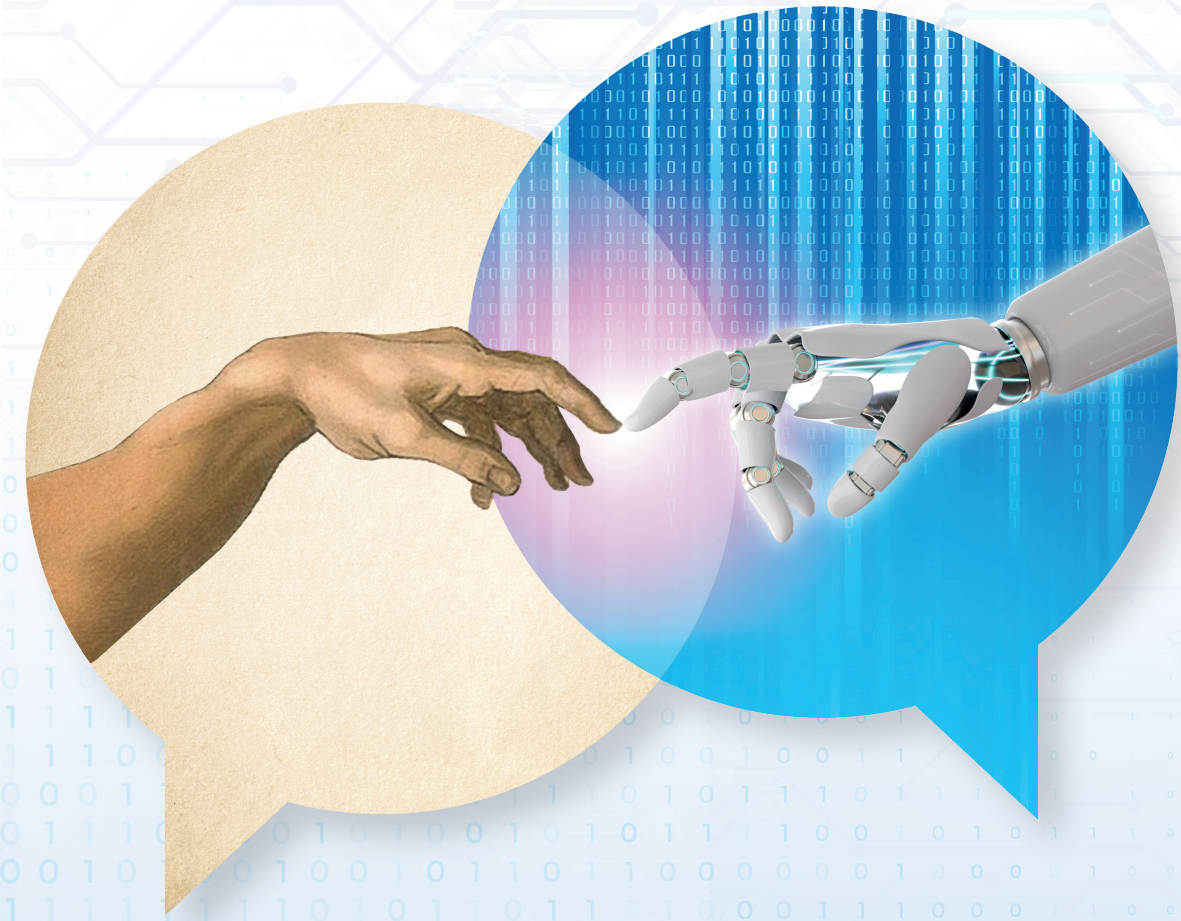


PRAKTYKA GLOTTODYDAKTYCZNA WOBEC SZTUCZNEJ INTELIGENCJI

Nowe możliwości, wyzwania i zagrożenia

UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

PRAKTYKA GLOTTODYDAKTYCZNA WOBEC SZTUCZNEJ INTELIGENCJI

NOWE MOŻLIWOŚCI, WYZWANIA I ZAGROŻENIA

PRAKTYKA GLOTTODYDAKTYCZNA WOBEC SZTUCZNEJ INTELIGENCJI

NOWE MOŻLIWOŚCI, WYZWANIA I ZAGROŻENIA

pod redakcją
Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2026

Seria
Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych (10)

Redaktor serii
Ryszard Kalamarz

Rada Naukowa serii
prof. dr hab. Danuta Gabryś-Barker
prof. dr hab. Jan Iluk
prof. dr hab. Hanna Komorowska
prof. dr hab. Halina Widła
dr hab. Grażyna Kiliańska-Przybyło

Recenzent
Anna Mystkowska-Wiertelak

SPIS TREŚCI

Wstęp (*Danuta Gabryś-Barker*, *Ryszard Kalamarz*) 7

Anna J. Piwowarczyk
Sztuczna inteligencja w procesie kształcenia języków obcych na lektoracie w uczelni ekonomicznej 13

Dorota Zawadzka
Lektor na rozdrożu. Rozważania o zajęciach językowych w czasach sztucznej inteligencji 31

Kinga Półrolniczak
The evolving role of foreign language teachers in the age of AI: balancing personalised instruction and learner autonomy 47

Agata Radecka, Julia Makowska-Songin
Jak być lepszą glottodydaktyczką niż SI? 57

Eliza Krotke, Anna Szuchalska
Relacje nauczyciel–uczeń w dobie sztucznej inteligencji. Nowe wyzwania i perspektywy 77

Jarosław Krajka
Czy powinniśmy uczyć się oceniać? O (nie)przydatności narzędzi sztucznej inteligencji w ocenianiu językowym środowisk wielokulturowych 93

Sylwia Stachurska-Ćwiek
Automatyzacja oceny prac pisemnych w języku angielskim na studiach wyższych 105

Martyna Mroczka
Growth mindset w epoce SI. Jak *futures literacy* i sztuczna inteligencja wspierają rozwój kompetencji językowych 131

Lidia Karpacz
Sztuczna inteligencja w nauczaniu języków obcych – implikacje społeczno-kulturowe 137

Katarzyna Kocel
Czy sztuczna inteligencja zrozumie ironię? Rozwijanie kompetencji pragmatycznej z wykorzystaniem SI w nauczaniu języka angielskiego jako obcego 151

Natalia Gryglak
Medical students' use of AI chatbots for foreign language learning and academic purposes 169

Eva Seidl
A critical view on AI-related future skills in translation- and interpreting-oriented language education 199

Marcin Gliński
Wykorzystanie konwerterów głosowych w ramach treningu technik paratłumaczeniowych na zajęciach z języka angielskiego 215

Uliana Oliinyk
Zdalne nauczanie języka polskiego jako obcego. Wyzwania i możliwości z perspektywy lektorów w erze sztucznej inteligencji 227

O Redaktorach 245
O Autorach 246

Wstęp

Problematyka sztucznej inteligencji (SI, ang. *artificial intelligence*, AI) i jej oddziaływania na sferę edukacji, a szczególnie edukacji językowej, jest tematyką niniejszego tomu. Jej wszechobecność wymaga głębszej refleksji, w odniesieniu do korzyści, jakie oferuje uczącym się i nauczycielom, jak również niebezpieczeństw i wyzwań, jakie można zaobserwować w kontekście glottodydaktycznym. Na pewno możliwość generowania tekstów za pomocą narzędzi sztucznej inteligencji w dydaktyce czy też ich adaptacja stosownie do celu, poziomu i charakterystyki uczącego się mogą stanowić dużą pomoc dla nauczyciela. Wydaje się jednak (przynajmniej na razie), że pewne aspekty procesu dydaktycznego, takie jak dla przykładu bezpośrednia interakcja w klasie pomiędzy uczącymi się, trudne są do zastąpienia przez interakcję ze sztuczną inteligencją. Szybki rozwój technologii, w tym SI, wymaga nieustannej uwagi i czujności wszystkich odpowiedzialnych za kształt procesu kształcenia językowego na różnych jego etapach i w różnych kontekstach edukacyjnych.

Artykuły zgromadzone w niniejszym tomie obejmują rozważania teoretyczne, a także refleksję nad sytuacją glottodydaktyków i nad ich metodami nauczania w dobie SI, nad możliwościami, jakie daje ta technologia w usprawnianiu procesu glottodydaktycznego, z wyraźnym zaznaczeniem ewentualnych zagrożeń z tym zawiązanych. Autorzy dzielą się swoimi doświadczeniami w stosowaniu SI na zajęciach językowych, a uczniowie/studenci uczestniczący w przedstawionych badaniach ankietowych wyrażają swój stosunek i poglądy na temat roli sztucznej inteligencji w uczeniu się języka obcego. Autorzy przedstawionych tekstów to specjaliści od nowych technologii, ich badacze oraz doświadczeni nauczyciele, a także ci, którzy rozpoczynają dopiero pracę zawodową. Łączy ich wszystkich chęć podzielenia się wiedzą i własnym doświadczeniem, jak również obawami, jakie niesie szybki rozwój technologii i sztucznej inteligencji.

Tom otwiera tekst autorstwa Anny Piwowarczyk *Sztuczna inteligencja w procesie kształcenia języków obcych na lektoracie w uczelni ekonomicznej*. Autorka przedstawia rozważania teoretyczne dotyczące sztucznej inteligencji na podstawie najnowszej literatury, jednocześnie prezentując wybrane aplikacje SI stosowane na lektoratach języka obcego. Dociekania te uzupełnione zostały analizą wyników badania dotyczącego podejścia studentów uczelni wyższej do sztucznej inteligencji w ich doświadczeniu uczenia się języka obcego na zajęciach lektoratowych dla celów zawodowych. Są to opinie przyszłych ekonomistów i menedżerów. Dorota Zawadzka w artykule *Lektor na rozdrożu. Rozważania o zajęciach językowych w czasach sztucznej inteligencji* podejmuje temat wyzwań i dylematów, z jakimi zmaga się lektor, dotyczących niektórych aspektów procesu glottodydaktycznego. Są to między innymi problemy z motywowaniem studentów do nauki języków obcych wobec powszechnej dostępności wszelkich technologii umożliwiających zrozumienie i produkcję językową bez uczenia się samemu. Autorka stawia pytanie o to, czy lektor będzie wkrótce ogniwem zbędnym, a jego rolę przejmie sztuczna inteligencja, która już teraz w wielu aspektach nauczania może go zastąpić, czy będzie ona raczej „cyfrowym asystentem" nauczyciela. Również Kinga Półrolniczak w swoim artykule *The evolving role of foreign language teachers in the age of AI: balancing personalised instruction and learner autonom*y [Zmieniająca się rola nauczyciela języka obcego w dobie sztucznej inteligencji. Indywidualizacja i autonomia uczącego się], uznając korzyści, jakie w nauce indywidualnej daje stosowanie narzędzi sztucznej inteligencji, zauważa, że kontakt z nauczycielem w procesie uczenia się języka obcego oferuje znacznie więcej niż sztuczna inteligencja. Są to tak istotne elementy w procesie glottodydaktycznym, jak autentyczna komunikacja i interakcja. Ważną rolą nauczyciela w tym kontekście jest rozwijanie autonomii uczącego się w zakresie korzystania z technologii, jak również rozwijanie myślenia krytycznego. Podobną problematyką zajęły się Agata Radecka i Julia Makowska-Songin w artykule *Jak być lepszą glottodydaktyczką niż SI?* Autorki analizują pokrótce korzyści płynące z technologii cyfrowych, zauważając jednocześnie wyzwania, jakie niesie z sobą sztuczna inteligencja dla glottodydaktyka. Promując podejście konstruktywistyczne do nauczania, przedstawiają propozycje ćwiczeń rozwijających kompetencje 4K (kreatywność, krytyczne myślenie, komunikacja, kooperacja) na lektoratach z języka medycznego, które w sposób efektywny mogą wspomóc nauczyciela w ich rozwijaniu. Z kolei Eliza Krotke i Anna Szuchalska, autorki tekstu zatytułowanego *Relacje nauczyciel–uczeń w dobie sztucznej inteligencji. Nowe wyzwania i perspektywy*, koncentrują się na wyzwaniach, jakie sztuczna inteligencja stawia przed nauczycielem. Zwracają uwagę na konieczność nowego zdefiniowania roli nauczyciela i sposobu komunikowania się oraz interakcji w klasie. SI umożliwia nauczanie charakteryzujące się większym stopniem indywidualizacji i autonomii uczącego się. Autorki analizują wyniki badania

ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli i uczniów, którego celem było określenie, jakie są dominujące role nauczyciela w nowej rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy zarówno nauczyciela, jak i studenta.

