska, Warszawa 2020.
- Zielińska E., *Klucz do kanonu*, „Znak” 2022, nr 808.

Literary Education in the Age of AI: Possibilities and Challenges in Supporting Learners with Special Educational Needs

Abstract

The article explores the potential applications of artificial intelligence (AI) tools in teaching Polish, with particular focus on working with students with special educational needs (SEN). In the context of rapidly developing educational technologies and the growing demand for individualized instruction, AI is presented as a potentially effective means of supporting both teachers and learners in the educational process. The author emphasizes practical strategies for engaging students in

required reading in diverse classrooms, including students with dyslexia, ADHD, autism spectrum disorder, and intellectual disabilities. Central attention is given to tailoring AI-supported methods to specific developmental profiles, with differentiated approaches proposed for each SEN group according to their cognitive and communicative needs. The article not only highlights the opportunities offered by AI but also critically examines potential risks. It stresses the necessity of a conscious and ethical use of new technologies, which may serve as valuable support but should never replace the pedagogical relationship.

Keywords: artificial intelligence, school reading, special educational needs, Polish language didactics

Anna Rachwalska, mgr, absolwentka filologii polskiej nauczycielskiej (Uniwersytet Jagielloński, 2023), w trakcie jednolitych magisterskich studiów psychologicznych (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie). Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół literatury autobiograficznej, konstruowania tożsamości za pomocą praktyk narracyjnych oraz związków literatury z psychologią.