

Audioglottodydaktyka – przedmiotowe wyodrębnienie poddziedziny glottodydaktyki

Audioglottodidactics – subject-specific characteristics of the sub-discipline of glottodidactics

Magda ŻELAZOWSKA-SOBCZYK

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: magda.zelazowska@uw.edu.pl, 

Abstract: Central auditory processing disorders (CAPD) are increasingly common disorders diagnosed among school-age children. CAPD can cause social and learning difficulties, including difficulties in foreign language learning. There is a research gap in the area of foreign language teaching and learning of students with central auditory processing disorders. Furthermore, there is a lack of dedicated sub-disciplines within glottodidactics (foreign language teaching and learning) that focus on students with CAPD and their teachers. This article aims to propose and introduce the specific characteristics of the sub-discipline of glottodidactics – *audioglottodidactis*.

Keywords: foreign language teaching and learning, special educational needs, linguistics, central auditory processing disorders, subdisciplines, glottodidactics

Wstęp

Z uwagi na rozwój technologiczny, rozwijające się metodologie badawcze, nowe metody diagnostyczne w medycynie, nowe perspektywy i ogólnie rzecz ujmując, stale postępujący rozwój i szersze spektrum wiedzy o otaczającym nas świecie, pojawia się konieczność tworzenia nowych kierunków badawczych, nowych rozwiązań i perspektyw. Przekładać się to może także na tworzenie nowych poddziedzin badawczych, także w glottodydaktyce. Doskonale oddaje to cytat z pracy E. Domagały-Zyśk (2003):

W związku z coraz powszechniej rozumianą koniecznością dostępności nauczania języków obcych dla uczniów z różnymi dysfunkcjami pojawia się konieczność poszukiwań w celu opracowania programów nauczania uczniów z uszkodzeniami wzroku, słuchu czy uczniów dyslektycznych (E. Domagała-Zyśk 2003: 3).

Glottodydaktyka jako oddzielna, autonomiczna dyscyplina naukowa, jest stosunkowo nowa. Początki polskiej glottodydaktyki datuje się na lata 70. XX wieku w Poznaniu i Warszawie (zob. więcej o początkach i rozwoju glottodydaktyki polskiej w F. Grucza 1979, 2017a,b; M. Dakowska 2010a,b, 2014). Jeszcze krótsze korzenie mają poddziedziny glottodydaktyki ogólnej. W obrębie glottodydaktyki wyróżnić możemy różne poddziedziny, tj. glottodydaktyka polonistyczna (m.in. J. Lewandowski 1985; W.T. Miodunka 1980, 2012 i kolejne; P. Gębał 2008, 2013, 2014 i kolejne; W.T. Miodunka/ P. Gę-

bal 2016), glottodydaktyka okulograficzna (S. Grucza 2016, 2020; A. Andrychowicz-Trojanowska 2016, 2018a,b), glottodydaktyka porównawcza (P. Gębał 2013, 2014), oraz glottodydaktyki dotyczące poszczególnych układów glottodydaktycznych, tj. koncentrujące się na uczniach ze specjalnymi potrzebami (edukacyjnymi) i ich nauczycielach: *surdoglottodydaktykę* (np. E. Domagała-Zyśk 2003, 2013, 2014, 2015), *tyfloglottodydaktykę* (T. Krzeszkowski 2001; M. Jedynak 2018). A. Andrychowicz-Trojanowska (2025a) proponuje także *glottodydaktykę włączającą*, która postuluje dostosowywanie środowiska szkolnego i metod dydaktycznych do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami w świetle koncepcji inkluzyjności (nie integracji). Przegląd badań w zakresie nauczania i uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przedstawię w dalszej części niniejszego artykułu.

Celem niniejszego opracowania jest przedmiotowe wyodrębnienie nowej poddziedziny glottodydaktyki – *audioglottodydaktyki*, której obiektami poznania naukowego są uczniowie z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego.

1. Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego – charakterystyka ucznia

Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego (ang. *central auditory processing disorders, CAPD*) to „większe niż przeciętnie trudności w odbiorze i rozumieniu mowy pomimo braku niedosłuchu” (A. Skoczyła 2018 za American Speech and Hearing Association 2005). Innymi słowy, to „niemożność pełnego wykorzystania sygnału akustycznego przy prawidłowym jego odbiorze w strukturach obwodowych” (K. Samsonowicz i wsp. 2014; J. Katz 1994; J. Katz/ K. Tillery 2004). Dane statystyczne wskazują, że ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego mogą dotyczyć od 2% do 7% dzieci (G. Chermak/ F.E. Musiek 1997; D. Bamiou i wsp. 2001; P.H. Skarżyński i wsp. 2015). Są to jednak głównie statystyki z końca lat 90. i początku lat 2000. Szacuje się, iż obecnie liczby te są wyższe.

Szczegółową charakterystykę ucznia i rekomendacje jego wsparcia w procesie uczenia się (także języków obcych) opisałam szczegółowo w swoich pracach, szczególnie *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego u dzieci w wieku szkolnym w świetle uczenia (się) języka angielskiego* (M. Żelazowska-Sobczyk i wsp. 2022) oraz *Uczeń z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Wybrane rekomendacje (glotto)dydaktyczne* (M. Żelazowska-Sobczyk 2025). Na potrzeby niniejszego artykułu podam krótką charakterystykę ucznia z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, zwracając szczególną uwagę na trudności w nauce języków obcych, szczególnie języka angielskiego.

Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego często współwystępują z (1) trudnościami w czytaniu i pisanu, (2) dyslalią (wadliwą realizacją jednej lub kilku głosek), (3) opóźnionym rozwojem mowy, (4) zaburzeniami głosu, (5) jękaniem, (6) trudnościami w koncentracji uwagi słuchowej. Prowadzą one do osłabienia (zaburzają) wielu umiejętności słuchowych, takich jak (1) określenie źródła dźwięku (lokalizacja) lub strony, z której dociera (lateralizacja), (2) różnicowanie bodźców pod względem ich cech, tj. np. natężenie, (3) analiza aspektów czasowych dźwięku (np. długość), (4) integracja i separacja dźwięków, (5) umiejętność rozumienia mowy zniekształconej w szumie oraz (6) umiejętność przyswajania informacji i uczenia się w oparciu o bodźce słuchowe (R. Keith 2005; M. Kurkowski 2012, 2013, 2017; K. Samsonowicz i wsp. 2014).

Krótką charakterystyką ucznia z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego mogła by wyglądać następująco:

Uczeń z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego ma trudności (edukacyjne, komunikacyjne, społeczne), wynikające z ograniczonej zdolności prawidłowej analizy i interpretacji bodźców słuchowych (przetwarzania), pomimo prawidłowego słuchu (odwodowego), tj. uczeń „słyszy ale nie słucha”.

1. Funkcjonowanie słuchowe i komunikacyjne: uczeń ma trudności z rozumieniem mowy, szczególnie zniekształconej, w hałasie lub na tle innych dźwięków. Trudność sprawia mu rozumienie poleceń i pytań, zwłaszcza dłuższych i złożonych. Niekiedy nie reaguje adekwatnie na komunikaty słowne lub odpowiada z opóźnieniem, udzielając często nieadekwatnych odpowiedzi. Wyzwanie stanowi także zapamiętywanie informacji przekazywanych drogą słuchową.
2. Funkcjonowanie szkolne: widoczne są także trudności w czytaniu i pisaniu oraz błędy ortograficzne. Uczeń może mieć problemy z głoskowaniem, literowaniem i poprawną artykulacją — mowa bywa monotonna, pozbawiona odpowiedniej intonacji, czasami zbyt szybka lub zniekształcona. Często obserwuje się również opóźnienie rozwoju mowy. Uczeń rozprasza się szybko, ma krótki czas koncentracji uwagi słuchowej. Zmęczenie zadaniami wymagającymi słuchania może pojawić się szybciej niż u rówieśników. Mogą występować obniżone zdolności muzyczne oraz nadwrażliwość na niektóre dźwięki. Szczególną trudność sprawia nauka języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego, co wynika z różnic w częstotliwości pomiędzy językiem polskim a językiem angielskim.
3. Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne: trudności szkolne mogą przekładać się na obniżoną samoocenę ucznia, niepewność i niechęć do angażowania się w pracę w parach i grupach. Uczeń może wycofywać się z życia klasowego, unikać zabierania głosu oraz prezentować zachowania wskazujące na frustrację. Pojawia się również spadek motywacji do nauki, niechęć do szkoły lub do konkretnych przedmiotów, a czasem silna awersja wobec zadań sprawiających największą trudność.

Uczniowie z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego wykazują także trudności w nauce języków obcych, szczególnie języka angielskiego. Wyniki przeprowadzonego badania kwestionariuszowego (np. Żelazowska-Sobczyk i wsp. 2022) pokazują, iż rodzice dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami najczęściej wskazują na trudności w nauce języka angielskiego, zwykle deklarując, że z innymi językami obcymi dziecko radzi sobie dobrze lub bardzo dobrze. Rodzice zauważali występowanie u dzieci następujących trudności w nauce języków obcych w zakresie: (1) zapamiętywania materiału z lekcji, w tym także słów, reguł gramatycznych i stosowania ich w praktyce; (2) wykonywania poleceń i zadań ze słuchu; (3) poprawnej pisowni, tj. pisanie wyrazów i zapamiętywanie kolejności liter w słowie; (4) czytania tekstów i pracy z tekstem. Rodzice wskazywali także na inne wyzwania, tj. (5) krótki czas utrzymania uwagi słuchowej; (6) widoczną barierę w komunikacji ustnej (obawa przed wypowiedzianiem się); (7) brak motywacji do nauki, szybkie zniechęcanie się i poddawanie; (8) brak indywidualnego podejścia nauczyciela, w tym zbyt trudne zagadnienia, materiał, za szybkie tempo na lekcji itd., oraz (9) wyniki i oceny, niewspółmierne do włożonego wysiłku w naukę (zob. też M. Żelazowska-Sobczyk 2025).

2. Audioglottodydaktyka – definicja i termin

Przedmiotem badań audioglottodydaktyki są, podążając za modelem układu glottodydaktycznego prof. Franciszka Gruczy (m.in. 1978, 2017a), konkretne obiekty, tj. w tym przypadku osoby uczące się z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego oraz osoby nauczające języków (obcych) te osoby.

Na początku warto jednak szczegółowo wyjaśnić rozważania nad wyodrębnieniem nowej, proponowanej tu, poddziedziny glottodydaktyki. Wyróżnić można trzy główne powody podjęcia tak zakrojonych badań.

