

doi: 10.15584/dyd.pol.20.2025.08
Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 31.08.2025 r.
Zaakceptowano do druku: 1.10.2025 r.
Opublikowano: 29.12.2025 r.

KAMILA SOCHA

Uniwersytet Łódzki
ORCID: 0009-0000-8481-9651
socha.kamila@op.pl

Multisensoryczne metody pracy z tekstem literackim na lekcjach języka polskiego w klasach 4–8 jako wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Streszczenie

Artykuł pokazuje, jak proste, wielozmysłowe działania potrafią zmienić zwykłą lekcję polskiego w doświadczenie, w którym każdy uczeń ma szansę brać aktywny udział. Punktem wyjścia jest codzienność nauczycieli: w jednej klasie siedzą obok siebie dzieci o bardzo różnym tempie i stylach uczenia się, w tym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Artykuł uwidatnia różne sposoby pracy: mapy dotykowe świata przedstawionego, mikroinscenizacje, teatr cieni, lapbooki, „dyktando biegane”, „klockową” ortografię i ścieżki decyzyjne. Oparciem teoretycznym są neurodydaktyka, podwójne kodowanie (Paivio) i zasady uczenia multimedialnego (Mayer): słowo, obraz, ruch i emocje pracują razem. Poruszam temat higieny bodźców: nie chodzi o fajerwerki co pięć minut, tylko o mądrą dawkę aktywności i spokojne tempo. Efekt w klasie jest odczuwalny: mniej zniechęcenia, więcej zrozumienia, poczucie sprawstwa i realna inkluzja bez etykietowania. To lekcja, na której tekst się „przeżywa”, a nie tylko „zalicza”.

Słowa kluczowe: multisensoryczność, neurodydaktyka, uczniowie ze SPE, performatyka, edukacja włączająca

We współczesnej szkole obserwujemy stały wzrost liczby uczniów, u których diagnozowane są zaburzenia neurorozwojowe, takie jak: spektrum autyzmu (ASD), ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder), niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim czy specyficzne trudności w uczeniu się. Dane Ministerstwa Edukacji i Nauki są jednoznaczne: podczas gdy w 2010 roku orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego miało 158 179 dzieci, w 2023 roku liczba ta wynosiła 312 079 uczniów¹. Nowa rzeczywistość sprawia, że tradycyjne,

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Edukacji Włączającej, *Koncepcja wdrażania w systemie oświaty modelu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny* (Załącznik nr 10), 2.09.2024, s. 16, dane SIO 2023, <https://efs.men.gov.pl/wp-content/uploads/2024/09/Zalacznik-nr-10-Koncepcja.pdf> [18.08.2025].

transmisyjne modele nauczania stają się niewystarczające. Nauczyciele w wielu klasach mają 1/3 uczniów z orzeczeniami, opiniami, dla których należy zindywidualizować metody pracy na lekcjach oraz metody sprawdzania zdobytej przez nich wiedzy.

Odpowiedzią na te wyzwania może być stosowanie metod multisensorycznych podczas zajęć lekcyjnych. To dzięki nim można wprowadzić pedagogikę włączającą, której fundamentem jest szacunek dla różnorodności i tworzenie warunków edukacyjnych, aby każde dziecko, niezależnie od swoich predyspozycji i ograniczeń, mogło odnaleźć się w klasie i w pełni rozwijać swój potencjał². Jak pisze Beata Jachimczak, jest to niezwykle ważny aspekt edukacji szkolnej. Badaczka podkreśla:

Celem edukacji włączającej powinno być wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do budowania włączającego społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od indywidualnych różnic są pełnoprawnymi członkami społeczności, a różnorodność z nich wynikająca postrzegana jest w kategoriach zasobów, nie zaś ograniczeń³.

W ramach takiego podejścia dydaktycznego metody multisensoryczne, angażujące wiele zmysłów, są uniwersalną strategią wspierającą proces dydaktyczny.

Wprowadzanie wspomnianych aktywności na lekcjach języka polskiego w trakcie omawiania tekstów literackich bądź zagadnień gramatycznych może ułatwić zrozumienie abstrakcyjnych treści dzięki przełożeniu ich na grunt doznań sensorycznych. Takie działania mają też na celu scalić zespoły klasowe, co pozwoli w przyszłości ukształtować społeczeństwo, które jest empatyczne i umie współdziałać. Poniżej przedstawię główne wyzwania, jakie stawiane są przed nauczycielem języka polskiego pracującego z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁴.

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, w jaki sposób multisensoryczne metody, techniki i gry dydaktyczne mogą realnie wspierać uczniów ze SPE w klasach 4–8 szkoły podstawowej w pracy z tekstem literackim i zagadnieniami językowymi oraz jak wprowadzić inkluzywność na lekcjach.

Uczeń ze SPE w kontekście lekcji języka polskiego

Praca z tekstem literackim wymaga złożonych kompetencji językowych, poznawczych i emocjonalnych, które dla uczniów ze SPE bywają szczególnie trudne do osiągnięcia. Zgodnie z ujęciem Krystyny Sochackiej, „specjalne potrzeby edukacyjne mają te dzieci, które potrzebują w okresie uczenia się szczególnych warunków odpowiadających ich indywidualnym możliwościom oraz ogranicze-

² B. Jachimczak, *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 36.

³ Tamże.