Innym, niezwykle istotnym problemem dydaktycznym jest ocenianie w praktyce glottodydaktycznej. Autor artykułu *Czy powinniśmy uczyć się oceniać? O (nie)przydatności narzędzi sztucznej inteligencji w ocenianiu językowym środowisk wielokulturowych*, Jarosław Krajka, ukazuje, w jakim stopniu (i czy w ogóle) sztuczna inteligencja może być przydatna w tym zakresie. Zadaje pytanie, czy tego rodzaju pomiar wygenerowany przez sztuczną inteligencję może być stosowany w odniesieniu do wielokulturowych środowisk edukacyjnych. Swoją dyskusję ilustruje analizą stopnia adekwatności tekstów stworzonych przez SI (całościowo bądź częściowo), uznając, że w obecnej chwili odpowiedź dotycząca przydatności sztucznej inteligencji nie będzie w pełni pozytywna. Zatem istotną rolę odgrywa uwrażliwienie studentów na tę możliwą nieadekwatność narzędzi generowanych przez SI. Sylwia Stachurska-Ćwiek, w tekście *Automatyzacja oceny prac pisemnych w języku angielskim na studiach wyższych*, również zajmuje się problematyką oceny, jednak z perspektywy pełnego zobiektywizowania i automatyzacji oceny produkcji językowej pod względem błędów. Autorka ukazuje w sposób praktyczny możliwości powiązania tradycyjnych metod oceniania z tymi związanymi z wykorzystaniem sztucznej inteligencji. Swoje rozważania uzupełnia omówieniem wyników badania przeprowadzonego wśród studentów. Podaje również wskazówki dla nauczycieli ukazujące sposoby korzystania ze sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się języka obcego.

Innowacyjne, zindywidualizowane i opierające się na założeniach psychologii pozytywnej podejście do nauczania przedstawia Martyna Mroczka, autorka tekstu Growth mindset *w epoce SI. Jak* futures literacy *i sztuczna inteligencja wspierają rozwój kompetencji językowych*. Podkreśla rolę nastawienia na rozwój i otwartości na zmiany oraz rozwijania umiejętności adaptacji (*growth mindset*). Oznacza to, że właśnie wyzwania stawiane sobie w procesie uczenia się dają jednostce możliwość rozwoju. Poprzez wykorzystanie sztucznej inteligencji uczniowie mogą rozwijać tzw. *futures literacies*, rozumiane jako tzw. alfabetyzacja przyszłości (umiejętność przewidywania i kształtowania przyszłości), które autorka uznaje za podstawę rozwoju własnego. Poza korzyściami, jakie daje wykorzystanie narzędzi SI, takich jak ChatGPT, niestety istnieje zagrożenie zbytniego od nich uzależnienia. Dlatego też rolą nauczyciela jest promowanie kreatywności własnej ucznia i umiejętności myślenia krytycznego bez wspomagania się zbytnio współczesnymi technologiami. Lidia Karpacz, autorka artykułu *Sztuczna inteligencja w nauczaniu języków obcych – implikacje społeczno-kulturowe*, podejmuje dyskusję na temat tego, w jaki sposób technologie cyfrowe, w tym sztuczna inteligencja, kształtują relacje międzyludzkie oraz czy sztuczna inteligencja może stanowić czynnik kulturotwórczy. Czerpiąc z teorii socjologicznych, autorka skłania się ku opinii,

że elementy ludzkie i nie-ludzkie współzależą od siebie (człowiek – artefakt/technologia) i aktywnie uczestniczą w procesie tworzenia relacji i praktyk społeczno-kulturowych (*actor-network theory*). Jeszcze dalej w swojej dyskusji nad możliwościami sztucznej inteligencji posuwa się Katarzyna Kocel w tekście *Czy sztuczna inteligencja zrozumie ironię? Rozwijanie kompetencji pragmatycznej z wykorzystaniem SI w nauczaniu języka angielskiego jako obcego*. Przedmiotem rozważań autorki są elementy pragmatyki językowej, tak ważne dla prawidłowej komunikacji i interakcji językowej. Zachodzi pytanie, czy i w jakim stopniu sztuczna inteligencja jest w stanie rozpoznać niuanse językowe, takie jak ironia czy sarkazm, oraz czy rozpoznaje ona również niuanse kulturowe. Autorka przedstawia bardzo ciekawe badanie eksperymentalne z wykorzystaniem materiału wygenerowanego przez ChatGPT (teksty ironiczne) i ich ocenę przez uczestników badania kwestionariuszowego. W kolejnym artykule, *Medical students' use of AI chatbots for foreign language learning and academic purposes* [Wykorzystanie chatbotów przez studentów medycyny w uczeniu się języka i dla celów akademickich], Natalia Gryglak prezentuje możliwości, jakie daje wykorzystanie chatbotów w uczeniu się języka angielskiego medycznego przez studentów samodzielnie poza zajęciami klasowymi. Analizuje wyniki ankiety dotyczącej zwyczajów i preferencji w zastosowaniu chatbotów w rozwijaniu własnych umiejętności językowych przez studentów. Analiza zebranych danych pozwoliła autorce przedstawić sugestie mogące ten proces uczynić jeszcze bardziej efektywnym i wzmocnić motywację studentów do (rozsądnego) korzystania z tego narzędzia sztucznej inteligencji.

Kolejne dwa artykuły poświęcone są wykorzystaniu nowych technologii w kształceniu umiejętności tłumaczeniowych studentów. Jak już wielokrotnie wspomniano, wobec błyskawicznie rozwijających się technologii pojawiają się nowe wyzwania i zagrożenia w kontekście kształcenia językowego. Dotyczy to również, w bardzo dużym stopniu, kształcenia przyszłych tłumaczy i tłumaczy ustnych (*interpreters*). W artykule *A critical view on AI-related future skills in translation- and interpreting-oriented language education* [Krytyczne spojrzenie na przyszłe umiejętności związane ze sztuczną inteligencją w edukacji językowej zorientowanej na tłumaczenia pisemne i ustne] Eva Seidl przedstawia i omawia model tzw. umiejętności przyszłych tłumacza (*future skills*) powiązanych ze sztuczną inteligencją. Z kolei Marcin Gliński zajmuje się praktycznym wykorzystaniem sztucznej inteligencji w kontekście kształcenia tłumaczy ustnych (między innymi kabinowych). W tekście *Wykorzystanie konwerterów głosowych w ramach treningu technik paratłumaczeniowych na zajęciach z języka angielskiego* omawia szczegółowo wybrane techniki paratłumaczeniowe (*shadowing*/*parroting*, *paraphrasing*, *pingpong*, *acceleration*, *dual-tasking* oraz *sustained-shift*) zastosowane w transkulturowej metodzie porównawczej tekstu literackiego w języku ojczystym i obcym. Na podstawie analizy zebranych danych kwestionariuszowych od studentów uczestniczących

w treningu wybranych technik paratłumaczeniowych wskazuje, że techniki te są wysoce motywujące dla studentów w rozwijaniu ich umiejętności tłumaczenia kabinowego. Artykuł zamykający tom poświęcony jest nauczaniu zdalnemu. Uliana Oliinyk w tekście *Zdalne nauczanie języka polskiego jako obcego. Wyzwania i możliwości z perspektywy lektorów w erze sztucznej inteligencji* przedstawia przemyślenia lektora języka polskiego w dobie edukacji wspomaganej technologią i podejściem konstruktywistycznym. Na podstawie badania własnego, obejmującego ankiety i wywiady z nauczycielami, autorka diagnozuje obecne wyzwania, jak również ukazuje możliwości, jakie mają lektorzy w dobie szybkiego rozwoju cyfrowego. Jednocześnie podkreśla, że w centrum nauczania języka obcego zawsze powinny pozostawać: personalizacja nauczania, empatia i autentyczny dialog.

Mamy nadzieję, że teksty zebrane w tym tomie będą dla czytelnika źródłem wiedzy o sztucznej inteligencji w kształceniu językowym, o narzędziach, jakie daje ona nauczycielowi i studentowi, by uczynić proces glottodydaktyczny bardziej interesującym i motywującym, a także skłonią do zadumy nad tym, by nie wykorzystywać sztucznej inteligencji bezrefleksyjnie, eliminując metody tradycyjnego nauczania.

https://orcid.org/0000-0003-0626-0703 *Danuta Gabryś-Barker*
https://orcid.org/0000-0003-2198-6334 *Ryszard Kalamarz*

https://orcid.org/0000-0003-3033-5955 Anna J. Piwowarczyk

Sztuczna inteligencja w procesie kształcenia języków obcych na lektoracie w uczelni ekonomicznej

S t r e s z c z e n i e: Zasadniczym celem artykułu jest przedstawienie analizy opinii studentów na temat sztucznej inteligencji (SI) w procesie kształcenia językowego na lektoratach w uniwersytecie ekonomicznym w Polsce. W tak określonych ramach zostały zaprezentowane rozważania teoretyczne na temat sztucznej inteligencji, zwłaszcza aplikacji opartych na SI wspomagających naukę języków obcych. Na fundamencie rozważań teoretycznych przedstawiono analizę wyników badań zrealizowanych w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie dotyczącą opinii studentów – przyszłych ekonomistów i menedżerów na temat użycia aplikacji SI w nauczaniu języków obcych dla celów zawodowych. W badanej uczelni ekonomicznej proces kształcenia języków obcych jest skupiony na praktycznych umiejętnościach potrzebnych w pracy zawodowej, z naciskiem na komunikację, słownictwo zawodowe i specyfikę branży.

S ł o w a k l u c z o w e: sztuczna inteligencja (SI), języki obce, lektorat, uniwersytet ekonomiczny, nauczanie języków obcych dla celów zawodowych, Polska

Współczesna edukacja językowa znajduje się w punkcie zwrotnym, kształtowanym przez złożone uwarunkowania społeczno-ekonomiczne oraz dynamiczny rozwój nowych technologii, w tym sztucznej inteligencji (SI). Globalizacja rynku pracy, rosnące znaczenie kompetencji międzykulturowych (Piwowarczyk, 2020) oraz konieczność mobilności akademickiej i zawodowej sprawiają, że znajomość języków obcych staje się nie tylko atutem, ale też wymogiem. Jednocześnie uczelnie wyższe stoją przed wyzwaniem adaptacji metod dydaktycznych do realiów społeczeństwa informacyjnego i potrzeb nowego pokolenia studentów. Zastosowanie SI w procesie nauczania języków obcych otwiera nowe możliwości, a jednocześnie rodzi pytania o równowagę między technologią a relacją dydaktyczną.

Studenci rozpoczynający obecnie naukę na uniwersytetach to w dużej mierze generacja popandemiczna – osoby, które w kluczowym okresie swojego

rozwoju edukacyjnego doświadczyły przymusowej izolacji, nauczania zdalnego i ograniczonego kontaktu społecznego. To również pokolenie *digital natives* (cyfrowych tubylców), wychowane ze smartfonem w ręku, oswojone z interfejsami cyfrowymi i oczekujące szybkich, spersonalizowanych rozwiązań.

Zdecydowaną większość współczesnych studentów stanowią przedstawiciele pokolenia Z (Piwowarczyk, 2025). Paradoksalnie jednak obserwuje się wśród nich rosnącą potrzebę interakcji bezpośredniej, szczególnie w kontekście zajęć językowych, podczas których kontakt z żywym językiem i drugim człowiekiem odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych. Nauka języka obcego może być postrzegana jako forma nauki budowania relacji międzyludzkich oraz pogłębiania swoich kompetencji międzykulturowych. Umiejętności te powinny być trenowane i nie powinno się ich zastępować komunikacją człowiek–maszyna. Zwłaszcza na lektoratach, które z natury rzeczy uczą komunikacji w obcym, lecz ludzkim języku.

Zastosowanie aplikacji SI i innych form nauczania online niewątpliwie stwarza wiele szans rozwoju i uatrakcyjnia proces nauki języka obcego (Kalamarz, 2014) oraz dostosowuje go do współczesnego, w dużej mierze cyfrowego świata. Rozwoju technologicznego nie da się zatrzymać (Wójcik, 2023), ale jednocześnie warto być świadomym wyzwań i konsekwencji zastosowania tego nowego narzędzia (Fazlagić, 2022; The Finnish National Agency for Education, 2024). W dyskursie na temat obszarów związanych z SI wymagających interwencji podkreśla się konieczność wypracowania regulacji natury prawnej i etycznej oraz z zakresu praw autorskich (Konieczna, 2019; Markiewicz, 2023; Fazlagić, 2022). W obliczu kryzysu klimatycznego warto zastanowić się także nad kwestią ekologiczną używania silników SI. Respondenci badania przeprowadzonego dla celów tego artykułu również wyrażają wątpliwości w tych kwestiach i wskazywane problemy uznają za jedne z głównych barier w korzystaniu z SI.

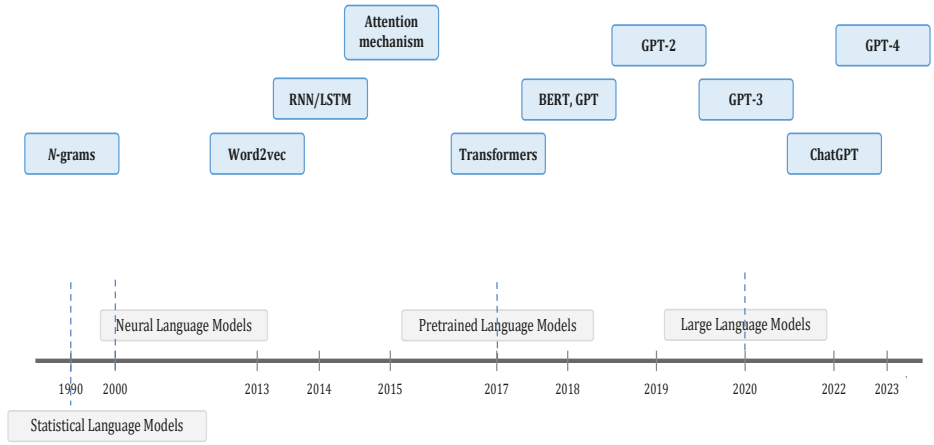
Celem niniejszego artykułu jest analiza opinii studentów uniwersytetu ekonomicznego w kontekście wykorzystania potencjału SI w edukacji językowej na poziomie akademickim, z uwzględnieniem zarówno szans, jak i zagrożeń z tym związanych.