Pierwszym powodem było dostrzeżenie znaczącej niszy badawczej w tym zakresie. Dlatego też za jako pierwszy krok w badaniach przyjąć można przegląd odnośnych badań w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, który rozpocząłam w 2021 r. O ile dostępne są wytyczne i rekomendacje, jak pracować z uczniem z zaburzeniami słuchu (szczególnie liczne prace E. Domagały-Zyśk) oraz innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to bardzo ograniczone jest piśmiennictwo w zakresie wsparcia glottodydaktycznego uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Przykładowo, wymienię kilka prac zawierających wytyczne jak pracować z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sytuacji glottodydaktycznej: z zaburzeniami słuchu (słabosłyszczącymi i niesłyszczącymi; m.in. E. Domagała-Zyśk 2011 i inne; K. Krakowiak 2011; K. Karpińska-Szaj/ A. Lewandowska 2025), wzroku (niedowidzącymi i niewidzącymi, m.in. A. Buczek-Zawiła 2011; M. Jedynak 2014, 2015, 2018; K. Czerwińska 2008; A. Piskorska i wsp. 2008), ADHD (m.in. A. Kałdonek-Crnjaković 2024; A. Błaszczak 2024), ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera (m.in. T. Róg 2011; M. Kolera 2011; A. Andrychowicz-Trojanowska 2024, 2025b), z dysleksją (m.in. T. Siek-Piskozub 2011; K. Jaworska-Biskup 2011; M. Jaworska 2018; A. Andrychowicz-Trojanowska 2018b), z mózgowym porażeniem dziecięcym (m.in. M. Bielińska 2011), niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (M. Burzyńska 2011), ale także z uczniem zdolnym (M. Cichoń 2011) itd. Prace z zakresu wsparcia ucznia w sytuacji edukacyjnej w 2021 r. ograniczały się do prac logopedów i pedagogów specjalnych (m.in. A. Skoczylas 2012; J. Rostkowska 2013; I. Polewczyk 2014; N. Czajka 2012, 2021; A. Kruczyńska/ M. Kurkowski 2012; A. Kruczyńska-Werner 2018a,b). Poruszane zagadnienia, oprócz trudności edukacyjnych i postępowania diagnostyczno-terapeutycznego, obejmowały także kwestie trudności społecznych, wsparcia rodziny i środowiska szkolnego w terapii dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego), rozwijając się do sytuacji obecnej także głównie w tych dziedzinach, np. praca E.A. Kos (2023) o psychospołecznym funkcjonowaniu dziecka z CAPD. Opracowania w zakresie glottodydaktyki – a szczególnie rzecz ujmując proponowanej tu *audioglottodydaktyki* – ograniczały się do trzech prac: *Auditory Processing Disorder and Foreign Language Acquisition* (G. Veselovska 2015), *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a nabywanie kompetencji językowych w zakresie języka obcego* (I. Bieńkowska/ K. Polok 2018; studium przypadku) oraz *Teaching English as a Second/Foreign Language to CAPD-Impaired Students* (I. Bieńkowska/ K. Polok 2019). W 2024 r. pojawiła się praca *Co nauczyciel powinien wiedzieć o zaburzeniach przetwarzania słuchowego? Kształcenie polonistyczne wobec wyzwań współczesności?*, w której U. Adamiec-Krzyska (2024), opisując dwa studia przypadków, wskazuje na trudności uczniów w zakresie języka polskiego. Od 2021 r., tj. identyfikacji tejże niszy badawczej, rozpocząłam pracę nad wskazaniem

trudności w nauczaniu i uczeniu się języków obcych uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, szczególnie w zakresie języka angielskiego, możliwymi sposobami wsparcia tych uczniów i ich nauczycieli. Rozważania i wyniki badań opublikowałam dotychczas w pracach tj. *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego u dzieci w wieku szkolnym w świetle uczenia (się) języka angielskiego*” (M. Żelazowska-Sobczyk i wsp. 2022), *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych – luka w systemie orzecznictwa* (M. Żelazowska-Sobczyk i wsp. 2024),

Kolejnym powodem była i jest luka w orzecznictwie, na którą zwracają szczególną uwagę specjaliści – diagności, w tym pedagodzy specjaliści, otorynolaryngolodzy, audiologowie oraz logopedzi, psychologowie i rodzice uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Niewątpliwie uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego należy kwalifikować do grupy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednakże tacy uczniowie nie mogą uzyskać orzeczenia o kształceniu specjalnym. Brak oddzielnego kodu chorobowego dla tychże zaburzeń w (obecnie obowiązującej do końca 2026 r.) Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10, powoduje brak lub wręcz niedostateczne opracowanie i unormowanie regulacji oraz wytycznych w zakresie wsparcia uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (N. Czajka i in. 2021; zob. też M. Żelazowska-Sobczyk i in. 2024). W 2027 r. powinna wejść w życie ICD-11 w języku polskim, jednakże to nadal nie rozwiąże problemu braku wytycznych i jasnych kryteriów diagnostycznych. To właśnie wtedy zagadnienia ośrodkowych zaburzeń przetwarzania słuchowego jako podstawy do uzyskania orzeczenia o kształceniu specjalnym, zostaną szerzej dyskutowane i to właśnie wtedy rozpoczną się zintensyfikowane prace nad opracowaniem rekomendacji, wytycznych, jednolitych kryteriów diagnostyczno-terapeutycznych itd. Jak więc wspierać uczniów, także w kontekście glottodydaktycznym, do 2027 r.? Odpowiedzią i przyczynkiem do podjęcia tak zakrojonych badań może być niniejsza praca.