⁴ W dalszej części artykułu będę używać skrótu SPE.

niom⁵, a więc takie, dla których standardowe wymagania programowe okazują się zbyt obciążające. W literaturze polskiej problem ten był wielokrotnie opisywany m.in. przez Sochacką, Martę Pomirską, Martę Bogdanowicz, Annę Adryjanek, które pokazują, że specyficzne trudności w uczeniu się najczęściej dotyczą właśnie działań językowych: czytania, pisania, mówienia oraz rozumowania, a bez dodatkowego wsparcia prowadzą do trwałych niepowodzeń szkolnych⁶. Pomirska podkreśla, że niepowodzenia w tym obszarze ograniczają kontakt ucznia z kulturą piśmienniczą i sytuują go na pozycji kulturowego wykluczenia⁷, co wprost przekłada się na sposób uczestnictwa w lekcji języka polskiego. Zrozumienie perspektywy uczniów ze SPE jest zatem kluczowe dla trafnego doboru metod pracy z tekstem.

Najczęstszymi problemami, z którymi muszą zmierzyć się uczniowie ze SPE, są m.in.⁸:

- **trudności z koncentracją** – podstawowym problemem jest utrzymanie uwagi i skupienia na zadaniu, zwłaszcza gdy tekst literacki jest obszerny, skomplikowany lub wymaga wieloetapowego przetwarzania informacji. Badania nad specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykazują, że w sytuacji zmęczenia i kłopotów ze skupieniem uwagi uczniowie mają trudności z planowaniem, działaniem sekwencyjnym oraz organizacją zadań, co w praktyce przekłada się na problem z powiązaniem zdarzeń czy znalezieniem głównej myśli tekstu;
- **planowanie i organizacja pracy** – trudnością jest rozpoczęcie działań i zaplanowanie kolejnych, które należy wykonać. Sochacka zwraca uwagę, że uczniowie z trudnościami dyslektycznymi „mogą mieć trudności z planowaniem, działaniem sekwencyjnym, organizacją i zarządzaniem czasem, materiałami oraz zadaniami”⁹, co skutkuje wykonywaniem jedynie części zadań;
- **abstrakcja i metafora** – problem z rozumieniem symboli, przenośni i uogólnianiem wniosków z tekstu wiąże się z faktem, że – jak podkreśla Sochacka – czynności językowe są złożonymi procesami psycholingwistycznymi, zależnymi m.in. od pamięci, sprawności słuchowych i wzrokowych oraz poziomu rozwoju myślenia, co w przypadku uczniów ze SPE bywa obszarem osłabionym;
- **wnioskowanie** – kłopot z przeniesieniem wiedzy na nowe zadanie i skłonność do literalnego odczytania treści to typowy obraz trudności w czytaniu

⁵ K. Sochacka, *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności w uczeniu się* [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole*, t. IV, red. E. Awramiuk, Białystok 2012, s. 179–194, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/1093/1/specjalne_potrzeby_sochacka.pdf [18.11.2025].

⁶ Zob. tamże; por. M. Pomirska, *Polski bez barier. Potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania w perspektywie inkluzji*, Gdańsk 2022; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdańsk 2005.

⁷ M. Pomirska, *Polski bez barier...*, s. 10–12.

⁸ Przedstawiona typologia trudności funkcjonowania ucznia ze SPE w kontakcie z tekstem literackim stanowi syntezę ustaleń badaczek zajmujących się specyficznymi trudnościami w uczeniu się i edukacją polonistyczną: K. Sochackiej, *Specjalne potrzeby...*; M. Pomirskiej, *Polski bez barier...*; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją...*

⁹ K. Sochacka, *Specjalne potrzeby...* [w:] *Z problematyki kształcenia...*, t. IV, s. 9.

- u uczniów z dysleksją rozwojową, ponieważ bariery czytelnicze dotyczą nie tylko techniki, lecz także rozumienia tekstu i korzystania z jego znaczeń;
- **czytanie ze zrozumieniem** – trudność z uchwyceniem sensu głównego, wnioskowaniem i zrozumieniem intencji bohaterów wiąże się z zaburzeniami procesów językowych. Sochacka wskazuje, że specyficzne trudności w uczeniu się najczęściej kojarzone są z czynnościami językowymi, przede wszystkim czytaniem i pisanem, które wymagają dobrze rozwiniętej świadomości językowej i fonologicznej;
 - **ekspresja pisemna (grafomotoryka, dysgrafia)** – nieczytelne pismo, męczliwość ręki, skracanie wypowiedzi i trudności w tworzeniu tekstu mieszczą się w opisywanej przez Sochacką kategorii specyficznych trudności w pisaniu, obejmującej zarówno zaburzenia ekspresji pisma (tworzenia tekstu), jak i poprawności zapisu (dysortografia).

Opisane wyżej bariery pokazują wyraźnie, że dla wielu uczniów ze SPE tradycyjna, silnie werbalna praca z tekstem jest zadaniem ponad siły. Zamiast redukować wymagania programowe, warto więc zmienić sposób organizacji uczenia się: odejść od jednostronnego modelu „czytanie – odpowiadanie” na rzecz rozwiązań, które angażują różne kanały przetwarzania informacji, wspierają regulację emocji i ułatwiają koncentrację. W tym kontekście szczególnie przydatne okazują się ustalenia neurodydaktyki oraz koncepcje multisensorycznego uczenia się, stanowiące punkt wyjścia do dalszych rozważań. Lista trudności pozostaje jednak tylko szkicem, dopóki nie zobaczymy jej w realnej klasie: z konkretnymi osobami, emocjami i ograniczeniami organizacyjnymi. Dlatego poniżej przedstawiam studium przypadku czterech uczniów jednej klasy czwartej szkoły podstawowej, w której obok siebie uczą się uczniowie o bardzo różnych potrzebach. To właśnie ich funkcjonowanie stało się dla mnie impulsem do poszukiwania multisensorycznych metod pracy z tekstem literackim.

Studium przypadku

Dla zachowania anonimowości i przejrzystości opisu poszczególne sylwetki zostały oznaczone numerami: 1, 2, 3, 4; dzieci uczą się w klasie 24-osobowej.