Język, sztuczna inteligencja i modele językowe – krótki zarys historii

Język jest najważniejszym elementem kultury danej społeczności. Pełni rolę kulturotwórczą, język jest bowiem komunikacją, a komunikacja – kulturą. Jako pewien system symboli został stworzony przez człowieka w celu komunikacji (funkcja poznawcza) i budowaniu stosunków międzyludzkich (funkcja integracyjna). Jak podkreśla Jerzy Nikitorowicz (2004, s. 130), „nie ma dwóch języków,

które byłyby na tyle podobne do siebie, aby można sądzić, że wyrażają taką samą rzeczywistość społeczną". Język umożliwia wyrażanie myśli i emocji. Jest więc atrybutem typowo ludzkim. Jak pokazały jednak ostatnie dziesięciolecia, człowiek stworzył maszyny, które, wydawałoby się, tak jak on posiądą umiejętność ludzkiej mowy. Owe maszyny nie mają jednak wewnętrznej zdolności rozumienia i komunikowania się w języku ludzkim, ich działanie opiera się na potężnych algorytmach SI. Owe algorytmy, wykorzystując metody matematyczne, przetwarzają język naturalny (*Natural Language Processing*, NLP). Identyfikują, wyodrębniają reguły, a także prawa danego języka naturalnego, uogólniają oraz generują tekst lub mowę. Podstawą NLP są modele językowe, które przewidują i generują prawdopodobieństwa wystąpienia jednostek językowych (np. słów, fraz, zdań) na podstawie kontekstu.

Jak zaprezentowano na rysunku 1, ewolucyjne stadia modeli językowych rozwijały się od początkowych statystycznych modeli językowych (*Statistical Language Models*, SLM), przez kolejne neuronowe modele językowe (*Neural Language Models*, NLM), wstępnie wytrenowane modele językowe (*Pretrained Language Models*, PLM) i osiągając obecny stan dużych modeli językowych (*Large Language Models*, LLM). Do trenowania modeli językowych użyto ludzi, których rola sprowadzała się najpierw do roli nauczyciela, a na dalszym etapie – recenzenta. Można sobie wyobrazić, że w niedalekiej przyszłości takie właśnie zadania przypadać będą ludziom: będziemy nie tyle realizatorami, ile nauczycielami, recenzentami i decydentami. I do tego powinniśmy się powoli przygotowywać (Wodecki, 2023).



Rysunek 1. Historia i rozwój modeli językowych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Z. Wang, Z. Chu, T. V. Doan, S. Ni, M. Yang i W. Zhang (2025). History, development, and principles of large language models: an introductory survey. *AI and Ethics*, *5*(3), 1955–1971. https://doi.org/10.1007/s43681-024-00583-7.

Instrumenty SI znalazły zastosowanie w wielu dziedzinach nauki i życia. Jedną z nich jest glottodydaktyka. W literaturze przedmiotu oraz w sieci istnieje wiele opracowań dotyczących sztucznej inteligencji w procesie kształcenia językowego. Dla potrzeb artykułu w tabeli 1 przedstawiono bardzo syntetycznie rozwój aplikacji do nauki języków obcych.

Tabela 1.

Etapy rozwoju narzędzi SI służących do nauki języków obcych

Lp.	Lata	Typ systemów	Charakterystyka
1	1960–1990	Początkowe systemy oparte na regułach	Wczesne programy komputerowe do nauki języków bazowały na systemach eksperckich i regułach opartych na gramatyce formalnej. Przykładem jest ELIZA (1966) – chatbot symulujący rozmowę, ale nie rozumiejący kontekstu. Ograniczenia: Brak kontekstu i adaptacyjności, sztywne interakcje.
2	1990–2000	Systemy oparte na przetwarzaniu języka naturalnego	Rozwój algorytmów NLP pozwolił na lepsze rozumienie tekstu i podstawową analizę semantyczną. Powstały pierwsze aplikacje komputerowe i kursy online (np. Rosetta Stone), które wprowadzały personalizację nauki. Ograniczenia: Wciąż brak dynamicznej interakcji i rzeczywistego rozumienia języka.
3	2000–2010	Etap sieciowy i e-learningowy	Rozwój platform online (LMS). Rozwijane są algorytmy śledzenia postępów i na podstawie wyników użytkownika rozwijana jest personalizacja treści. Upowszechniają się chatboty edukacyjne (regułowe). Były to nadal systemy scenariuszowe, ograniczone do wąskich domen tematycznych, oparte na bazach odpowiedzi.
4	2010–2015	Wykorzystanie uczenia maszynowego i analizy danych	Rozwój uczenia maszynowego pozwolił na dostosowanie treści do użytkownika na podstawie jego postępów. Powstały pierwsze aplikacje mobilne bazujące na gamifikacji i personalizacji (np. Duolingo). Ograniczenia: Narzędzia tego typu wciąż miały ograniczoną zdolność rozumienia naturalnej mowy i kontekstu. Uczenie maszynowe to metoda analizy danych, która automatyzuje tworzenie modeli analitycznych. Jest to gałąź sztucznej inteligencji oparta na założeniu, że systemy mogą uczyć się na podstawie danych, identyfikować wzorce i podejmować decyzje przy minimalnej interwencji człowieka.

cd. tab. 1

Lp.	Lata	Typ systemów	Charakterystyka
5	2016–2020	Przełom SI i głębokiego uczenia	Powstanie systemów opartych na sieciach neuronowych (np. RNN, LSTM, Transformer) pozwoliło na poprawę jakości tłumaczeń i analizy języka. W tłumaczeniu maszynowym (Google Translate, DeepL) zaczęto wykorzystywać SI do generowania bardziej naturalnych zdań. Rozwój chatbotów i asystentów głosowych (np. Google Assistant, Alexa) umożliwił bardziej interaktywne rozmowy. Ograniczenia: Wciąż niepełne rozumienie kontekstu i trudność w wykrywaniu niuansów językowych.
6	Od 2021 roku	Współczesne aplikacje SI i modele generatywne	Generatywne modele językowe (GPT, Bard) umożliwiają realistyczne konwersacje oraz korektę językową. Rozwój technologii rozpoznawania mowy (np. Whisper) poprawił skuteczność aplikacji uczących wymowy. Aplikacje SI (np. ChatGPT) pozwalają na interaktywne rozmowy i personalizowane ćwiczenia. Możliwość tłumaczenia w czasie rzeczywistym oraz dynamicznego dostosowania nauki do stylu użytkownika

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Toosi, A. G. Bottino, B. Saboury, E. Siegel, i A. Rahmim (2021). A brief history of AI: how to prevent another winter (a critical review). PET Clinics, *16*(4), 449–469. https://doi.org/10.1016/j.cpet.2021.07.001; J. H. Woo i H. Choi (2021). Systematic review for AI-based language learning tools. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv:2111.04455; Z. Wang, Z. Chu, T. V. Doan, S. Ni, M. Yang i W. Zhang (2025). History, development, and principles of large language models: an introductory survey. *AI and Ethics*, *5*(3), 1955–1971. https://doi.org/10.1007/s43681-024-00583-7.

Jak pokazują wykres 1 i tabela 1, rozwój SI bardzo przyspieszył od 2019–2020 roku. W najbliższych latach należy się spodziewać jeszcze szybszego i bardziej dynamicznego rozwoju, zwłaszcza że w państwach tworzących gospodarczą czołówkę świata opracowano strategie rozwoju sztucznej inteligencji oraz przeznacza się duże środki finansowe na badania związane z SI; warto tu wymienić choćby Stany Zjednoczone, Kanadę, Chiny, Francję, Japonię, Wielką Brytanię, Finlandię, Koreę Południową czy Zjednoczone Emiraty Arabskie (Marszycki, 2024; Marco Polo Global AI Talent Tracker 2.0, 2025). Badania nad SI mają między innymi doprowadzić do stworzenia maszyn zdolnych do czytania, pisania i konwersacji jak ludzie (Dwivedi i in., 2023; Jin i in., 2023; Zhao i in., 2023).

Pomimo rosnącej liczby publikacji poświęconych wykorzystaniu sztucznej inteligencji w edukacji wciąż brakuje badań empirycznych koncentrujących się na percepcji studentów w zakresie jej zastosowania w nauce języków obcych dla celów zawodowych. Autorzy dotychczasowych prac najczęściej opisują potencjał technologii lub prezentują studia przypadków, natomiast rzadziej analizują

opinie i doświadczenia samych uczących się. Niewystarczająco zbadane pozostaje to, jak studenci oceniają przydatność aplikacji opartych na SI, jakie umiejętności językowe rozwijają dzięki ich wykorzystaniu oraz w jakim stopniu są skłonni zaakceptować sztuczną inteligencję jako narzędzie wspierające proces dydaktyczny, a w jakim – jako jego ewentualne zastępstwo. Zidentyfikowana luka wskazuje na potrzebę pogłębionych analiz ukierunkowanych na studentów kierunków ekonomicznych, którzy przygotowują się do funkcjonowania w środowisku zawodowym wymagającym wysokich kompetencji komunikacyjnych w językach obcych.

Wyniki badania

Celem badania było poznanie opinii studentów uczelni ekonomicznej – przyszłych ekonomistów i menedżerów na temat użycia aplikacji SI w procesie kształcenia na lektoracie języka obcego w uniwersytecie ekonomicznym. W ramach badań postawiono następujące pytania badawcze:

Jak studenci uczelni ekonomicznej oceniają przydatność aplikacji opartych na sztucznej inteligencji w procesie nauki języków obcych dla celów zawodowych?

Które umiejętności językowe (np. słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) studenci najczęściej rozwijają przy użyciu narzędzi SI?

W jakim stopniu studenci są skłonni zaakceptować wykorzystanie SI jako wsparcia w procesie dydaktycznym, a w jakim jako potencjalnego zastępstwa nauczyciela?

Analiza danych pierwotnych – narzędzie badawcze

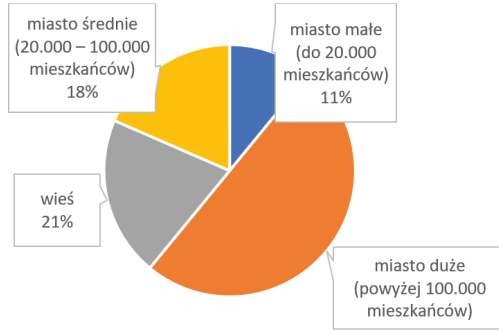
Procedura badawcza obejmowała kilka etapów. W pierwszej kolejności przeprowadzono wywiady pogłębione o charakterze fokusowym, których celem było wstępne rozpoznanie opinii studentów na temat zastosowania sztucznej inteligencji w procesie nauki języków obcych oraz identyfikacja potencjalnych obszarów problemowych. Uzyskane wnioski posłużyły do opracowania narzędzia badawczego w postaci kwestionariusza ankiety. Następnie zrealizowano badanie pilotażowe, mające na celu weryfikację poprawności i zrozumiałości pytań ankietowych. Ostateczny etap badania stanowiło badanie ankietowe przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie (UEK), którego wyniki stały się podstawą analizy empirycznej zaprezentowanej w artykule. Ankieta składała się z metryczki, pytań zamkniętych i otwartych. Badanie przeprowadzono na przełomie stycznia i lutego 2025 roku za pośrednictwem kwestionariuszy Google Forms.

Charakterystyka próby badawczej

W badaniu wzięło udział 146 studentów UEK studiujących na pierwszym i drugim roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia. Uczęszczają oni na dwa lektoraty językowe. Pierwszy to język angielski na poziomie B2 lub C1, drugi to język niemiecki na poziomie A1 lub A2, według skali ESOKJ. Badani reprezentowali wszystkie trzy kolegia uczelni: Kolegium Ekonomii, Finansów i Prawa, Kolegium Nauk o Zarządzaniu i Jakości, Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej.

Najliczniejszą grupę stanowili studenci Kolegium Ekonomii, Finansów i Prawa – było to 66 badanych, co stanowi 45,2% wszystkich uczestników badania. Niewielu mniej respondentów pochodziło z Kolegium Nauk o Zarządzaniu i Jakości – 61 osób (41,9%). Najmniejszą grupę respondentów stanowili studenci Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej – 19 osób (13,0%). Taki rozkład odzwierciedla strukturę liczebności studentów w poszczególnych kolegiach w Uniwersytecie.