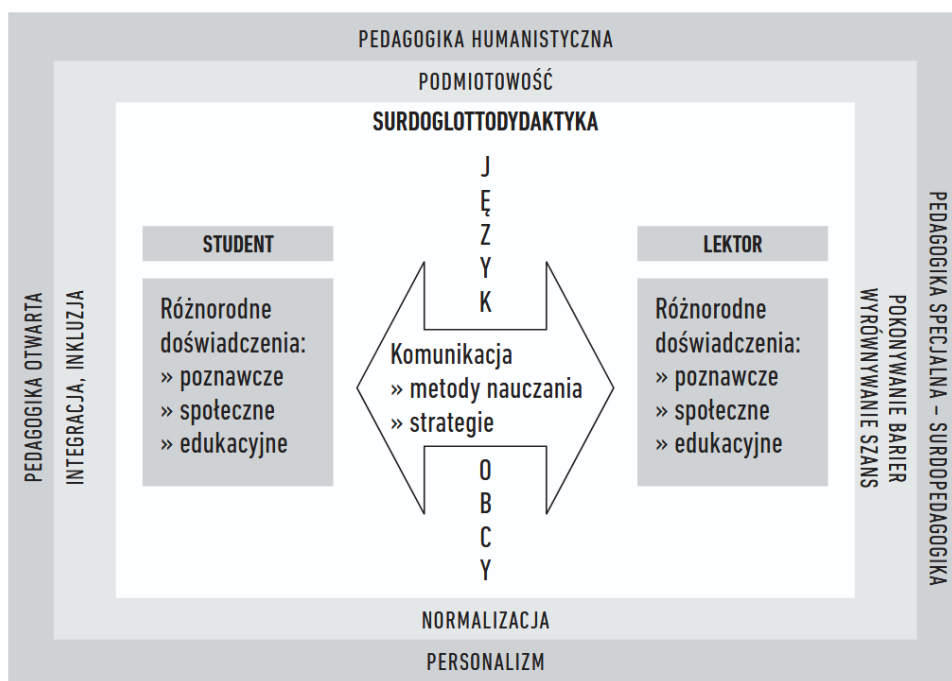
Trzecim powodem podjęcia tak ukierunkowanych badań jest to, iż ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego są coraz częściej diagnozowane u coraz to młodszych dzieci. Najczęściej diagnozę wykonuje się najwcześniej po podjęciu nauki szkolnej (7-8 lat), jednakże pierwsze objawy CAPD widoczne są często już w przedszkolu.

Następnie warto pochylić się nad samym nazewnictwem (terminem) dla proponowanej tu poddziedziny glottodydaktyki – *audioglottodydaktyki*.

Rozważania nad charakterystyką procesów nauczania i uczenia się uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego rozpoczęłam od próby przyporządkowania ich do konkretnej (istniejącej już) poddziedziny glottodydaktyki. Pozornie wydawałoby się uzasadnione przyporządkowanie tych procesów do przedmiotu badań *surdoglottodydaktyki*, którą po raz pierwszy opisała i scharakteryzowała dr E. Domagała-Zyśk z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w 2003 r. w artykule *Czy istnieje już polska surdoglottodydaktyka?* (E. Domagała-Zyśk 2003), a następnie rozwijała w kolejnych pracach, tj. *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie nauczania i uczenia się języka obcego* (E. Domagała-Zyśk 2013), *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących* (2014), *O pasji uprawiania surdoglottodydaktyki – nowego pola badawczego w pedagogice* (E. Domagała-Zyśk 2015). Definicja *surdoglottodydaktyki*, zaproponowana przez E. Domagałę-Zyśk (2003, 2013, 2015), przedstawia tę poddziedzinę glottodydaktyki jako:

„[...] dydaktykę nauczania języka obcego uczniów z uszkodzeniami słuchu. Przedmiotem jej zainteresowań jest więc uczeń z niepełnosprawnością słuchu w aspekcie przekazu języka, który jest różny od języka ojczystego. [...] oznacza ono [pojęcie] metodykę nauczania języka obcego, w warunkach polskich różnego zarówno od języka polskiego, jak i polskiego języka migowego. Realnie surdoglottodydaktyka oznacza refleksję nad nauczaniem języków obcych nowożytnych [...]” (E. Domała-Zyśk 2003: 4).

W kolejnych, wcześniej wspomnianych już pracach, badaczka podaje następującą definicję surdoglottodydaktyki: „dydaktyka uczenia się i nauczania języka obcego osób z uszkodzeniami słuchu” (E. Domała-Zyśk 2015: 177). Warto także przedstawić model surdoglottodydaktyki, opracowany przez E. Domałę-Zyśk (2015). Surdoglottodydaktyka wyrasta z pedagogiki humanistycznej, otwartej, czy też personalistycznej, które zorientowane są na jednostkę i wspieranie jej rozwoju. Czerpie z pedagogiki specjalnej (oraz jej poddziedziny – surdopedagogiki), szczególnie ze współczesnych koncepcji integracji, normalizacji, edukacji włączającej (inkluzywnej), wyrównywania szans (edukacyjnych) osób ze specjalnymi potrzebami i niepełnosprawnościami itd. Proces uczenia się i nauczania języka/języków obcych determinowany jest niejako przez różnorodne doświadczenia poznawcze, społeczne i edukacyjne, zarówno ucznia, jak i nauczyciela (ryc. 1).