Osoba oznaczona numerem 1 ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na całościowe zaburzenia rozwojowe pod postacią zespołu Aspergera. Charakterystyczne są: prawidłowy rozwój intelektualny, silne i wąskie zainteresowania, wyraźna potrzeba kontaktu z rówieśnikami, a równocześnie trudności w rozumieniu reguł społecznych i światopoglądu innych osób. Relacje są inicjowane chętnie, lecz często w sposób jednostronny; brak odczytania sygnałów znużenia czy odmowy prowadzi do zachowań skupiających uwagę i napięć w grupie. Na lekcjach języka polskiego szczególnie widoczne są: trudności z utrzymaniem koncentracji przy dłuższym tekście, kłopot z udziałem w uporządkowanej dyskusji oraz silne napięcie w sytuacjach ekspozycji na forum.

Osoba oznaczona numerem 2 funkcjonuje w tej samej klasie, ale jej profil jest odmienny. Badania psychologiczne wskazują na ogólną sprawność intelektualną powyżej przeciętnej oraz bardzo dobre umiejętności logiczne i matematyczne, przy jednoczesnym ryzyku specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. W praktyce szkolnej pojawiają się: mylenie par ortogramów (rz–ż, ó–u, ch–h), przestawianie liter, opuszczanie końcówek wyrazów, obniżona sprawność fonologiczna i słabsze funkcje wzrokowo-przestrzenne. Tempo czytania jest wolne, a czytanie ze zrozumieniem kształtuje się poniżej oczekiwanego poziomu. Osoba nr 2 jest aktywna, lubiana, często podejmuje role przywódcze, ale w kontakcie z tekstem pisanym doświadcza napięcia i poczucia niesprawiedliwości – wysiłek nie zawsze przekłada się na efekt widoczny w pisemnych pracach.

Trzecia osoba ma duży potencjał intelektualny, jest bardzo sprawna matematycznie i logicznie, jednocześnie doświadcza specyficznych trudności w pisaniu: często przestawia i opuszcza litery, popełnia liczne błędy ortograficzne, ma obniżoną czytelność pisma oraz problemy z uporządkowaniem wypowiedzi.

Czwarta osoba doświadcza ciężkiej choroby genetycznej z poważnymi konsekwencjami zdrowotnymi, w tym znacznymi ograniczeniami wzrokowymi oraz obniżonym tempem pracy umysłowej. Trudności z oceną odległości, światłowstręt, konieczność unikania powierzchni błyszczących oraz osłabione funkcje poznawcze sprawiają, że typowe środowisko lekcyjne (błyszczący papier, mała czcionka, gęsto zapisane karty pracy, szybkie tempo zmiany zadań) w praktyce zawęża możliwość udziału w zajęciach.

Przedstawione opisy pokazują cztery różne sposoby funkcjonowania w jednej klasie: różne tempo pracy, różnorodne sposoby przetwarzania bodźców, inne trudności i zasoby. W każdym z tych przypadków punktem wspólnym okazuje się odejście od jednokanałowej, wyłącznie werbalnej pracy z tekstem na rzecz rozwiązań, które łączą słowo z obrazem, ruchem, dotykiem, rytmem i relacją. Dzięki temu lekcja literatury staje się przestrzenią, w której osoby o bardzo odmiennych potrzebach mogą współtworzyć sensy tekstu i doświadczać sukcesu, a także integrować się z zespołem klasowym, nie będąc wykluczeni przez inne zadania do wykonania niż klasa.

Multisensoryka w perspektywie neurodydaktycznej

Skuteczność metod multisensorycznych wynika bezpośrednio z pracy mózgu i funkcji poszczególnych jego obszarów. Na efektywność nauki wpływa to, jakie strefy pobudzimy do kodowania nowych informacji. Marzena Żylińska w swoich badaniach podkreśla, że nasz mózg korzysta z szlaków neuronowych, które są już utarte¹⁰. Kluczem do wsparcia jest wiedza, jak uczy się mózg, które sieci

¹⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

odpowiadają za uwagę i pamięć roboczą, a które regulują emocje i motywację do czytania.

Małgorzata Chojak, odwołując się do ustaleń neurodydaktyki, podkreśla, że przy czytaniu, mówieniu, orientacji w przestrzeni i podejmowaniu decyzji współpracują różne obszary mózgu: płaty czołowe, ciemieniowe, skroniowe i potyliczne. Odpowiadają one m.in. za planowanie i kontrolę działania, regulację emocji, integrowanie bodźców ruchowych i wzrokowych, przetwarzanie dźwięków oraz analizę bodźców wzrokowych. Z perspektywy nauczyciela oznacza to, że praca wyłącznie z tekstem uruchamia tylko część tego potencjału mózgu, podczas gdy łączenie słowa z obrazem, ruchem i dźwiękiem angażuje znacznie szersze sieci neuronalne¹¹.

Chojak oraz Żylińska zauważają, że jakość procesu uczenia się jest uzależniona od stanu oraz gęstości sieci neuronowej. Rozwój i rozgałęzienie dendrytów prowadzą do zwiększenia liczby potencjalnych połączeń synaptycznych, natomiast osłonki mielinowe aksonów przyspieszają przewodzenie impulsów oraz stabilizują często używane szlaki komunikacyjne. Ludzki mózg wykazuje zdolność do plastyczności przez całe życie, jednak najszybsze tempo oraz zdolność do kształtowania połączeń zauważa się w okresie dzieciństwa i młodości. Proces dojrzewania szlaków czołowo-ciemieniowych oraz przedczołowych trwa aż do około trzydziestego roku życia. W praktyce oznacza to, że wielozmysłowe powtarzanie – łączące słowo, obraz, ruch i uczucia – wspiera rozwój dendrytów oraz „utrwała” w mózgu użyteczne trasy mieliny, co prowadzi do trwalszego kodowania i łatwiejszego przypominania sobie informacji¹².