W badaniu wzięło udział 79 kobiet (54,1%) i 67 mężczyzn (45,9%). 73 respondentów (50,0%) pochodziło z dużych miast, 27 (18,5%) – z miast średnich, 16 (11,5%) – z miast małych i 30 (20,5%) – ze wsi. To zróżnicowanie zostało ukazane na wykresie 1.



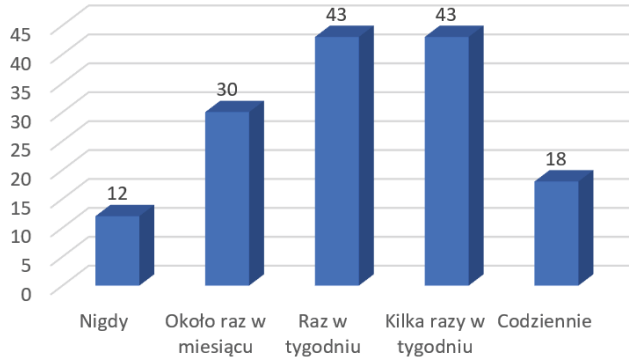
Wykres 1. Struktura próby badawczej według miejsca zamieszkania
Źródło: Badania własne.

Ostatnią kategorią opisu struktury próby badawczej była kategoria wieku. W doborze respondentów zwrócono uwagę, aby byli oni przedstawicielami pokolenia Z (por. Piwowarczyk, 2025), a zatem osobami, które w bardzo bliskiej przyszłości zasilą rynek pracy (por. Piwowarczyk, 2020). W badaniach wzięło udział 84 słuchaczy (57,5%) pierwszego roku studiów stacjonarnych oraz 62 słuchaczy (42,5%) drugiego roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia.

Kategoria ta jest o tyle istotna, że studenci pierwszego roku są zwykle świeżo po maturze, dopiero adaptują się do środowiska akademickiego, a więc ich odpowiedzi mogą odzwierciedlać pierwsze wrażenia ze studiów oraz oczekiwania wobec uczelni. Studenci drugiego roku mają większe doświadczenie w studiowaniu i metodach dydaktycznych stosowanych na uczelni. Ich opinie są bardziej zakorzenione w rzeczywistości uczelni, znają oni procedury, możliwości i ograniczenia. Analiza dynamiki postaw może pokazać, jak zmienia się podejście do metod i form nauki z wykorzystaniem narzędzi SI wraz z upływem czasu studiowania.

Wyniki badań

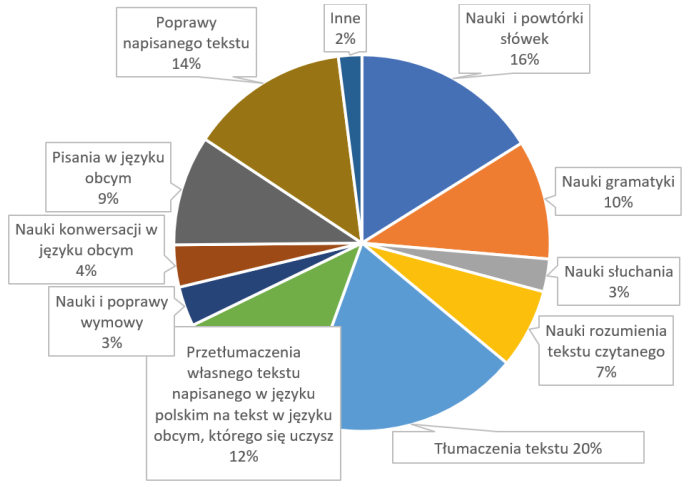
Analizując odpowiedzi respondentów na temat częstotliwości korzystania z narzędzi SI w procesie kształcenia językowego, można powiedzieć, że ich zdanie nie jest jednorodne, jednak, jak pokazują dane przedstawione na wykresie 2, większość badanych, tzn. 58% (86 osób), ucząc się języków obcych, korzysta z aplikacji opartych na SI raz lub kilka razy na tydzień.



Wykres 2. Jak często korzystasz z narzędzi SI w nauce języków obcych?
Źródło: Badania własne.

Szczegółowa analiza pozyskanych danych pozwala zauważyć, że 29% respondentów (43 osoby) korzysta z SI raz w tygodniu oraz tyle samo ankietowanych korzysta z SI kilka razy w tygodniu. Tylko 13% respondentów (18 osób) korzysta z SI kilka razy dziennie. Na drugim końcu są respondenci (8% – 12 osób), którzy deklarują, że nigdy nie korzystali z narzędzi SI. Duża grupa respondentów 21% (30 osób) miała sporadyczny kontakt z SI, korzystając z SI około raz w miesiącu. Warto podkreślić, że badania ankietowe były poprzedzone wywiadami pogłębionymi ze studentami i ku zaskoczeniu badaczki okazało

się, że jest duża grupa studentów, którzy niechętnie podchodzą do używania SI. Do głównych powodów należą względy moralne, prawne, ekologiczne. Respondenci ci cenią sobie tradycyjne zajęcia i raczej nie oczekują, że na studiach technologia będzie stosowana w większym zakresie. Po nowe technologie, jak wskazują, mogą sięgać sami w czasie wolnym. Od zajęć uniwersyteckich oczekują spotkania i wymiany poglądów z kolegami oraz spotkania i dyskusji z nauczycielem, który jest dla nich autorytetem i głównym źródłem wiedzy. Dlatego nie warto generalizować, twierdząc, że pokolenie Z stanowią tylko młodzi ludzie zapatrzeni w ekrany smartfonów czy komputerów. Może właśnie dlatego, że tak dużo czasu spędzają w świecie wirtualnym, warto lektoraty zaplanować tak, aby było w nich więcej kontaktu *face-to-face*, więcej interakcji i bezpośrednich rozmów.

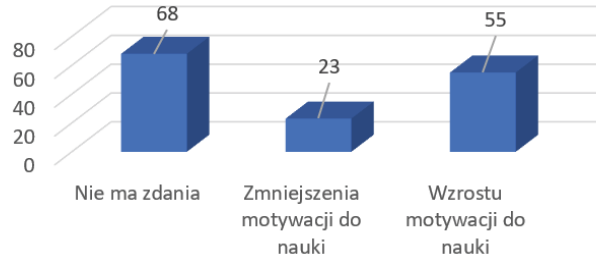


Wykres 3. Odpowiedź na pytanie: Do rozwoju jakich umiejętności językowych używasz SI?
Źródło: Badania własne.

Jeżeli chodzi o umiejętności językowe, do doskonalenia których studenci używają SI, to 32% respondentów najczęściej stosuje narzędzia SI do rozwiązywania zadań związanych z tłumaczeniami tekstu. Na wykresie 3 kategoria ta została rozdzielona na tłumaczeniem tekstów w ogóle (20% respondentów) oraz przetłumaczenie własnego tekstu napisanego w języku polskim na tekst w języku obcym (12% respondentów). W drugiej grupie chodzi o wszelkie prace pisemne, które studenci dotąd najczęściej pisali w domu samodzielnie. Obecnie można zauważyć tendencję, że studenci piszą tekst w języku polskim i wykonują jego automatyczne tłumaczenie za pomocą aplikacji SI. Najczęściej stosowane są w tym celu Google Translator oraz DeepL. 16% respondentów stosuje narzędzia SI do rozwiązywania zadań związanych z nauką i powtórką

słówek. Wśród tych aplikacji SI ankietowani wymieniali najczęściej Duolingo oraz Quizlett. Sięgają po nie z własnej woli w czasie wolnym. 10% badanych korzysta z aplikacji SI do nauki gramatyki. Dla studentów uczelni ekonomicznej stanowią one atrakcyjne uzupełnienie do podręczników i ćwiczeń. 7% respondentów rozwija umiejętność czytania ze zrozumieniem tekstu w języku obcym za pomocą SI.

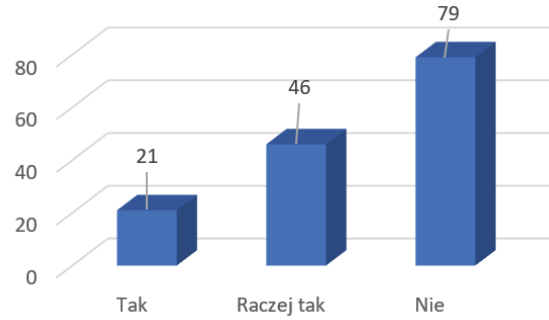
Tylko nieliczni respondenci korzystają z aplikacji w celu nauki rozmowy w języku obcym. Jest to 4% badanych. Najrzadziej badani korzystają z aplikacji pomagających w nauce umiejętności słuchania (3%), a przecież jest to jedna z kluczowych umiejętności, która składa się na zdolności do komunikowania się w języku obcym (druga kluczowa kompetencja według wytycznych Rady Europy). Podobnie jest z nauką i korektą wymowy (3%). W związku z tym warto podkreślić, że nauczyciele powinni zwracać uwagę studentom na możliwości wykorzystania SI do trenowania umiejętności słuchania i poprawnej wymowy. Okrojona liczba godzin lektoratu nie pozwala na dokładne wyszkolenie wymowy i umiejętności rozumienia z słuchu. A studenci podkreślają, że mają trudności z wymową, często wstydzą się mówić, bo nie wiedzą, jak dany wyraz się wymawia. Refleksje te dotyczą głównie drugich języków obcych, bo umiejętność rozumienia tekstu słuchanego z języka angielskiego i wymowy studenci uczą się, głównie słuchając muzyki, podcastów oraz oglądając filmy i seriale na Netfliksie.



Wykres 4. Odpowiedź na pytanie: Czy aplikacje oparte na SI przyczyniają się do zwiększenia czy do zmniejszenia motywacji do nauki języka obcego?

Źródło: Badania własne.

Wyniki badania zaprezentowane na wykresie ilustrującym odpowiedzi na pytanie: „Czy aplikacje oparte na SI przyczyniają się do zwiększenia czy do zmniejszenia motywacji do nauki języka obcego?" ukazują zróżnicowane postrzeganie wpływu technologii na motywację edukacyjną. Spośród 146 respondentów największa grupa – 68 osób (47%) – zadeklarowała, że nie ma zdania na ten temat. Odpowiedź wskazująca na wzrost motywacji wybrało 55 osób (38%). Z kolei 23 respondentów (16%) zadeklarowało, że SI przyczynia się do zmniejszenia motywacji.

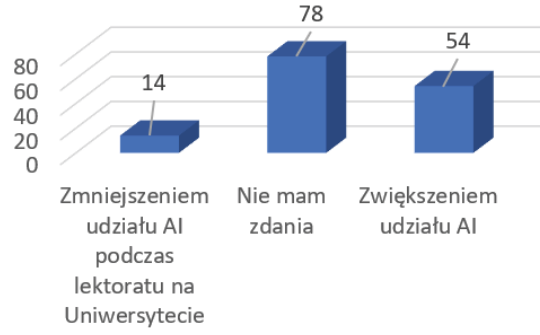


Wykres 5. Odpowiedź na pytanie: Czy Twoje zainteresowanie nauką języków obcych wzrosło odkąd stosujesz narzędzia SI?

Źródło: Badania własne.

Dane przedstawione na wykresie 5 obrazują subiektywną ocenę wpływu narzędzi opartych na sztucznej inteligencji na poziom zainteresowania nauką języków obcych wśród respondentów. Spośród 146 badanych jedynie 21 osób (14%) jednoznacznie zadeklarowało wzrost zainteresowania, a kolejne 46 osób (31%) wybrało odpowiedź „raczej tak", co łącznie daje 67 respondentów (46%), którzy w mniejszym lub większym stopniu dostrzegają pozytywny wpływ SI na własne zaangażowanie edukacyjne. 79 osób (54%) odpowiedziało „nie", co wskazuje, że ponad połowa badanych nie zauważyła wzrostu zainteresowania nauką języka obcego w wyniku korzystania z narzędzi opartych na SI.

Kolejne pytanie zadane studentom dotyczyło udziału aplikacji SI w kształceniu językowym na uniwersytecie ekonomicznym. Rozkład odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 6.

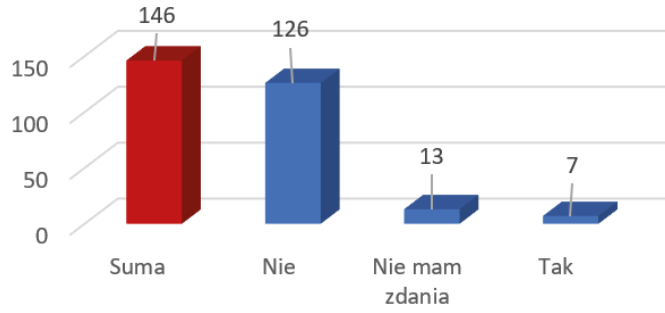


Wykres 6. Odpowiedzi na pytanie dotyczące udziału SI w lektoracie w przyszłości

Źródło: Badania własne.