Ryc. 1. Model surdoglottodydaktyki wg. E. Domały-Zyśk (2014: 62).

Jak wnioskować można z prac Domały-Zyśk, w opracowanej przez nią definicji surdoglottodydaktyki, i w prowadzonych przez nią badaniach, „uszkodzenia słuchu” obejmują uczniów niesłyszących (ang. *deaf*) i niedosłyszących (ang. *hard-of-hearing*). Dlatego też uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania

słuchowego nie można traktować jako uczestników układu glottodydaktycznego w poddziedzinie glottodydaktyki – w surdoglottodydaktyce. Warto przypomnieć, iż niedosłuch wyklucza ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego. Charakterystyka ucznia niesłyszącego lub niedosłyszącego nie jest całkowicie zbieżna z charakterystyką ucznia z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego.

Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego należą do zaburzeń neuroróżnorodnych (ang. *neurodiversity*). Do tychże zaburzeń zaliczamy także, m.in. ADHD, spektrum autyzmu, dysleksję, zespół Downa, specyficzne trudności w uczeniu się i inne (T. Armstrong 2012). Początkowo neuroróżnorodność dotyczyła wyłącznie spektrum autyzmu – definicja została utworzona przez „Judy Singer i Harveya Blume’a dla wyrażenia potrzeb osób autystycznych do odrzucenia etykiety niepełnosprawności na rzecz pojmowania autyzmu jako neurologicznej inności” (J. Ziemna 2020 za T. Armstrong 2015).

Badania i opracowania o neuroróżnorodności w literaturze polskiej są stosunkowo nowe, m.in. opracowania ogólne (A. Kawalec/ M. Janas-Kozik), pod kątem nazewnictwa analizy przeprowadziła A. Niepytalska-Osiecka (2024), doświadczeń osób studiujących ze spektrum autyzmu ADHD i dysleksją (E. Pisula i wsp. 2024). Jednakże w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-11 ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego zaliczane są do zaburzeń słuchu (oryg. *other specific disorders with hearing impairment*, kod AB5Y)¹. Spektrum autyzmu i ADHD, ale także dysleksja rozwojowa, zaliczane są do zaburzeń neurorozwojowych (oryg. *neurodevelopmental disorders*, kod: 06.6A)². Dysleksja i inne zaburzenia (tj. dyskalkulia), zaliczane są do innych zaburzeń (oryg. *symptoms, signs or clinical findings, not elsewhere classified* oraz *symbolic dysfunctions*, kod MB4B). Warto jednak zauważyć, iż w dyskursie anglojęzycznym (ośrodkowe) zaburzenia przetwarzania słuchowego zaliczane są do neuroróżnorodności³. Wydaje się być to uzasadnione z uwagi na zbieżność etiologiczną zaburzeń neurorozwojowych z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, dlatego przyjmuję w niniejszym artykule i swoich badaniach takie rozumienie zaburzeń przetwarzania słuchowego – jako jednego z rodzajów neuroróżnorodności.

Czy uzasadnionym byłoby więc nazwanie poddziedziny glottodydaktyki, stawiającej w polu swoich zainteresowań ucznia z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, mianem *neuroglottodydaktyki*? Pozornie tak. W konsekwencji takiego podejścia powodowałoby to wyznaczenie zbyt szerokiego przedmiotu badań – neuroglottodydaktyka „obejmowałaby” osoby uczące się z zaburzeniami neuroróżnorodnymi oraz osoby nauczające te osoby. Warto zadać tu pytanie, czy uczniowie ze spektrum autyzmu, z ADHD, czy dysleksją mają takie same lub zbliżone trudności w uczeniu się języków obcych i czy ich możliwości uczenia się są porównywalne? Odpowiedź na tak postawione pytanie wydaje się być oczywista. Określenie neuroglottodydaktyki dla uczniów z neuroróżnorodnością jest pojęciem zbyt szerokim i niekonkretnym dla samych ośrodkowych zaburzenia przetwarzania słuchowego.

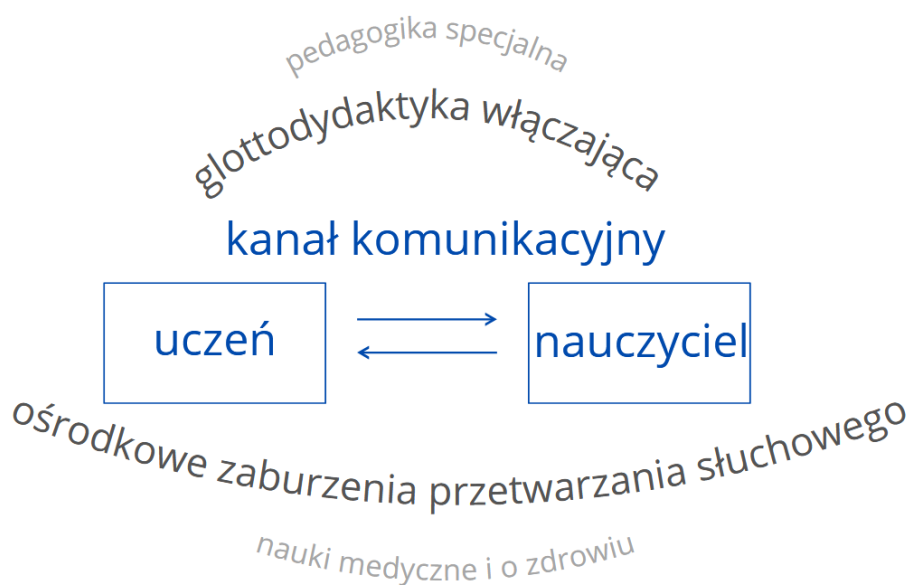
¹ URL: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en> (dostęp: 25.10.2025).