Zestawienie, którego dokonała Chojak, ukazuje, że proces uczenia się angażuje wiele obszarów mózgu. Dla nauczycieli, także języka polskiego, jest to cenna informacja, która wskazuje, że praca z tekstem literackim nie powinna opierać się tylko na kanale werbalnym, ale również wzrokowym, słuchowym, emocjonalnym, tak aby uczeń miał większą szansę na trwałe zapamiętanie treści. Wieloaspektowość przetwarzania informacji wyjaśniają współczesne koncepcje dydaktyczne, m.in. teoria podwójnego kodowania Allana Paivio¹³ czy polonistyka performatywna Marka Pieniążka¹⁴, które podkreślają, że dziecko uczy się skuteczniej, gdy łączy słowo z obrazem, ruchem i ekspresją.

Teoria podwójnego kodowania angielskiego uczonego pokazuje, że uczeń lepiej przyswaja treści, jeżeli uruchamia jednocześnie dwa systemy – słowny i obrazowy, ponieważ one wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają przekaz. Kiedy

¹¹ M. Chojak, *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka: fakty i mity*, Warszawa 2019, s. 29.

¹² M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, s. 26–37.

¹³ S. Kawiorski, *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2013, nr 2, s. 33–39.

¹⁴ M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 66–72.

czytelnik spotyka się z tekstem, nie tylko odczytuje litery, ale od razu tworzy też w wyobraźni pewne obrazy, które pomagają mu lepiej zrozumieć i zapamiętać treść. Dlatego w praktyce szkolnej tak ważne staje się łączenie czytania z wizualizacją: mapą myśli, rysunkiem, tabelą czy infografiką. Dostrzegalne jest, że analiza słów bywa dla wielu uczniów niewystarczająca, a dopiero wtedy, gdy tekst „zobaczą” w innej formie – schematu, ilustracji czy symbolu, łatwiej im uchwycić jego sens i powiązania między elementami. Paivio pragnie zainspirować nauczycieli, by nie ograniczali się wyłącznie do przekazu werbalnego, ale uzupełniali go różnymi formami obrazu, które pobudzają oba kanały poznawcze jednocześnie¹⁵. Richard E. Mayer w swojej koncepcji multimedialnego uczenia się dowodzi, że materiały edukacyjne są najbardziej efektywne wtedy, gdy aktywizują równocześnie kanał werbalny i wizualny¹⁶. Zasady sformułowane przez Pavio, choćby np. podwójne kodowanie czy unikanie nadmiaru treści, stały się podstawą do projektowania map myśli, infografik czy prostych prezentacji, które ułatwiają uczniom zrozumienie i zapamiętanie tekstu. Podobne obserwacje pojawiają się w polskiej refleksji neurodydaktycznej. Marek Kaczmarczyk w wykładzie *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, wygłoszonym podczas Letniej Akademii SORE w 2014 roku na Uniwersytecie Śląskim, zwraca uwagę, że skuteczna lekcja powinna angażować wiele zmysłów naraz: słowo, obraz, ruch i emocje. To właśnie taka różnorodność sprawia, że uczeń buduje bogatsze sieci neuronalne, a wiedza staje się trwalsza i bliższa jego doświadczeniu¹⁷.

Polonistyka performatywna jako przestrzeń multisensorycznego doświadczenia tekstu

Opisane wyżej mechanizmy uczenia się znajdują konkretną realizację w koncepcjach polonistyki performatywnej, które akcentują cielesny, emocjonalny i wspólnotowy wymiar pracy z tekstem. W podobnym obszarze tematycznym oscylują rozważania Marka Pieniążka, który proponuje odejście od polonistyki skupionej jedynie na analizie i reprodukcji znaczeń w stronę działań performatywnych. W jego ujęciu uczeń staje się „aktorem kulturowym”¹⁸ – osobą, która nie tylko odczytuje cudze interpretacje, ale sama je współtworzy, inscenizuje i łączy z własnym doświadczeniem. Lekcja literatury ma więc przypominać wydarzenie, w którym uczniowie wchodzi w rolę, improwizują, dyskutują i poszukują sensu w dialogu z tekstem i sobą nawzajem. Ważną rolę odgrywa

¹⁵ S. Kawiorski, *Koncepcja...*, s. 33–39.

¹⁶ R.E. Mayer, *Multimedia Learning*, Cambridge 2009.

¹⁷ M. Kaczmarczyk, *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, „Letnia Akademia SORE” 2014, s. 1–7, https://www.youtube.com/watch?v=yGLnXh_5VZg [7.07.2025].

¹⁸ M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 168–176.

nauczyciel, ponieważ jest moderatorem działań uczniowskich. Piątek definiuje określone role uczestników lekcji:

Nauczyciel organizuje formy aktywności ucznia, lecz nie jest to klasyczna praca pod kierunkiem, gdyż materia, którą się opracowuje i w której się poruszamy, jest zarówno tekst, jak i sama podmiotowość ucznia. [...] Jest natomiast otwarty na przyjmowanie odbiorczych postaw empatycznych (co nie znaczy, że empatia ma wypierać fachowość i racjonalność), buduje i stosuje w relacjach z uczniem dialogiczny sposób bycia, uczy akceptacji rozbieżnych punktów dojścia w dyskusjach i stosowania rozmaitych słowno-ekspresywnych sposobów ich wyrazu¹⁹.