Odpowiedzi udzielone w pytaniu dotyczącym preferowanego udziału sztucznej inteligencji podczas lektoratów językowych ukazują umiarkowany

entuzjazm wobec integracji SI w dydaktyce akademickiej. 37% respondentów (54 osoby) opowiedziało się za zwiększeniem roli SI w przebiegu zajęć językowych, co może świadczyć o rosnącym zaufaniu do narzędzi technologicznych jako wsparcia w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Jedynie 10% uczestników badania (14 osób) wyraziło chęć ograniczenia obecności SI podczas lektoratów, co może sugerować istnienie stosunkowo niewielkiej grupy osób o postawie sceptycznej, być może preferujących tradycyjne metody nauczania lub obawiających się dehumanizacji procesu edukacyjnego. Najliczniejszą grupę stanowili jednak respondenci, którzy nie mieli ukształtowanej opinii na ten temat (78 osób – 53%). Badanie potwierdza, że choć potencjał SI jest dostrzegany, to jego rola w edukacji językowej wciąż nie została jednoznacznie określona ani społecznie osadzona w świadomości akademickiej.



Wykres 7. Odpowiedź na pytanie: Czy chciałbyś, aby SI uczyło Cię zamiast nauczyciela?
Źródło: Badania własne.

Ostatnie pytanie w badaniu dotyczyło gotowości studentów do akceptacji scenariusza, w którym sztuczna inteligencja całkowicie zastępuje nauczyciela w procesie nauczania języków obcych. Na wykresie 7 uwzględniono sumę odpowiedzi, aby w sposób przejrzysty zaprezentować rozkład postaw studentów wobec idei zastąpienia nauczyciela przez sztuczną inteligencję. Dzięki temu możliwe jest nie tylko wskazanie dominującej tendencji, lecz także porównanie liczby odpowiedzi negatywnych, pozytywnych oraz wskazujących niezdecydowanie. Takie ujęcie pozwala na pełniejszą interpretację danych oraz podkreślenie wyraźnej przewagi opinii studentów odrzucających możliwość pełnej automatyzacji procesu dydaktycznego. Jak wynika z odpowiedzi, zdecydowana większość badanych – 126 osób (86%) – nie chciałaby, aby SI uczyło ich zamiast nauczyciela. Jedynie 7 respondentów (5%) opowiedziało się za możliwością uczenia się języka wyłącznie z pomocą SI, natomiast 13 osób (9%) zadeklarowało brak zdania w tej kwestii. Podsumowując, uzyskane wyniki stanowią wyraźny sygnał dla projektantów polityki edukacyjnej i twórców narzędzi SI: technologia powinna wspierać nauczyciela, a nie go zastępować.

Dyskusja

Przeprowadzone badania wskazują, że większość badanych korzysta z aplikacji SI raz lub kilka razy w tygodniu. W grupie respondentów znajdują się osoby spędzające znaczną część czasu w przestrzeni wirtualnej (kilka razy dziennie). W dalszych etapach analiz warto zatem rozszerzyć badania o studentów kierunków technicznych, takich jak informatyka stosowana, którzy z racji zainteresowań i kompetencji technologicznych mogą w odmienny sposób podchodzić do kwestii wykorzystania sztucznej inteligencji w procesie dydaktycznym. Z tego względu nie należy uogólniać obrazu pokolenia Z, redukując go wyłącznie do stereotypu młodych ludzi skoncentrowanych na ekranach smartfonów i komputerów. Paradoksalnie to właśnie intensywne zanurzenie w świecie wirtualnym może stanowić argument za tym, aby zajęcia lektoratowe były w większym stopniu nastawione na bezpośrednią komunikację, interakcję i rozmowy twarzą w twarz.

Badanie wykazało, że prawie 70% badanych nie ma zdania na temat wpływu SI na ich motywację do nauki języka obcego, a ponad połowa badanych (54%) twierdzi, że ich zainteresowanie językiem obcym nie wzrosło, odkąd stosują aplikacje SI. Wyniki te mogą świadczyć o tym, że, wiele aplikacji SI nadal pełni funkcje pomocnicze (np. tłumaczenia, korekta błędów, generowanie treści), co może sprzyjać wygodzie, ale niekoniecznie buduje długoterminowe zainteresowanie procesem uczenia się. Brak wyraźnego wzrostu motywacji może być wynikiem niewystarczającej integracji tych narzędzi z celami dydaktycznymi lub ich niedopasowania do indywidualnych stylów uczenia się użytkowników. W świetle tych wyników konieczne wydaje się dalsze badanie nie tylko skuteczności narzędzi SI w kontekście przyswajania języków obcych, ale również ich wpływu na aspekty psychologiczne, takie jak zainteresowanie, motywacja wewnętrzna, satysfakcja z nauki czy poczucie sprawczości uczącego się.

Jeżeli chodzi o umiejętności językowe rozwijane za pomocą SI, to wyniki badań pokazały, że ankietowani najczęściej używają SI do wykonywania różnego rodzaju tłumaczeń. Najczęściej stosowane są w tym celu Google Translator oraz DeepL. 16% respondentów stosuje narzędzia SI do rozwiązywania zadań związanych z nauką i powtórką słówek. Nieliczni respondenci (4%) korzystają z aplikacji w doskonaleniu umiejętności rozmowy w języku obcym. Ma to zapewne związek z oporem i niechęcią wobec rozmowy z maszyną, co większość studentów podkreślała podczas wywiadów pogłębionych. Bardzo niewielka część respondentów (3%) korzysta z aplikacji SI w celu rozwijania umiejętności rozumienia ze słuchu. Może to świadczyć o niedocenianiu przez studentów roli osłuchania się w procesie przyswajania języka obcego i o dominującym przekonaniu, że nauka języka sprowadza się głównie do opanowania słownictwa i gramatyki. Warto zachęcać studentów do korzystania z aplikacji SI w szkoleniu wymowy czy umiejętności słuchania. Wobec niewielkiej liczby

godzin na lektoratach w uniwersytetach narzędzia te stwarzają warunki do systematycznego treningu poza salą zajęciową oraz umożliwiają uczącemu się otrzymanie natychmiastowej informacji zwrotnej. Dzięki temu studenci mają możliwość pracy we własnym tempie, w dogodnym czasie, a jednocześnie mogą przezwyciężać bariery związane z obawą przed popełnianiem błędów w obecności grupy. Należy jednak pamiętać o odpowiedzialności za studentów oraz o szacunku dla potrzeb pokolenia popandemicznego, które – choć otwarte na nowe technologie – jednocześnie potrzebuje bezpośredniego kontaktu i wsparcia relacyjnego w procesie uczenia się.

Wysoki odsetek osób, które nie wyraziły jednoznacznej opinii na temat przyszłej roli SI na lektoratach, może być interpretowany jako efekt braku praktycznych doświadczeń z wykorzystaniem tego typu narzędzi w ramach formalnej edukacji. Wynik ten wskazuje na potrzebę działań informacyjnych i szkoleniowych skierowanych zarówno do studentów, jak i do kadry dydaktycznej, mających na celu przybliżenie możliwości, ograniczeń oraz dobrych praktyk zastosowania sztucznej inteligencji w dydaktyce językowej.

Szczególnie wymowna jest odpowiedź na pytanie, czy studenci chcieliby, aby SI całkowicie zastąpiła nauczyciela – aż 86,3% badanych wyraziło dezaprobatę wobec takiej możliwości. Tak wyraźna przewaga odpowiedzi negatywnych pozwala sformułować dwa zasadnicze wnioski. Po pierwsze, mimo rosnącej roli technologii w edukacji oraz popularności narzędzi opartych na SI studenci nadal przypisują wysoką wartość obecności nauczyciela w procesie kształcenia. Potrzeba interakcji społecznej, elastycznego dostosowania metod nauczania do bieżącej sytuacji komunikacyjnej czy empatycznego reagowania na trudności ucznia to cechy, których współczesne systemy SI nie są w stanie w pełni zastąpić. Po drugie, niska akceptacja dla pełnej automatyzacji nauczania wskazuje, że nawet wśród pokolenia cyfrowego, oswojonego z nowymi technologiami, istnieje silna potrzeba zachowania ludzkiego, relacyjnego wymiaru edukacji. Dotyczy to szczególnie nauki języka obcego, obejmującej kompetencje nie tylko lingwistyczne, lecz także kulturowe, pragmatyczne i emocjonalne. Na uwagę zasługuje także grupa osób niezdecydowanych (9%), której odpowiedzi można interpretować jako wyraz postawy warunkowej: akceptacji dla wspomagania procesu dydaktycznego przez SI, ale nie dla całkowitego jego przejęcia.

Wnioski

Zestawienie przedstawionych wyników pozwala stwierdzić, że potencjał SI w nauczaniu języków obcych jest dostrzegany, ale raczej w kontekście wsparcia w czasie wolnym czy pomocy w określonych umiejętnościach, na przykład w tłumaczeniach, nauce słówek. Część studentów deklaruje wzrost

zainteresowania i motywacji w wyniku włączania do nauki języków obcych narzędzi opartych na SI, ale zdecydowana większość pozostaje sceptyczna lub niezdecydowana. Choć sztuczna inteligencja staje się coraz bardziej obecna w przestrzeni edukacyjnej, to jej wpływ na motywację i zaangażowanie studentów nie jest jeszcze jednoznaczny ani powszechny.

W obliczu rewolucji związanej z rozwojem bardzo licznych narzędzi SI należy podkreślić, że nie jest możliwe zatrzymanie rozwoju technologicznego. Jednak przez gwałtowny rozwój technologiczny równowaga między edukacją i komunikacją twarzą w twarz oraz edukacją i komunikacją przez różne media została zachwiana. Narzędzia wirtualne, w tym aplikacje SI, elektroniczne kanały komunikacji wydają się dominować nad naturalną komunikacją międzyludzką. Dlatego też niektóre rządy rozważają wprowadzenie bądź już wdrażają ograniczenia lub zakazy używania urządzeń mobilnych oraz mediów społecznościowych w klasach szkolnych.

Głównym wnioskiem z badań jest stwierdzenie, że narzędzia SI mogą być formą wsparcia kształcenia języków obcych dla celów zawodowych, jednak w opinii respondentów – przyszłych ekonomistów i menedżerów głównym źródłem wiedzy i koordynatorem działań w tym procesie pozostaje nauczyciel.

W obliczu dynamicznego rozwoju narzędzi SI dalsze badania powinny służyć po pierwsze ciągłej analizie i monitorowaniu potrzeb nauczyciela i studenta (podmiotów procesu kształcenia językowego) w kwestii roli oraz udziału instrumentów SI w procesie dydaktycznym, po drugie – szukaniu równowagi pomiędzy światem wirtualnym i rzeczywistym w procesie komunikacji społecznej, jaką niewątpliwie stanowią zajęcia w sali studenckiej na uniwersytecie ekonomicznym.

Bibliografia

Alexander, K., Savvidou, C., i Alexander, C. (2023). Who wrote this essay? Detecting AI-generated writing in second language education in higher education. *Teaching English with Technology*, *23*(2), 25–43. https://doi.org/10.56297/BUKA4060/XHLD5365

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe Publishing.

Delors, J., i in. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/1562.pdf

Fazlagić, J. (ed.). (2022). *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Finnish National Agency for Education (2024). *The Finnish National Agency for Education recommends limiting mobile phone use in schools and educational institutions*. https://www.oph.fi/en/news/2024/finnish-national-agency-education-recommends-limiting-mobile-phone-use-schools-and

Fu, W., Yu, C., i in. (2022). Revisiting some common practices in cooperative multi-agent reinforcement learning. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv:2206.07505

Wang, Z., Chu, Z., Doan, T. V., Ni, S., Yang, M., i Zhang, W. (2024). History, development, and principles of large language models: An introductory survey. *AI and Ethics*, *5*(3), 1955–1971. https://doi.org/10.1007/s43681-024-00583-7

Konieczna, A. (2019). Problematyka sztucznej inteligencji w świetle prawa autorskiego. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Prawa Własności Intelektualnej*, *4*(146), 104–116.

Kalamarz, R. (2014). Blending foreign language learning with key competences: Does e-learning do the trick? *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, *24*(1), 77–95.

Krajka, J., i Olszak, I. (2024). "AI, will you help?" How learners use artificial intelligence when writing. *XLinguae*, *17*(1), 34–48. https://doi.org/10.18355/xl.2024.17.01.03

Maican, A., i Cocorada, E. (2021). Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, *13*, 781. https://doi.org/10.3390/su13020781

Marco Polo Global AI Talent Tracker 2.0 (2025). *Global AI talent tracker*. https://archivemacropolo.org/interactive/digital-projects/the-global-ai-talent-tracker/

Markiewicz, R. (2023). ChatGPT i prawo autorskie Unii Europejskiej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Prawa Własności Intelektualnej*, *2*(160), 143–171.

Marszycki, M. (2024). 10 krajów przewodzących w dziedzinie rozwoju AI w 2024 roku. https://itwiz.pl/10-krajow-przewodzacych-w-dziedzinie-rozwoju-ai-w-2024-roku/

Mittelstadt, B. (2019). Principles alone cannot guarantee ethical AI. *Nature Machine Intelligence*, *1*(11), 501–507.