² J.w.

³ URL: <https://helpmychildthrive.com/2023/02/20/neurodivergence-and-sound-the-implications-of-central-auditory-processing-disorder/> (dostęp: 25.10.2025).

Z uwagi na powyższe, tj. brak poddziedziny glottodydaktyki, do której można by „włączyć” uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego i ich nauczycieli oraz znacząca nisza badawcza, jestem przekonana, iż koniecznym i zasadnym jest utworzenie nowej poddziedziny glottodydaktyki – *audioglottodydaktyki*. Nazwa stworzona została na bazie dwóch wyrazów: *audio* – łac. „słuchać, usłyszeć, wysłuchać” oraz glottodydaktyka (która wywodzi się z kolei z greki – *glotta* – język, *didascein* – nauczać).

Podsumowując powyższe rozważania, warto ponownie podać ostateczną definicję audioglottodydaktyki. *Audioglottodydaktyka* to poddziedzina glottodydaktyki ogólnej, której zainteresowania badawcze dotyczą układu glottodydaktycznego, obejmującego ucznia z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, nauczyciela tego oraz ich wspólnego kanału komunikacyjnego. Innymi słowy, w centrum badań audioglottodydaktyki znajdują się procesy nauczania i uczenia się języków obcych uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Cały układ komunikacyjny obejmuje wężziej glottodydaktykę włączającą (A. Andrychowicz-Trojanowska 2025a), szerzej pedagogikę specjalną (zob. ryc. 2) a jeszcze szerzej nauki medyczne i nauki o zdrowiu.



Ryc. 2. Model audioglottodydaktyki.

Podsumowanie: implikacje praktyczne audioglottodydaktyki

Niniejsze rozważania dotyczące przedmiotowego wyodrębnienia audioglottodydaktyki nie są tylko rozważaniami teoretycznymi. Wyodrębnienie tejże poddziedziny będzie mieć także implikacje praktyczne. Rozważania wsparłam wynikami badań dotyczącymi nauki języka angielskiego jako obcego. Na podstawie przeglądu literatury, rozmów i konsultacji ze specjalistami oraz obserwacja własnych, wskazać można najważniejsze rekomendacje wsparcia ucznia z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (szczegóły m.in. w M. Żelazowska-Sobczyk 2025). Wyodrębnienie audioglottodydaktyki będzie

przyczynkiem do podejmowania dalszych badań nad układem glottodydaktycznym, stawiając ucznia z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego i jego nauczyciela w centrum.

Bibliografia

- Adamiec-Krzyska, U. (2024), *Co nauczyciel powinien wiedzieć o zaburzeniach przetwarzania słuchowego? Kształcenie polonistyczne wobec wyzwań współczesności?*, (w:) „Dydaktyka polonistyczna” 19(10), 1233–133.
- American Speech-Language-, Hearing Association (2005), *(Central) Auditory Processing Disorders – The Role of Audiologist [Position Statement]*. Dostęp: <https://www.phon.ucl.ac.uk/courses/spsci/aud-per/ASHA%202005%20CAPD%20statement.pdf> (15.09.2025).
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2016), *Okulografia w glottodydaktyce na przykładzie badań własnych*, (w:) „Komunikacja Specjalistyczna” 11, 103–121.
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2018a), *Eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna na przykładzie badań własnych*, (w:) „Neofilolog” 50(1), 127–142.
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2018b), *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych*. Warszawa.
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2024), *Uczeń z zespołem Aspergera na lekcji języka angielskiego: okulograficzne studium przypadku*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 28(1), 4–17.
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2025a), *O interdyscyplinarności badań z obszaru nauczania i uczenia się języków obcych i kształtujących się w jego ramach subdyscyplinach*. Referat wygłoszony podczas 32. Konferencji Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, 11-12.04.2025, Lublin.
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2025b), *Autism Spectrum Disorder people and bilingualism*, (w:) „Neofilolog” 64(2), 417–430.
- Armstrong, T. (2012), *Neurodiversity in the classroom. Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. Alexandria.
- Armstrong, T. (2015), *The myth of the normal brain: embracing neurodiversity*, (w:) „AMA Journal of Ethics” 17(4), 348–352.
- Bamiou, D./ F.E. Musiek/ L. Luxon (2001), *Aetiology and Clinical Presentations of Auditory Processing Disorders – A Review*, (w:) „Archives of Diseases in Childhood” 85, 361–365.
- Bielicka, M. (2011), *Droga ucznia niepełnosprawnego do poznania języka obcego – studium przypadku ucznia z mózgowym porażeniem dziecięcym*, (w:) „Neofilolog” 36, 173–185.
- Bieńkowska, I./ K. Polok (2018), *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a nabywanie kompetencji językowych w zakresie języka obcego*, (w:) „Linguodidactica” XXII, 23–45.
- Bieńkowska, I./ K. Polok (2019), *Teaching English as a Second/Foreign Language to CAPD-Impaired Students*, (w:) „Open Access Library Journal” 6, e5511.