Podczas tego typu aktywności angażowane są różne obszary mózgu: płat czołowy – odpowiedzialny za planowanie, podejmowanie decyzji i kontrolę zachowania; płat skroniowy – uczestniczący w przetwarzaniu języka i rozumieniu znaczeń; płat ciemieniowy – koordynujący integrację bodźców wzrokowych, słuchowych i ruchowych; a także układ limbiczny – regulujący emocje i motywację. Performatyka nie tylko rozwija kompetencje kulturowe, ale też budzi wiele sieci neuronalnych jednocześnie, wzmacniając proces uczenia się. Taka wizja edukacji odpowiada na wyzwania współczesności: zamiast biernego przyswajania treści stwarza przestrzeń dla aktywności, relacji i budowania tożsamości kulturowej²⁰. Stanisław Bortnowski w swoich badaniach również podkreślał, że uczniowie mogą wchodzić w role reżysera, scenografa, aktora i operatora, dbając o inscenizację utworów literackich. Uczniowie, interpretując tekst, decydowali o ustawieniu sceny czy elementach znajdujących się w jej przestrzeni, co odpowiadało praktycznej realizacji ingardenowskiej koncepcji „miejsc niedopowiedzianych”. W wyniku tego tworzył się obszar pozwalający na rozwój pogłębionej, osobistej i indywidualnej interpretacji. Swoje stanowisko Bortnowski zilustrował przykładową realizacją *Kordiana* Juliusza Słowackiego (szkoła średnia); metodę tę można zastosować także podczas omawiania w szkole podstawowej lektur, np. powieści Roalda Dahla *Charlie i fabryka czekolady*²¹. Zachęcając uczniów do aktywnego „domykania” sensów – na przykład podczas pracy z fragmentem tekstu – pozwalamy im współdecydować o takich elementach, jak ton wypowiedzi Willy’ego Wonki (czy mówi radośnie, tajemniczo, a może ironicznie). Podobnie mogą doprecyzować składniki sceny fabularnej, których tekst nie precyzuje, na przykład kolor i intensywność światła oraz wysokość i charakter dźwięku.

W ten sposób uczniowie nie tylko angażują się bardziej twórczo i osobiście w interpretację, ale też uczą się, że literatura oferuje przestrzeń do współtworzenia znaczeń. To z kolei rozwija ich wyobraźnię, umiejętności interpretacyjne i pozwala dostrzec, że każda inscenizacja czy sceniczna aranżacja tekstu to w gruncie rzeczy akt twórczego „dopowiadania”.

¹⁹ Tamże, s. 168.

²⁰ Tamże, s. 168–176.

²¹ R. Dahl, *Charlie i fabryka czekolady*, Gdynia 2023.

Propozycje realizacji: metody – techniki – gry dydaktyczne

Wyżej wymienione zasady można wdrożyć na lekcjach języka polskiego, omawiając *Akademii pana Kleksa*. Oto kilka możliwości realizacji pracy z tekstem:

Wizualny plan lekcji	Na początku uczniowie otrzymują graficzny plan zajęć, co pomaga im lepiej zrozumieć strukturę lekcji i pobudza obszary mózgu odpowiedzialne za przetwarzanie wizualne.
Tworzenie „magicznych map szkoły” ²²	Wychowankowie na dużych arkuszach papieru tworzą własne mapy Akademii. Mogą używać farb, kredek, ale też materiałów o różnej fakturze (wata na chmury, pogniczony papier na mury). To zadanie angażuje wzrok, dotyk, wyobraźnię i motorykę małą. Po wykonaniu swoich map prezentują je przed zespołem klasowym.
Performatywne wejście w świat lektury	Praca w grupach nad miniscenkami: np. „lekcja geografii u pana Kleksa”, „kuchnia z rekwizytami” (mapa, fartuch, kolorowe słoiki). Uczniowie nie tylko opowiadają o tekście, oni go doświadczają. Ćwiczenie podnosi komfort występowania, uczy współpracy i planowania działania.
Lapbook ²³ jako interaktywna notatka	Zamiast tradycyjnej notatki w zeszytach uczniowie tworzą lapbooki. To składana teczka, w której umieszczają kieszonki z cytatami, rysunkami postaci, minikomiksy streszczające rozdziały czy małe książeczki z opisami wynalazków pana Kleksa. Jest to forma, która pozwala wyrazić się uczniom mającym trudności z wypowiedzią pisemną.
Teatr cieni ²⁴	Odgrywanie kluczowych scen (np. ratowania ryb) za pomocą teatru cieni to doskonały sposób na zaangażowanie uczniów nieśmiałych. Pozwala na ekspresję bez konieczności występowania na forum klasy „twarzą w twarz”.
Escaperoom ²⁵ jako powtórzenie	Wersja 1: nauczyciel przygotowuje zestaw zadań do wykonania w grupach. Wersja 2: grupy tworzą dla siebie nawzajem miniescaperoomy (np. zadania o „psim raju” Adasia). Uczniowie muszą tak skomponować łamigłówki, by prowadziły do hasła-klucza. Ćwiczenie rozwija planowanie, myślenie przyczynowo-skutkowe, porządkowanie treści i współodpowiedzialność za doświadczenie klasy.

Lekcje języka polskiego dotyczą nie tylko literatury, a multisensoryczność można wykorzystać podczas zajęć, na których uczymy gramatyki czy ortografii. Poniżej podaję kilka propozycji ćwiczeń związanych z zagadnieniami gramatycznymi.

²² Graficzne przedstawienie planu Akademii, które realizują m.in: Sylwia Oszczyk oraz BlueNika.

²³ O wprowadzeniu lapbooków pisze Małgorzata Sulewska, autorka bloga „Na polskim z OK”, <https://napolskim.wordpress.com/2016/06/01/lapbooki> [18.05.2025].

²⁴ Autorka-nauczycielka opisuje krótko historię teatru cieni i podsuwa pomysły na wykorzystanie go w pracy z dziećmi, zob. <https://swietlikowoblog.wixsite.com/swietlikowoinietylko/single-post/2018/05/19/teatr-cieni> [18.08.2025].