Nikitorowicz, J. (2004). Język w procesie kreowania tożsamości kulturowej dziecka. W: T. Lewowicki, J. Urban i A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie; Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.

Pack, A., i Maloney, J. (2023). Potential affordances of generative AI in language education: Demonstrations and an evaluative framework. *Teaching English with Technology*, *23*(2), 4–24. https://doi.org/10.56297/BUKA4060/VRRO1747

Piwowarczyk, A. J. (2020). *Kompetencje komunikacji międzykulturowej*. C.H.Beck.

Piwowarczyk, A. J. (2025). Emocje przedstawicieli pokolenia Z podczas rozmowy i pracy w parach na lektoracie w uczelni ekonomicznej – wyniki badań. W: D. Gabryś-Barker, i R. Kalamarz (red.), *Komunikacja, interakcja i emocje w procesie kształcenia językowego* (s. 51–63). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Skrzypek, R. (2024). Generatywna sztuczna inteligencja zagraża zawodom tłumacza i ilustratora. https://itbiznes.pl/technologie/ankieta-sztuczna-inteligencja-soa-tlumacze/

Toosi, A., Bottino, A. G., Saboury, B., Siegel, E., i Rahmim, A. (2021). *A brief history of AI: how to prevent another winter (a critical review)*. PET Clinics, *16*(4), 449–469. https://doi.org/10.1016/j.cpet.2021.07.001

Uysal, B. Ç., i Yüksel, İ. (2024). *AI-powered lesson planning: Insights from future EFL teachers*. W: F. Pan (red.), *AI in language teaching, learning, and assessment* (s. 101–132). IGI Global (Information Science Reference).

Williyan, A., Fitriati, S. W., Pratama, H., i Sakhiyya, Z. (2024). AI as co-creator: Exploring Indonesian EFL teachers' collaboration with AI in content development. *Teaching English with Technology*, *24*(2), 5–21. https://doi.org/10.56297/vaca6841/LRDX3699/RZOH5366

Wodecki, A. (2023). Technologie generatywne w szkolnictwie wyższym – diagnoza sytuacji, przydatne kompetencje i propozycja metody. **e-mentor**, *3*(100), 51–60. https://doi.org/10.15219/em100.1617

Woo, J. H., i Choi, H. (2021). Systematic review for AI-based language learning tools. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv:2111.04455

Wójcik, Ł. (2023). Dżihad przeciw maszynom. Czy ograniczenie sztucznej inteligencji jest jeszcze możliwe? *Polityka*, *26*. https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/2216348,1,dzihad-przeciw-maszynom-czy-ograniczenie-sztucznej-inteligencji-jest-jeszcze-mozliwe.read

Xu, F., Uszkoreit, H., Du, Y., Fan, W., Zhao, D., i Zhu, J. (2019). Explainable AI: A brief survey on history, research areas, approaches and challenges. W: *Natural Language Processing and Chinese Computing (NLPCC 2019)* (s. 563–574). Springer.

Artificial Intelligence in the process of foreign language learning in language classes at a university of economics

A b s t r a c t: The main aim of this article is to present an analysis of students' opinions on artificial intelligence (AI) in the process of foreign language learning in language classes at a university of economics in Poland. As part of this objective, theoretical considerations on artificial intelligence, especially AI-based applications supporting the process of foreign language learning, are presented. On the foundation of the theoretical considerations, an analysis of the results of the research carried out at the Cracow University of Economics concerning the opinion of students – future economists and managers – the use of AI applications in the process of foreign language education for professional purposes is presented. At the studied university of economics, the process of foreign language education mainly serves the professional purposes of future economists and managers. It focuses on practical skills needed in the workplace, with an emphasis on communication, professional vocabulary and industry specifics.

K e y w o r d s: second foreign language, artificial intelligence (AI), lecture, university of economics, teaching foreign languages for professional purposes, Poland

https://orcid.org/0000-0001-7645-8841 Dorota Zawadzka

Lektor na rozdrożu
Rozważania o zajęciach językowych w czasach sztucznej inteligencji

S t r e s z c z e n i e: Wkroczyliśmy w kolejny etap (r)ewolucji cyfrowej. Wokół wszystko się zmienia, również nauczanie i uczenie się języków obcych. Jak przekonać studentów, żeby w czasie coraz bardziej doskonałych tłumaczy elektronicznych uczyli się języków obcych? Jakich metod nauczania używać, gdy chaty i boty chcą nas we wszystkim wyręczać? Czy można studentom nie pozwolić na korzystanie z urządzeń elektronicznych? Czy w warunkach coraz bardziej wszechmocnej sztucznej inteligencji nauczyciele języków obcych są jeszcze potrzebni? To tylko niektóre z dylematów, którym czoła musi stawić współczesny glottodydaktyk. Artykuł jest próbą zmierzenia się z nowymi problemami w pracy glottodydaktyków.

S ł o w a k l u c z o w e: asystenci cyfrowi, sztuczna inteligencja, era cyfrowa, glottodydaktycy, inteligentna technologia, rozszerzenie mózgu

Era cyfrowa przynosi wiele zmian w życiu człowieka. Zmienia się też nauczanie języków obcych. Sprawdzonych metod z poprzedniej epoki często nie da się zastosować na zajęciach z przedstawicielami pokolenia Z. Glottodydaktycy nieustannie poszukują nowych sposobów nauczania, które będą atrakcyjne dla współczesnych uczniów i studentów, a jednocześnie będą prowadziły do osiągnięcia założonych celów dydaktycznych. Nie da się tego osiągnąć bez włączenia sztucznej inteligencji do procesu dydaktycznego.

Celem artykułu jest próba przeanalizowania wpływu sztucznej inteligencji na proces nauczania i uczenia się języków obcych, opisanie korzyści, które wiążą się z korzystaniem ze wsparcia SI, oraz identyfikacja zagrożeń, które pojawiają się, jeśli czyni się to nierozważnie. Przeprowadzony quasi-eksperyment dydaktyczny pokazuje, jak bezrefleksyjne stosowanie ChataGPT w procesie uczenia się może prowadzić na manowce.

Autorka apeluje o współpracę nad tworzeniem nowego modelu nauczania języków obcych, który będzie skuteczny dziś i w kolejnych latach.

Zmieniający się świat wokół nas

Ray Kurzweil, światowej sławy wynalazca, naukowiec i wizjoner, twierdzi, że „znajdujemy się już w kolejnej fazie własnego doskonalenia", polegającej na „zwiększaniu naszych zdolności poprzez połączenie z inteligentną technologią, którą tworzymy" (Kurzweil, 2024, s. 246).

Od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku badacze zajmowali się tworzeniem sztucznej inteligencji, doskonałej maszyny, która ma przewyższać intelektualnie każdego człowieka, nawet tego najbardziej zdolnego (Tegmark, 2019, s. 14). Owa maszyna ma projektować jeszcze lepsze maszyny, co ma doprowadzić do eksplozji inteligencji. Inteligencja ludzka ma pozostać daleko w tyle.

Już dziś smartfon jest uważany za rozszerzenie ludzkiego mózgu, a w niedalekiej przyszłości nasze urządzenia mają stać się częścią nas samych (Kurzweil, 2024). Według Kurzweila w latach trzydziestych XXI wieku nastąpi połączenie ludzkiego mózgu ze sztuczną inteligencją. Nanoroboty medyczne będą integrować zawartość pamięci urządzeń elektronicznych z ludzkim układem nerwowym. Kurzweil przedstawia prognozę połączenia mózgu ludzkiego z wiedzą dostępną w Internecie: „Docelowo interfejsy mózg–komputer będą zasadniczo nieinwazyjne – co prawdopodobnie oznacza nieszkodliwe elektrody w nanoskali wprowadzone do mózgu przez krwiobieg" (Kurzweil, 2024, s. 85). W ten sposób można będzie rozszerzać możliwości mózgu w nieskończoność. W mediach już dziś pojawiają się zapowiedzi końca ery telefonów komórkowych, które miałyby być zastąpione przez technologie bardziej zintegrowane z człowiekiem, na przykład inteligentne soczewki czy inteligentne tatuaże. Rzeczywistość ma być wyświetlana w naszych siatkówkach z okularów i soczewek kontaktowych. Ma oddziaływać na nasze uszy i ostatecznie wszystkie zmysły. Według wizji Kurzweila (2024) większość funkcji i informacji nie będzie bezpośrednio nam niezbędna, ale nasi asystenci cyfrowi, którzy będą nam towarzyszyć w każdym momencie, wspomagani sztuczną inteligencją, będą przewidywać nasze potrzeby, obserwując nasze działania i wsłuchując się w nasze życzenia.

Podążając za wizją Kurzweila (2024), dowiadujemy się, że na kolejnym etapie rozwoju sztucznej inteligencji możliwe będzie tworzenie kopii zapasowych ludzkiego mózgu. Osiągalna ma być też samomodyfikacja. Oznacza to, że każdy będzie mógł kształtować samego siebie, będzie tworzył coraz doskonalsze wersje własnej osoby.

Rozwój sztucznej inteligencji niesie z sobą wiele nadziei, ale też liczne zagrożenia. Jak zauważa Marek Tłuczek (2023): „Główną ideą przyświecającą nowym technologiom, takim jak sztuczna inteligencja, od zawsze było ulepszanie jakości lub ułatwienie naszego życia […]. Niemniej jednak niespotykana wcześniej rewolucja, która nastąpiła w ostatnich latach w dziedzinie sztucznej inteligencji, powoduje dość zasadne obawy wielu światowej skali ekspertów w obliczu nieprzewidywalnych zmian w wielu obszarach naszego życia" (Tłuczek, 2023, s. 195).

W literaturze dotyczącej zastosowania sztucznej inteligencji znajdujemy niemało optymistycznych prognoz. Na przykład w książkach Kurzweila (2024) i Tegmarka (2019) pojawiają się głównie pozytywne oceny przyszłości człowieka współistniejącego ze sztuczną inteligencją. Wspomniani autorzy twierdzą, że jakość życia w wielu aspektach się poprawi, że znikną ograniczenia takie jak starość czy choroby i że będzie to dostępne dla każdego, ponieważ korzystanie z SI będzie wprawdzie odpłatne, ale nie przesadnie kosztowne.

Jednak nie wszyscy patrzą tak optymistycznie na rozwój technologii. Na przykład Sylwia Czubkowska, autorka książki o technologicznych korporacjach *Bógtechy. Jak wielkie firmy technologiczne przejmują władzę nad Polską i światem*, twierdzi w wywiadzie dla „Newsweeka" przeprowadzonym przez Katarzynę Wężyk (2025), że głównym celem firm technologicznych Doliny Krzemowej jest powiększanie dochodów i zadowolenia inwestorów i udziałowców. W bezpłatnym pakiecie podstawowym popularnych platform dostaje się bardzo ograniczony dostęp do informacji, a za możliwość skorzystania z bardziej zaawansowanych funkcji trzeba płacić, często krocie. Jako przykład podaje X (wcześniej Twitter). Za możliwość dostępu do szczegółowych funkcji platformy należy zapłacić 42 tys. dolarów miesięcznie. „To cennik zaporowy nawet dla analityków z największych amerykańskich uczelni" – komentuje Katarzyna Wężyk. Inną niepokojącą kwestią jest cenzura publikowanych treści oraz niewypełnianie obowiązków związanych z ochroną użytkowników (Wężyk, 2025, s. 73).

Nawet pełen optymizmu Kurzweil (2024) widzi ryzyko zbyt szybkiego rozwoju sztucznej inteligencji, o ile świat nie stawi czoła wyzwaniom naukowym, etycznym, społecznym i politycznym. Jeśli się to uda, Kurzweil prognozuje lepsze życie na Ziemi, ale „jeśli poniesiemy porażkę, nasze przetrwanie stanie pod znakiem zapytania" (Kurzweil, 2024, s. 15). Edwin Bendyk już w roku 2018 zadaje na łamach „Polityki" pytanie: „Czy jeszcze kontrolujemy postęp technologiczny? Czy czas już uznać, że straciliśmy nad nim władzę i przyjąć z pokorą, że przyszłość człowieka nie potrzebuje?". Podzielam obawy Bendyka, że świat opanowany przez sztuczną inteligencję wymyka się spod kontroli i jedynie wspólne działania mogą uratować ludzkość.

Praca i edukacja w przyszłości

W książce Tegmarka *Życie 3.0. Człowiek w erze sztucznej inteligencji* znajdujemy zarówno optymistyczne, jak i pesymistyczne prognozy dla rynku pracy człowieka w przyszłości. Według optymistów wraz z rozwojem sztucznej inteligencji będą powstawać nowe, bardziej atrakcyjne i lepiej płatne miejsca pracy. Kurzweil przewiduje, że nowe miejsca pracy pojawią się w branżach, które jeszcze nie istnieją (2024, s. 222).