- Błaszczak, A. (2024), *Evaluation of Diploma Thesis Writing Process from the Perspective of University Students with(out) ADHD*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 28(1), 18–31.
- Buczek-Zawiła, A. (2011), *Niewidomy student anglistyki i jego wykładowca: potrzeby, wyzwania i techniki*, (w:) „Neofilolog” 36, 121–136.
- Burzyńska, M. (2011), *Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim)*, (w:) „Neofilolog” 36, 137–156.
- Chermak, G./ F.E. Musiek (1997), *Central Auditory Processing Disorders: New Perspectives*. San Diego.
- Cichoń, M. (2011), *Zdolny uczeń – autonomiczny uczeń: jak rozwijać skutecznie strategie uczenia się na lekcji języka obcego*, (w:) „Neofilolog” 36, 319–329.
- Czajka, N. (2012), *Efekty terapii Stymulacji Percepcji Słuchowej (SPS-S) u dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi słuchowej oraz centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, (w:) „Nowa Audiofonologia” 1(1), 79–86.
- Czajka, N./ P.H. Skarżyński/ H. Skarżyński (2021), *Trudności dotyczące ośrodkowych zaburzeń przetwarzania słuchowego z perspektywy lekarzy, instytucji orzekających i pacjentów*, (w:) „Nowa Audiofonologia” 10(1), 53–57.
- Czerwińska, M. (2008), *Języki obce a osoby z dysfunkcją wzroku*. Warszawa.
- Dakowska, M. (2010a), *Glottodydaktyka jako nauka*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 3, 71–86.
- Dakowska, M. (2010b), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, (w:) „Neofilolog” 34, nr specjalny, 9–20.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Domagała-Zyśk, E. (2003), *Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?*, (w:) „Języki obce w szkole” 4, 3–7.
- Domagała-Zyśk, E. (2011), *Kompetencje uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie posługiwania się językiem angielskim w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych*, (w:) „Neofilolog” 36, 99–119.
- Domagała-Zyśk, E. (2013), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie nauczania i uczenia się języka obcego*. Lublin.
- Domagała-Zyśk, E. (2014), *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin.
- Domagała-Zyśk, E. (2015), *O pasji uprawiania surdoglottodydaktyki – nowego pola badawczego w pedagogice*, (w:) M. Dudzikowa/ M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*. Lublin, 177–192.
- Gębał, P. (2008), *W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej*, (w:) W.T. Miodunka/ A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków, 79–90.
- Gębał, P. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków.
- Gębał, P. (2014), *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 10, 37–49.

- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 1, 29–44.
- Grucza, F. (1979), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975: wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Grucza, F. (2017a), *O uczeniu języków i glottodydaktyce I. Tom 5. Dzieła zebrane*. Warszawa.
- Grucza, F. (2017b), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania- osiągnięcia. Tom 9. Dzieła zebrane*. Warszawa.
- Grucza, S. (2016), *W sprawie translatoryki okulograficznej*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 20, 51–61.
- Grucza, S. (2020), *On the rudiments of the eye tracking glottodidactics*, (w:) „Beyond Philology” 17(3), 57–76.
- Jaworska-Biskup, K. (2011), *Dysleksja rozwojowa w kontekście edukacji obcojęzycznej – perspektywa interdyscyplinarna*, (w:) „Neofilolog” 36, 255–270.
- Jaworska, M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków.
- Jedynak, M. (2014), *Wpływ nabywania języka pierwszego przez niewidome dzieci na naukę języka drugiego – implikacje dydaktyczne dla nauczycieli języków obcych*, (w:) O. Majchrzak (red.), *PLEY, PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, 39–55.
- Jedynak, M. (2015), *Visually impaired learners and selected correlates of their foreign language achievement*. Wrocław.
- Jedynak, M. (2018), *Nauczanie języka obcego w grupie uczniów niewidomych i słabowidzących – przegląd badań*, (w:) „Interdyscyplinarne Konsekwencje Pedagogiki Specjalnej” 21, 207–225.
- Kaldonek-Crnjaković, A. (2024), *The effect of ADHD-type behaviours on language skills development in the classroom context from the perspective of Polish EFL teachers*, (w:) „Ampersand” 13, 1–8.
- Karpińska-Szaj, K./ A. Lewandowska (2025), *Język obcy w różnych modelach kształcenia uczniów g/Głuchych na przykładzie wybranych szkół specjalnych we Francji i w Polsce*, (w:) „Neofilolog” 64(2), 380–400.
- Katz, J. (1994), *Clinical audiology*. Baltimore-Hong Kong-London-Sydney.
- Katz, J./ K. Tillery (2004), *Central auditory processing*, (w:) L. Verhoeven/ H. van Balkom (red.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications*, 191–208.
- Kawalec, A./ M. Janas-Kozik (2024), *Neuroróżnorodność – definicja, rozwój koncepcji*, (w:) M. Janas-Kozik/ K.M. Wilczyński (red.), *Zaburzenie ze spektrum autyzmu. Od diagnostyki po odpowiednie postępowanie*. Warszawa, 13–21.
- Keith, R. (2005), *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego*, (w:) M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Audiologia kliniczna*. Łódź.
- Kolera, M. (2011), *Nauczanie języków obcych uczniów zespołem Aspergera*, (w:) „Neofilolog” 36, 187–201.
- Kos, E.A. (2023), *Specyfika psychospołecznego funkcjonowania dziecka z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w środowisku edukacyjnym*, (w:) „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 23(4), 352–259.
- Krakowiak, K. (2011), *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*, (w:) „Neofilolog” 36, 81–98.