²⁵ Ciekawe rozwiązania dydaktyczne dotyczące escaperoomów zob. K. Jeznach, A. Kowalikiewicz-Kulesza, *Zagadkowy język polski. Escape roomy w kształceniu polonistycznym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej*, Siedlce 2024.

Wizualny plan lekcji	Wizualny plan lekcji przebiega analogicznie jak w lekcji dotyczącej literatury, dlatego nie opisuję go tutaj ponownie.
Dyktando biegane ²⁶	Uczniowie w parach biegają do fragmentów tekstu z lukami, zapamiętują je i dyktują partnerowi, co rozwija pamięć, koordynację i ruch.
Puzzle ortograficzne z filcu	Uczniowie układają wyrazy z kolorowych puzzli, co rozwija wyobraźnię przestrzenną i motorykę małą.
Magnetyczne litery na tablicy	Uczniowie mogą układać słowa z liter na magnesach. Jeśli nie mamy magnetycznych liter, można użyć karteczek i magnesów – pobudza to również dobrze motorykę małą.
Klocki LEGO do nauki ortografii	Budowanie wyrazów z klocków w różnych kolorach wspiera multisensoryczne uczenie się i kreatywność.
Gra w ortograficzne memory	Parowanie kart z wyrazami rozwija pamięć wzrokową i aktywuje płyty skroniowe odpowiedzialne za pamięć.
Ścieżka decyzyjna (rz/ż/ó/u/h/ch)	Uczniowie mają przed sobą „ścieżkę” ułożoną z taśmy malarskiej na podłodze, przypominającą drzewko decyzyjne. Każdy węzeł to wybór ortograficzny – np. czy po danej głosce powinno być „rz” czy „ż”. Uczniowie chodzą po ścieżce, dokonując wyborów i rozwiązując ortograficzne zagadki. To ćwiczenie angażuje płat czołowy (planowanie i podejmowanie decyzji), płat ciemieniowy (orientacja przestrzenna i ruch), a także płat skroniowy (przetwarzanie wzorców językowych).

W powyższych tabelach pokazałam tylko część metod, technik i gier dydaktycznych, z których korzystam w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach. To nie jest zamknięty katalog – raczej skrzynka z narzędziami, do której można wciąż coś dorzucać. Część z tych pomysłów wypróbowałam z uczniami opisanymi w studium przypadku, ale równie dobrze sprawdzą się w pracy z innymi dziećmi.

Z doświadczenia wiem, że każdy uczeń jest inny. Dla jednego dziecka z zespołem Aspergera świetnym wsparciem będzie spokojne układanie puzzli – jako sposób na wyciszenie i uporządkowanie sobie świata. Dla innego ważniejsze będzie uczenie się mówienia o emocjach i znajdowanie własnego sposobu wyrażania siebie. Dlatego traktuję opisane metody jako elastyczne techniki, które dobieram indywidualnie, patrząc na konkretne potrzeby i mocne strony uczniów, a nie na samą etykietę diagnozy.

Te strategie dobrze widać na przykładzie lekcji poświęconej rozdziałowi o „psim raj” z *Akademii pana Kleksa*²⁷. W klasie, którą szerzej opisuję w części „Studium przypadku”, osoby 1–4 funkcjonują na różne sposoby, ale wszyscy biorą udział w tej samej pracy z tekstem – każdy „na swoich warunkach”.

Plan lekcji do rozdziału o „psim raj” rozpisuję wizualnie w czterech krokach:

1. słuchanie fragmentu,
2. tworzenie mapy psiej krainy,

²⁶ Joanna Krzezińska – Zakrecony Belfer zainspirowała mnie do wykorzystania „dyktanda bieganego”, które opisuje szerzej na swoim blogu, <https://zakreconybelfer.pl/2017/03/sciana-imieslowow.html> [18.08.2025].

²⁷ J. Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa*, Kraków 2024.

3. teatr cieni,
4. miniescaperoom.

Osobie 1. taki plan daje poczucie bezpieczeństwa, wie z wyprzedzeniem, kiedy przyjdzie moment jej wystąpienia, więc mniej się denerwuje. Może też wcześniej umówić się ze mną na bezpieczną dla siebie rolę, np. lektora zza parawanu. Ten sam plan, wydrukowany dużą czcionką na matowym papierze, pomaga osobie 4. zaplanować wysiłek wzrokowy i momenty, w których będzie bardziej reagowała słuchowo.

Podczas tworzenia „magicznych map psiego raj” osoba 2. porządkuje treść: wymyśla nazwy miejsc i decyduje, co koniecznie musi się znaleźć na mapie. Nie wymagam od niej długich zdań, wystarczą krótkie etykiety. Osoba 3. może wykorzystywać swoją potrzebę ruchu: przestawia elementy, tworzy „ścieżki” taśmą malarską, pilnuje czytelności układu. Osoba 4. dokleja pojedyncze, wyraźne symbole (np. duże koło jako psia przestrzeń zabawy), dzięki czemu bierze udział w zadaniu bez przeciążenia wzroku.

W teatrze cieni do sceny spotkania Adasia z psami rozdzielam role tak, by każdy uczeń mógł zadziałać w swojej strefie komfortu. Osoba 1. czyta kwestie narratora zza parawanu, co pozwala jej „wystąpić”, ale bez kontaktu twarzą w twarz z całą klasą. Osoba 2. zapisuje na paskach papieru krótkie wypowiedzi psów (z moją pomocą, jeśli chodzi o trudniejsze formy ortograficzne). Osoba 3. odpowiada za ruch sylwetek na ekranie – jej energia ruchowa przekłada się na porządkowanie sceny. Osoba 4. tworzy dźwięki tła (szczekanie, szum wiatru), angażując słuch i wyobraźnię przy minimalnym obciążeniu wzrokowym.