Według prognoz pesymistycznych maszyny mogą całkowicie wyeliminować ludzi z rynku pracy (Kurzweil, 2024, s. 222). Będą w stanie wykonywać wszelkie zawody, a koszty zakupu i utrzymania robotów będą niższe niż uposażenie ludzkich pracobiorców, więc ludzie pozostaną bez pracy (Kurzweil, 2024, s. 231–232; Tegmark, 2019, s. 166–168). Marek Tłuczek wymienia za Kai-Fu Lee cztery strefy wykonywanych zawodów według stopnia zagrożenia utratą z powodu wyeliminowania człowieka przez sztuczną inteligencję (Tłuczek, 2023, s. 224–225). Są to: strefa zagrożona, strefa zwiększonego ryzyka, strefa z pierwiastkiem ludzkim oraz strefa bezpieczna. Wśród analizowanych zawodów nauczyciel znalazł się w sektorze zawodów z pierwiastkiem ludzkim o niskim stopniu zagrożenia automatyzacją. Uzasadnieniem umieszczenia profesji nauczyciela w tej grupie jest argument, że sztuczna inteligencja stworzy takie możliwości edukacji, które być może będą bardziej atrakcyjne niż zdobywanie wiedzy z pomocą nauczyciela. Tłuczek nie zastanawia się jednak nad złożonością procesu uczenia się i nauczania. Nie poddaje analizie na przykład umiejętności sztucznej inteligencji do motywowania uczących się.

Tegmark zastanawia się, czy ludzie muszą pracować. W swoich rozważaniach dowodzi, że „chcemy miejsc pracy, ponieważ zapewniają nam dochód i cel życia, ale z uwagi na bogactwo zasobów wytwarzanych przez maszyny możliwe będzie znalezienie alternatywnych sposobów zapewnienia zarówno dochodu, jak i celu życia bez konieczności pracy" (Tegmark, 2019, s. 168). Według niego nie należy więc dramatyzować w kwestii ewentualnej utraty pracy, ale w rozważaniach Tłuczka pojawia się czarny scenariusz, w którym życie ludzi pozbawionych pracy przez sztuczną inteligencję skończy się zagładą, podobnie jak życie koni w pierwszej połowie XX wieku, z których większość trafiła do rzeźni, ponieważ stały się nieprzydatne. Jedynie nieliczni przeżyją – staną się „*maskotkami* robotów o wyższej inteligencji" (Tłuczek, 2023, s. 227).

Zmiana stylu życia człowieka jest poniekąd wpisana w scenariusz przyszłości. Być może w związku z tym pojawią się nowe potrzeby edukacyjne, co dawałoby szansę osobom pracującym w tej branży na możliwość przekwalifikowania się i zachowania miejsc pracy. Po pierwsze konieczne będzie zapewnienie wykształcenia umożliwiającego podjęcie bardziej technologicznie zaawansowanych zadań na rynku pracy. Po drugie trzeba będzie nauczyć ludzi, jak nadać

sens życiu bez pracy. Tegmark twierdzi: „[…] aby stworzyć społeczeństwo o niskim poziomie zatrudnienia, które raczej rozkwita niż ulega samodestrukcji, musimy zrozumieć, w jaki sposób wspomagać rozwój takich działań, które przyczyniają się do dobrego samopoczucia. W poszukiwaniu tego typu aktywności muszą uczestniczyć nie tylko naukowcy i ekonomiści, ale także psycholodzy, socjolodzy i pedagodzy" (Tegmark, 2019, s. 172).

Być może uczenie się języków obcych z nauczycielem-człowiekiem mogłoby stać się rodzajem terapii, jednym z tych działań, które uratują ludzi przed utratą sensu życia, podtrzymają ich poczucie wartości. Tu pojawia się szansa dla nauczycieli języków obcych na spełnienie misji ratowania ludzkości przed zagubieniem oraz zapewnienia ludziom niepracującym poczucia godności poprzez osiąganie sukcesów w opanowaniu języków obcych, a jednocześnie nadzieja, że zawód nauczyciela języków obcych znajdzie się wśród tych, którym uda się przetrwać rewolucję SI.

Jak powinna więc wyglądać szkoła i uczelnia przyszłości? Na to pytanie próbuje odpowiedzieć wielu naukowców, pedagogów, nauczycieli. Mirosław J. Szymański w publikacji *Przyszłość edukacji – szkoła przyszłości* podkreśla, że zmieniający się świat wymusza zmiany w systemie edukacji. Szymański (2024) postuluje radykalne reformy w sposobie funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Ich celem miałoby być przystosowanie go do zmieniających się warunków. Zmiany miałyby objąć wszystkie zakresy pracy szkoły i nauczyciela, a przy tym być zgodne z oczekiwaniami uczniów, nauczycieli, rodziców oraz potrzebami rynku pracy. W nowej szkolnej rzeczywistości należałoby oprócz umiejętności zawodowych rozwijać też kompetencje takie jak kreatywność, innowacyjność, krytyczne myślenie, umiejętności analityczne oraz przedsiębiorczość czy konieczność dostosowania się do nieznanych warunków. Nikt nie jest w stanie przewidzieć, jak będzie wyglądał świat w przyszłości, trzeba więc kształcić młode pokolenia tak, by posiadły umiejętność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy, pokonywania lęków oraz zachowania równowagi psychicznej w trudnych sytuacjach (Szymański, 2024, s. 73–74).

Dla glottodydaktyków istotne jest też pytanie, czy znajdzie się w przyszłości miejsce na nauczanie języków obcych.

Języki obce w przyszłości

Kurzweil prognozuje, że mózg ludzki z rozszerzeniem w chmurze nie będzie znał barier językowych. Tłumaczenie w czasie rzeczywistym dla dowolnej pary języków stanie się płynne i dokładne. A ma się to dokonać już w połowie lat trzydziestych bieżącego stulecia (Kurzweil, 2024, s. 246). Czy to oznacza,

że porozumiewanie się w językach obcych stanie się dostępne dla każdego, kto zdecyduje się na integrację ze sztuczną inteligencją i będzie mógł opłacić stosowny abonament? Na to pytanie jeszcze nie potrafimy dziś odpowiedzieć. Nawet jeśli to będzie możliwe i będzie nas na to stać, proces połączenia mózgów ludzkich z zasobami internetu nastąpi dopiero za jakiś czas, w zależności od prognozy – za kilka lub kilkanaście lat. W związku z tym zadaniem nauczycieli języków obcych jest przekonanie uczniów i studentów, że na etapie rozwoju, na jakim świat jest dziś, warto wykorzystać przysługujące godziny zajęć językowych, zainwestować czas i wysiłek, by opanować język obcy, ponieważ to zapewni im między innymi lepszą konkurencyjność na rynku pracy.

Nauczanie języków obcych w przyszłości na pewno będzie wyglądało inaczej. Już dziś dostrzegamy potrzebę zmiany curriculów i sposobu nauczania oraz weryfikacji efektów uczenia się. Być może trzeba będzie ograniczyć egzaminowanie, zwłaszcza egzaminy pisemne, by zapobiec stosowaniu niedozwolonych, a coraz trudniej wykrywalnych pomocy, na przykład telefonów komórkowych, smartwatchy, okularów z wbudowaną kamerą, słuchawek bezprzewodowych oraz innych urządzeń umożliwiających nieuczciwe zdobywanie dobrych wyników testu czy egzaminu. Według standardów obowiązujących dziś jawi się to oszustwem, zjawiskiem nieetycznym. Za kilkanaście lat korzystanie z pomocy sztucznej inteligencji na egzaminie być może będzie standardem.

Jednym z zadań sztucznej inteligencji jest pomoc człowiekowi, odciążenie go od obowiązków, ulepszenie jego życia. Czy jednak zajęcia języka obcego są właściwym miejscem na stosowanie takiego wsparcia? Czy na przykład, jeśli elektroniczny asystent napisze za studenta esej, a żak w tym czasie obejrzy kilka filmików na TikToku, to będzie pomoc czy raczej jakiś rodzaj nadużycia? A jeśli student ze słuchawką w uchu słucha muzyki lub uczestniczy w grze komputerowej w czasie zajęć, podczas gdy lektor tłumaczy zawiłości języka obcego, należy go za to zganić, bo nie słucha, czy przemilczeć ten fakt? Być może ten student nie pojawi się po raz kolejny na zajęciach, gdy go upomnimy. Czy jeśli zamiast rozwiązać samodzielnie zadanie, by przećwiczyć wprowadzone struktury leksykalne czy gramatyczne, student skanuje ćwiczenie, deleguje zadanie do asystenta elektronicznego, a nauczycielowi prezentuje gotowy produkt – rozwiązanie, to należy ocenić tę aktywność pozytywnie? Dziś szkolny i uniwersytecki świat nauczania języków obcych stanął na głowie, a glottodydaktycy znaleźli się na rozdrożu. Pilnie potrzebne są rozwiązania na nowe czasy.

Należy też rozważyć, czy nauczanie języków obcych przetrwa rewolucję cyfrową. Czy za kilkanaście lat będą chętni, by brać udział w kursach językowych. W literaturze przedmiotu znajdujemy informacje, że sztuczna inteligencja nie będzie w stanie zastąpić nauczyciela-człowieka, a jedynie wesprzeć i uzupełnić jego działania (Gajek, 2023, s. 8–9; Handley, 2024, s. 7; Krajka, 2024, s. 14; Ryszka, 2023, s. 27; Szymanowski, 2023, s. 14–16). Nie można jednak wykluczyć, że w przyszłości ci, których stać będzie na uiszczenie opłaty

za połączenie z odpowiednią chmurą, będą posługiwać się językami obcymi bez konieczności uczenia się. Nie możemy być pewni, że nie nadejdą takie czasy, że wiedza będzie dostępna za abonament, a stan wiedzy nie będzie zależny od zdolności i pracowitości człowieka, lecz od zasobności jego portfela.

Skuteczność uczenia się

W drugiej części książki *Jak się uczy mózg* Manfred Spitzer (2012, s. 109–165) wymienia czynniki, które są istotne w procesie uczenia się. Są to uwaga, emocje oraz motywacja.

Umiejętność odwrócenia się od innych spraw skoncentrowania się na określonych bodźcach, konkretnym zadaniu to tzw. uwaga selektywna. Jest ona niepodzielna i ma ograniczoną pojemność. Skuteczność zapamiętywania materiału zależy od tego, jak bardzo się na nim skupiamy oraz jak głęboko dana informacja zostanie przetworzona. Treści nauczania, którym nie poświęca się pełnej uwagi, nie zostaną przetworzone na poziomie głębszym (semantycznym), ale jedynie na poziomach płytszych, nie zostaną zapamiętane wcale lub szybko zostaną zapomniane (Żylińska, 2013). Wniosek nasuwa się sam: osoby bardziej uważne uczą się skuteczniej. Studenci są o tym informowani, a mimo to problemem jest przekonanie ich, by usunęli telefony komórkowe z pola widzenia na czas lekcji. Gdy przed studentem leży jego telefon komórkowy, który nieustannie wibruje, bo spływają wiadomości z przeróżnych mediów społecznościowych, przypominają o sobie aplikacje i komunikatory, niezwykle trudno jest się skoncentrować na konkretnym zadaniu, trudno jest być tu i teraz. To negatywnie wpływa na proces opanowania materiału z zajęć.

Drugim czynnikiem, który wpływa na zapamiętanie materiału, są emocje. Manfred Spitzer podkreśla, że „ostre pobudzenie emocjonalne może prowadzić do tego, że pewne rzeczy zapamiętujemy lepiej" (Spitzer, 2012, s. 122). Bardziej intensywne emocje pojawiają się, gdy możemy połączyć nauczane treści ze swoim własnym światem. Spitzer radzi, by opowiadać historie, a nie uczyć samych faktów. Dydaktycy muszą jeszcze poszukać odpowiednich metod, by przebić się z historiami przez ścianę wirtualnego kokonu, w którym uwięzieni są uczniowie i studenci.

Emocje to też budowanie pozytywnego nastroju, co również nie jest łatwe, gdy się ma do czynienia z ludźmi, którzy nie dostrzegają innych w swoim otoczeniu, nie rozglądają się ani nie są zainteresowani poznaniem tych będących obok (Twenge, 2024).

Również M. Żylińska (2013) podkreśla, że uczenie się jest procesem kognitywno-afektywnym. W opisie sposobu funkcjonowania mózgu Żylińska wyjaśnia, jak działa jego system motywacyjny, który ocenia wraz z rozpoczęciem

aktywności, czy przedsięwzięcie daje szanse na akceptację czy sympatię ze strony innych uczestników procesu dydaktycznego. Jeśli subiektywna ocena sytuacji będzie pozytywna, mózg otrzyma neuroprzekaźniki wzmacniające chęć do działania. Jednak, gdy dana osoba uzna, że nie ma perspektyw na pojawienie się pozytywnych doznań, działania będą zahamowane (Żylińska, 2013, s. 125–126).

Według Spitzera (2012) sprawy, którymi się zajmujemy, same nas motywują, a osoba nauczająca, zafascynowana swoim przedmiotem jest najważniejszym środkiem przekazu. Entuzjazm prowadzącego powinien przechodzić na studentów, jego przyjazne nastawienie powinno ich motywować. Pierwsze wydanie książki *Jak się uczy mózg* ukazało się w 2002 roku. Od tamtej pory środowisko szkolne zmieniło się diametralnie. Dzisiejszy student ze wzrokiem przykutym do ekranu smartfonu może nie dostrzec entuzjazmu wykładowcy lub go nie podzielać. Należy więc poszukiwać nowych sposobów zdobywania zainteresowania uczniów i studentów.