- Kruczyńska, A./ Z.M. Kurkowski (2012), *Centralne procesy przetwarzania słuchowego u dzieci kształconych i niekształconych muzycznie a wyniki w nauce*, (w:) „Nowa Audiofonologia” 1(3), 56–61.
- Kruczyńska-Werner, A. (2018a), *The role of family and school environment in therapy of children with central auditory processing disorders*, (w:) „Logopedia” 47(2), 313–328.
- Kruczyńska-Werner, A. (2018b), *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego – aktualne możliwości terapii dostępne w Polsce*, (w:) „Logopedia” 47(1), 231–245.
- Krzyszowski, T. (2001), *Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce*, (w:) „Języki obce w szkole” 7, 5–12.
- Kurkowski, Z.M. (2012), *Zaburzenia przetwarzania słuchowego*, (w:) S. Grabias/ M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin, 117–128.
- Kurkowski, Z.M. (2013), *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*. Lublin.
- Kurkowski, Z.M. (2017), *Trudności słuchowe a ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego z perspektywy logopedii*, (w:) „Logopedia” 47, 105–111.
- Lewandowski, J. (1985), *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*. Warszawa.
- Miodunka, W.T. (1980), *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, (w:) K. Krakowiak/ J. Mańdziuk (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*. Lublin.
- Miodunka, W.T. (2012), *Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej*, (w:) „Poradnik Językowy” 6, 67–81.
- Miodunka, W.T./ P. Gębał (2016), *From the Poznan School of Applied Linguistics to the Cracow School of Comparative Glottodidactics. The past, the present and the future of Polish Glottodidactics*, (w:) „Glottodidactica” XLIII/2, 39–62.
- Niepytalska-Osiecka, A. (2024), *Neuroróżnorodność z perspektywy języka inkluzyjnego*, (w:) „Język polski” 3, 115–128.
- Piskowska, A./ T. Krzyszowski/ B. Marek (2008), *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa.
- Pisula, E. i wsp. (2024), *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Kraków.
- Polewczyk, I. (2014), *Dziecko z CAPD (Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego) w szkole – strategie diagnostyczne i terapeutyczne*, (w:) J. Skibska (red.), *Dziecko z wadą słuchu oraz Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego (CAPD). Wybrane problemy*. Kraków, 11–24.
- Rostkowska J., 2013, *Problemy emocjonalno-społeczne i behawioralne u dzieci z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (CAPD) w ocenie rodziców*, (w:) „Nowa Audiofonologia” 2(1), 29–35.
- Róg, T. (2011), *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u ucznia z zespołem Aspergera*, (w:) „Neofilolog” 36, 203–213.
- Samsonowicz, K./ A. Skoczylas/ M. Fludra/ A. Geremek-Samsonowicz (2014), *Trudności językowe i szkolne u 8-letniego chłopca z zaburzeniami przetwarzania słuchowego – studium przypadku*, (w:) „Nowa Audiofonologia” 3(4), 47–54.
- Siek-Piskozub, T. (2011), *Uczeń dyslektyczny: czy nauczyciele są na to przygotowani*, (w:) „Neofilolog” 36, 243–251.

- Skarżyński, P.H. i wsp. (2015), *Central auditory processing disorder (CAPD) tests in school-age children screening programme – analysis of 76,429 children*, (w:) „Annals of Agricultural and Environmental Medicine” 22(1), 90–95.
- Skoczylas, A. (2012), *Ośrodkowe zaburzenia słuchu – wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii*, (w:) „Nowa Audiofonologia” 1(1), 11–18.
- Skoczylas, A. (2018), *Lingwistyczne aspekty zaburzeń przetwarzania słuchowego u dzieci i ich rehabilitacja z perspektywy logopedy*, (w:) „Nowa Audiofonologia” 7(4), 51–57.
- Veselovska, G. (2015), *Auditory Processing disorder and foreign language acquisition*, (w:) „The Clearing House” 88, 50–53.
- Ziemna, J. (2020), *Autyzm – neuroróżnorodność a podmiotowość*, (w:) „Sensus Historiae” XXXIX(2), 115–122.
- Żelazowska-Sobczyk, M./ N. Czajka/ P.H. Skarżyński (2022), *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego u dzieci w wieku szkolnym w świetle uczenia (się) języka angielskiego*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 26(4), 118–127.
- Żelazowska-Sobczyk, M./ A. Andrychowicz-Trojanowska/ N. Czajka/ P.H. Skarżyński/ S. Grucza (2024), *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych – luka w systemie orzecznictwa*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 28(1), 74–82.
- Żelazowska-Sobczyk, M. (2025), *Uczeń z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Wybrane rekomendacje (głotto)dydaktyczne*, (w:) „Języki obce w szkole” 2, 45–41.

URL: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en> (dostęp: 25.10.2025).

URL: <https://helpmychildthrive.com/2023/02/20/neurodivergence-and-sound-the-implications-of-central-auditory-processing-disorder/> (dostęp: 25.10.2025).