W pracy nad lapbookiem o psim raj” również różnicuję zadania. Osoba 2. przygotowuje minikomiks z jednym zdaniem w dymku, co pozwala jej wyrazić treść mimo trudności z dłuższą formą pisemną. Osoba 3. projektuje kieszeń „Mapa uczuć Adasia”, w której łączy sytuacje z rozdziału z prostymi nazwami emocji. Kolor i ruch ręki pomagają jej później w układaniu wypowiedzi ustnej. Osoba 4. korzysta z powiększonych etykiet z nazwami emocji, które przykleja plasteliną – dotyk i ruch dłoni częściowo kompensują ograniczenia wzrokowe.

Na koniec proponuję miniescaperoom. Uczniowie pracują w małych grupach i otrzymują zestaw krótkich zadań prowadzących ich „śladami” Adasia: ułożenie w kolejności najważniejszych scen, dopasowanie wypowiedzi psów do sytuacji, zaznaczenie na schematycznej mapie miejsc kluczowych dla bohatera. Każde poprawnie wykonane zadanie odsłania kolejną wskazówkę (hasło, fragment ilustracji, symbol), aż do finałowego pytania: „Co Adaś mógł wynieść z pobytu w psim raj”?

W tak zaprojektowanej grze dobrze widać, jak różne profile funkcjonowania uczniów – opisane wcześniej w studium przypadku – mogą stać się zasobem. Osoba 1. może odpowiadać za odczytywanie i doprecyzowywanie poleceń w małej grupie, co zmniejsza lęk przed wystąpieniem na forum. Osoba 2. wykorzystuje swoje mocne strony logiczne podczas porządkowania scen i szukania związków przyczynowo-skutkowych, nie będzie obciążona długim pisaniem. Osoba 3. zaj-

muje się układaniem elementów na planszy, zaznaczaniem strzałek i połączeń, a ruch ręki i manipulacja materiałem pomagają jej skupić uwagę. Osoba 4. otrzymuje materiały w powiększonej formie (duża czcionka, mocny kontrast) i może pełnić funkcję „strażnika”, sprawdzając poprawność wykonanych zadań. Tekst literacki pozostaje punktem odniesienia dla całej grupy, ale droga sprawdzenia jego znajomości jest zróżnicowana i dostosowana do indywidualnych możliwości.

Higiena bodźców – o balansie między aktywnością a uważnością

Wprowadzając multisensoryczne metody, łatwo dać się ponieść różnorodności form, ale równie istotne jest zachowanie równowagi. Jedna bogata w bodźce aktywność na lekcji w zupełności wystarczy, a resztę zajęć warto prowadzić w spokojniejszym rytmie. Dobrze jest również ustalić to z innymi nauczycielami, aby w ciągu jednego dnia nie kumulować zbyt wielu intensywnych multisensorycznych działań na zajęciach z różnych przedmiotów, a innego dnia nie pozostawiać uczniów zupełnie bez takich bodźców. W ten sposób znajdziemy złoty środek i zapewnimy wychowankom harmonijny rozwój. Jak zauważa w swoim artykule Dorota Wiszejko-Wierzbicka:

Uznanie potrzeb ucznia, zwłaszcza tych „nowych”, z którymi nie zetknęła się dotąd społeczność szkolna, i chęć wyjścia im naprzeciw pozwala dostrzec niewidoczne dotąd bariery tkwiące przykładowo w organizacji pracy szkoły, negatywnych postawach nauczycieli i dzieci²⁸.

Badaczka przesuwa punkt ciężkości z „deficytów” ucznia na ograniczenia samego systemu szkolnego. Autorka pokazuje, że dopiero uważne rozpoznanie zróżnicowanych, często „nowych” potrzeb młodych ludzi obnaża bariery ukryte w organizacji pracy szkoły w rytmie, sposobie prowadzenia lekcji, a także w postawach dorosłych i rówieśników. W tym sensie edukacja włączająca nie polega na „naprawianiu” ucznia, lecz na takim przekształcaniu środowiska, żeby stawało się ono realnie dostępne i przyjazne dla różnych sposobów funkcjonowania.

Z moich obserwacji uczniów ze SPE wynika, że momentem, w którym najlepiej widać ukryte bariery, są zwykle sytuacje szkolne: dzień, w którym po głośnej lekcji wychowania fizycznego i muzyki uczniowie mają jeszcze dynamiczne zajęcia polonistyczne, często kończy się przeciążeniem bodźcowym, rozdrażnieniem i spadkiem efektywności pracy całej klasy. Dopiero spojrzenie na plan lekcji, tempo przechodzenia między salami oraz liczbę „atrakcyjnych” aktywności w ciągu dnia uświadamia, że trudności wielu uczniów nie wynikają z braku motywacji, lecz z przestymulowania. Wprowadzenie myślenia inkluzyjnego oznacza więc także gotowość nauczycieli do wspólnego planowania „oddechów” w planie dnia i takiej organizacji zajęć, która chroni wrażliwszych uczniów przed nadmiarem bodźców.

²⁸ D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr III(4), s. 72.

Podsumowanie

Uczeń ze SPE w klasie to wyzwanie, ale też szansa. Neurodydaktyka, teoria podwójnego kodowania, multimedialne uczenie się i polonistyka performatywna wskazują jednoznacznie: im więcej kanałów angażujemy, tym większa szansa, że wiedza zostanie przyswojona, a umiejętności ugruntowane. Jednak kluczem jest znalezienie złotego środka: nie każda lekcja musi być multisensoryczna, aby nie prowadzić do przebodźcowania. Ważne, by w odpowiednich momentach pokazać uczniowi, iż można uczyć się inaczej: że literatura może być przygodą, a nauka nie musi być nudna. Jedna zmiana, jedna inspirująca lekcja może zmienić uczniowskie postrzeganie „godzin polskiego”²⁹ i zachęcić do samodzielnego eksplorowania w domu.

W ten sposób pokazujemy, że każdy uczeń jest ważny w procesie nauki. Nie wykluczamy nikogo, gdyż nie dajemy mu innych zadań niż reszcie klasy w taki sposób, który mógłby prowadzić do społecznego wykluczenia. Zamiast tego tworzymy inkluzywne środowisko, w którym różnorodność metod dydaktycznych wspiera wszystkich uczniów, niezależnie od ich potrzeb. Tym samym lekcja staje się nie tylko miejscem zdobywania wiedzy, ale także przestrzenią wspólnego doświadczenia i budowania relacji. W mojej praktyce zawodowej zauważam, że dzieci ze SPE nie chcą odstawać od swoich kolegów i koleżanek z klasy, co dzieje się podczas „tradycyjnego” dostosowywania wymagań edukacyjnych. Natomiast, gdy wprowadziłam dla całej klasy nowy sposób pracy, uczniowie ze SPE zaczęli częściej wypowiadać się na forum. Zmniejszyła się u nich obawa przed wyśmianiem przez rówieśników.

Wprowadzenie modelu edukacji włączającej nie tylko poprawia sytuację pojedynczego ucznia ze SPE, lecz wpływa na zespół klasowy: sprzyja budowaniu bezpiecznego klimatu, opartego na współpracy i wzajemnym wsparciu. Jak pokazuje Ewa Jówko, klimat społeczny klasy inkluzyjnej ma szczególne znaczenie właśnie dla uczniów zagrożonych wykluczeniem i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a więc tych, którzy najbardziej korzystają z dobrze funkcjonującej wspólnoty klasowej³⁰.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2011.
Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2005.
Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 325–330.
Brzechwa J., *Akademia Pana Kleksa*, Kraków 2024.

²⁹ Nawiązuję do tytułu pracy Z. Urygi, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996.

³⁰ E. Jówko, *Klimat społeczny w szkole inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2013, z. 13(6), s. 43–59.

- Chojak M., *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka: fakty i mity*, Warszawa 2019.
- Dahl R., *Charlie i fabryka czekolady*, Gdynia 2021.
- Gosk U., *Zasady pracy z dzieckiem z ADHD* [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, red. M. Nowak, Warszawa 2011, s. 276–299.
- Jachimczak B., *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 36.
- Jeznach K., Kowalkiewicz-Kulesza A., *Zagadkowy język polski. Escape roomy w kształceniu polonistycznym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej*, Siedlce 2024.
- Jówko E., *Klimat społeczny w szkole inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2013, z. 13(6), s. 43–59.
- Kaczmarczyk M., *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, „Letnia Akademia SORE” 2014, s. 1–7, https://www.youtube.com/watch?v=yGLnXh_5VZg [7.07.2025].
- Kawiorski S., *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2013, nr 2, s. 33–39.
- Mayer R.E., *Multimedia Learning*, Cambridge 2009.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 66–72.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 168–176.
- Pomirska M., *Polski bez barier. Potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania w perspektywie inkluzji*, Gdańsk 2022, s. 10–12.
- Rola B., *Działania wspierające rozwój dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2011, s. 217–231.
- Sochacka K., *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności w uczeniu się* [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole*, t. IV, red. E. Awramiuk, Białystok 2012, s. 179–194, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/1093/1/specjalne_potrzeby_sochacka.pdf [18.11.2025].
- Uryga Z., *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr III (4), s. 72.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Inne źródła

- Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Edukacji Włączającej, *Koncepcja wdrażania w systemie oświaty modelu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wsparcia rodziny* (Załącznik nr 10), 2.09.2024, s. 16, dane SIO 2023, <https://efs.men.gov.pl/wp-content/uploads/2024/09/Zalacznik-nr-10-Koncepcja.pdf> [18.08.2025].
- Krzemińska J. – Zakręcony Belfer, <https://zakreconybelfer.pl/2017/03/sciana-imieslowow.html> [18.08.2025].
- Sulewska M., [autorka bloga] „Na polskim z OK”, <https://napolskim.wordpress.com/2016/06/01/lapbooki> [18.08.2025].
- ŚwietlikowotoinietylkoBlog, <https://swietlikowoblog.wixsite.com/swietlikowotoinietylko/single-post/2018/05/19/teatr-cieni> [18.08.2025].

Multisensory Methods of Working with Literary Texts in Polish Language Lessons in Grades 4–8 as Support for Pupils with Special Educational Needs

Abstract

The article shows how simple, multisensory activities can turn an ordinary Polish lesson into an experience where every student has a chance to shine. The starting point is teachers' everyday reality: in one classroom sit children with very different paces and learning styles, including students with special educational needs (SEN). The article highlights various methods: tactile maps of the story world, mini-performances, shadow theatre, lapbooks, running dictation, block-based spelling, and decision paths. The theoretical backbone is neuro-didactics, dual coding (Paivio), and the principles of multimedia learning (Mayer): word, image, movement, and emotion work together. I raise the issue of stimulus hygiene: it's not about fireworks every five minutes, but a thoughtful dose of activity at a calm pace. The effect in class is tangible: less discouragement, more understanding, a sense of agency, and genuine inclusion without labels. It's a lesson where the text is *lived through*, not merely *checked off*.

Keywords: multisensory learning; neurodidactics; students with SEN; performance studies; inclusive education

Kamila Socha, absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Łódzkim oraz nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej w Wiśniowej Górze. Jej zainteresowania badawcze obejmują literaturę dla dzieci i młodzieży, dydaktykę polonistyczną oraz twórczość kobiet XX i XXI wieku. Członkini Koła Sympatyków Dydaktyki Polonistycznej UŁ.