Spitzer (2012) podkreśla znaczenie systematyczności w uczeniu się, co jest szczególnie ważne w procesie akwizycji języka obcego. Proponuje, by przekonać studentów, że należy się uczyć dla życia, a nie na egzamin. Natomiast Żylińska (2013) proponuje, żeby rozmawiać z uczącymi się o tym, jak funkcjonują ludzkie mózgi.

Stanislas Dehaene (2023) w książce *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd* wymienia cztery filary uczenia się: skupienie się, aktywne zaangażowanie, informacje zwrotne o błędach oraz cykl powtórek materiału w ciągu dnia i jego konsolidacji w nocy. Podkreśla też, że bierny organizm nie jest w stanie nauczyć się prawie niczego.

Trudno wspomnianym badaczom nie przyznać racji, jednakże trzeba sobie zdać sprawę, że w erze cyfrowej niełatwo jest dotrzeć z tym, co chcemy przekazać uczącym się, do ich świadomości. Nauczyciel przestał być autorytetem, którego się słucha. Prawdopodobnie łatwiej byłoby przekazać informacje uczniom, gdyby nauczyciel był blogerem lub influencerem.

Rola nauczyciela glottodydaktyka dziś

Przyjrzyjmy się realiom pracy lektorów języków obcych dziś. Wymaga się od nich, przy ograniczonej liczbie godzin lektoratu, by nauczyć płynnie posługiwać się językiem obcym studentów zabieganych, zestresowanych, mających problem z koncentracją, poddających w wątpliwość sens poświęcania czasu na opanowanie języków obcych i w ogóle uczenia się czegokolwiek na pamięć, dysponujących chatami i botami, które mogą wyręczyć ich w rozwiązywaniu wszelkich zadań oraz pisaniu testów. Nauczyciel (nie tylko języka obcego) ma

być entuzjastycznym wykładowcą, moderatorem i menadżerem lekcji, pomocnikiem, przewodnikiem, technikiem, mentorem (Gajek, 2023, s. 8; Krajka, 2024, s. 9; Spitzer, 2012, s. 145, 285). Należy dodać do tego jeszcze wymaganie, by lektor monitorował, czy studenci napisali testy oraz teksty samodzielnie, czy też ich praca ograniczyła się jedynie do skopiowania tego, co stworzył dla nich asystent cyfrowy, czyli lektorowi przypada jakże niewdzięczna rola detektywa i policjanta. A jednocześnie ma zadbać o dobrą atmosferę na zajęciach.

Niełatwo jest sprostać tym wszystkim wyzwaniom. Poddany licznym presjom nauczyciel staje się przemęczony i apatyczny. Hanna Komorowska (2022) w artykule *Nauczyciel pod presją* zauważa możliwość wystąpienia negatywnych konsekwencji zostawiania nauczycieli bez pomocy w obliczu wyzwań pracy w szkole XXI wieku. U przeciążonych dydaktyków i wychowawców „pojawia się drażliwość, zachowania niesympatyczne, nazbyt kategoryczne wypowiadane opinie oraz tendencja do stosowania kar i innych strategii dominacyjnych" (Komorowska, 2022, s. 23).

Nauczyciele ery cyfrowej mają wprawdzie do pomocy sztuczną inteligencję, która może wyręczyć ich we wszystkich czynnościach: od przygotowania lekcji poprzez sprawdzenie prac do przeprowadzenia zajęć. Jednak jeśli cyfrowy nauczyciel może zastąpić nauczyciela-człowieka, to ten zawód zniknie wkrótce z rynku pracy. Pierwsze kroki w tej materii zostały już poczynione. W Śremie w Wielkopolsce powstała pierwsza w Polsce pracownia SI, gdzie nauczycielami są roboty. Nie uczą na razie języków obcych, ale kto wie, może w niedalekiej przyszłości i takie zadanie zostanie im powierzone.

Nie tylko nauczyciel ma do dyspozycji cyfrowego asystenta, uczeń również korzysta z jego usług. Tak więc nauczyciel zadaje studentom jakieś zadanie, a oni zlecają jego wykonanie sztucznej inteligencji. Nauczyciel otrzymuje prace prawie doskonałe. Nie poświęca swego czasu na ich poprawę. Robi to za niego sztuczna inteligencja. I tak sztuczna inteligencja ma ocenić siebie samą. Jaki jest więc cel takiego nauczania? Pozorna oszczędność czasu? Chęć przetrwania? Wiele osób wybiera dziś drogę na skróty. Tyle że ona często prowadzi na manowce. Czy autor pracy napisanej przez asystenta cyfrowego opanował inne umiejętności niż odpowiednie formułowanie promptów? Czy przy takim sposobie nauczania i uczenia się zrealizowano jakieś cele dydaktyczne? W przypadku tak przebiegającego „uczenia się" nie można mówić o głębokim przetwarzaniu informacji. Ale czy to ma jakiekolwiek znaczenie, jeśli studentowi zależy tylko na tym, żeby uzyskać dyplom, a nauczycielowi, żeby przetrwać? Ważne jest, że tu i teraz są wszyscy zadowoleni: student czy uczeń, ponieważ niewielkim nakładem pracy dostaje dobrą ocenę, rodzic, ponieważ dziecko ma dobre oceny, a także nauczyciel, ponieważ pozornie nikt nie stwarza problemów.

Problemy pojawią się dopiero w przyszłości, gdy przyjdzie nam żyć w społeczeństwie, w którym umiejętności udokumentowane w formie świadectw i dyplomów w rzeczywistości nie będą istniały. Takie funkcjonowanie systemu

nauczania rodzi sporo obaw odnośnie do jakości życia, a nawet możliwości przetrwania za kilka, kilkanaście lat.

Jest wielu nauczycieli, którzy próbują walczyć z bezrefleksyjnym używaniem sztucznej inteligencji. Ich działania nie są jednak dobrze przyjmowane przez część uczniów czy studentów, a i niektórzy koledzy oceniają ich wysiłki jako naiwność. Mogę podać przykłady z własnego doświadczenia. Niejednokrotnie popadałam w konflikt ze studentami, gdy odmawiałam oceny zadania wykonanego przez sztuczną inteligencję. Słyszałam oskarżenia o dyskryminację, gnębienie oraz złe traktowanie studenta. Podobne historie opowiadali inni prowadzący. Po jakimś czasie przychodzi refleksja, że to walka z wiatrakami. Może więc lepiej udawać, że się tego nie widzi. Nie wpłynie to wprawdzie na jakość nauczania, ale na pewno poprawi się wynik oceny wykładowcy w ankiecie studenckiej.

Trzeba się też zastanowić, na ile sensowne jest używanie sztucznej inteligencji na zajęciach z języka obcego, zwłaszcza w fazie początkowej. Lektoraty języków obcych to najczęściej jedno półtoragodzinne spotkanie w tygodniu. Czy ten cenny czas należy poświęcić na ślęczenie nad zadaniami z użyciem telefonu komórkowego lub przed ekranem komputera? Rekomendowałabym zarówno dla studentów, jak i dla lektorów wspomaganie się sztuczną inteligencją podczas pracy w domu, a na zajęciach wykorzystanie czasu na ćwiczenia efektywnej komunikacji, która jest podstawą współpracy – jedną z najbardziej pożądanych kompetencji dziś i w przyszłości (Szymański, 2024). Podobnego zdania są Diana-Kristin Mah i współautorzy (2023). Podają oni w wątpliwość sens użycia sztucznej inteligencji na zajęciach stacjonarnych.

O sztucznej inteligencji czytamy, że tworzy zindywidualizowane programy nauczania dostosowane do potrzeb użytkowników (Mah i in., 2023, s. 95). To świetna wiadomość dla osób, które mają zaległości z poprzednich etapów nauczania lub chcą przyspieszyć proces akwizycji języka obcego. Dzięki współpracy ze sztuczną inteligencją będą mogli podczas pracy w domu uzupełnić swoje deficyty i przyspieszyć proces opanowania języka obcego, a na zajęciach – wykorzystać zdobytą wiedzę, by prowadzić dyskusje i dialogi, przećwiczyć praktycznie materiał, który opanowali w domu.

Według Mah i współautorów (2023) sztuczna inteligencja może też przygotować materiały dydaktyczne według indywidualnych potrzeb. Jest to bardzo cenna umiejętność. Jeśli nauczyciel uzna, że materiały stworzone przez cyfrowego asystenta można zastosować na zajęciach ze studentami, to będzie to ważne wsparcie w jego pracy.

Sztuczna inteligencja może zapewniać feedback dla uczącego się, jak również być partnerem rozmowy, co pozawala na praktykowanie konwersacji w języku obcym bez wychodzenia z domu. Takie zastosowanie SI można polecić studentom, którzy mają problemy z formułowaniem wypowiedzi oraz odczuwają lęk przed mówieniem.

W obliczu wyzwań epoki cyfrowej za główne zadanie uczących należy uznać dotarcie do studentów, uczniów oraz ich rodziców z przesłaniem, by uczyć się dla siebie, dla życia, a nie na klasówkę i po to, żeby dostać dobrą ocenę (Spitzer, 2012, s. 284). Niezwykle ważne jest też nagradzanie zachowań etycznych. Jeśli niesamodzielna praca studenta raz zostanie dobrze oceniona, następnym razem prawdopodobnie postąpi on tak samo. Inni zaś spostrzegłszy, że ten, który się nie napracował, ma najlepszą ocenę, a oni, pisząc samodzielnie, wypadli gorzej, nie podejmą tego trudu po raz kolejny.

Obserwacje dydaktyczne dotyczące bezrefleksyjnego używania SI

Bezrefleksyjne używanie sztucznej inteligencji w procesie uczenia się języków obcych opisane w poprzednim rozdziale często obserwujemy na zajęciach. Wpływa to negatywnie na osiągane efekty kształcenia, satysfakcję z uczenia się języka obcego oraz motywację.

Gdy pojawił się ChatGPT oraz inni agenci SI, na przykład Gemini 2.0 czy DeepSeek R1, powszechne wśród uczniów i studentów stało się zlecanie asystentom cyfrowym wykonywania wszelkich zadań (jak ćwiczenia pisemne, prezentacje, wypracowania, testy itp.). Wiele osób nie chce poświęcać swego czasu na samodzielne przygotowanie zadań. Wpisują odpowiedni prompt i za chwilę dostają gotowy produkt. W ich mózgach nie dochodzi do głębokiego przetwarzania, nie dają sobie szansy na zapamiętanie materiału ani na wykształcenie nowych umiejętności.

Potwierdziła to obserwacja, którą przeprowadziłam w semestrze zimowym 2024/2025 na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie wśród studentów drugiego roku grup międzywydziałowych uczestniczących w lektoracie języka niemieckiego na poziomie A1.2 według skali ESOKJ.

Przed testami, które odbywają się dwa razy w semestrze, przygotowuję dla studentów ćwiczenia powtórzeniowe w formie stacji. Zadania wykonywane są w grupach trzy-, czteroosobowych. Grupki przechodzą od stacji do stacji i na kartkach wpisują rozwiązania. Celem ćwiczenia jest nie tylko wspólne powtórzenie materiału, ale też uzupełnienie wiadomości poprzez uczenie się od siebie. Jeśli ktoś nie pamięta słownictwa, nie zrozumiał jakiejś partii materiału, był nieobecny na lekcji lub nie mógł się na niej skupić, ma szansę nadrobienia zaległości. Na koniec wspólnie analizowane są zadania i omawiane błędy.

Od pewnego czasu dostrzegałam przyspieszone przechodzenie od stacji do stacji. Umilkły rozmowy między członkami grup. Dało się też zauważyć malejące zainteresowanie ostatnim etapem powtórzenia – sprawdzaniem zadań, a wpisane rozwiązania były najczęściej poprawne. Wydawać by się mogło, że wszyscy opanowali przerobiony materiał. Mógłby to być powód do radości,

gdyby nie fakt, że podczas podejmowania próby konwersacji z zastosowaniem materiału z zakresu obejmującego ćwiczenia powtórzeniowe ów rzekomy przyrost wiedzy był niedostrzegalny. Zaczęłam się baczniej przyglądać pracy w grupach. Zauważyłam, że do rozwiązywania zadań powtórzeniowych został włączony ChatGPT. Studenci skanowali zadania, a chat przysyłał im odpowiedzi w ekspresowym tempie. Rozwiązania były najczęściej poprawne. Studenci bezrefleksyjnie przepisywali odpowiedzi i przechodzili do następnej stacji. Tak rozwikłałam zagadkę rewelacyjnych wyników zadań powtórzeniowych. Przy kolejnym powtórzeniu materiału przed testem poprosiłam studentów o nieużywanie telefonów komórkowych. Można było skorzystać z notatek oraz z podręcznika.

Wówczas zrodził się pomysł przeprowadzenia quasi-eksperymentu dydaktycznego.

Opis podjętych działań dydaktycznych

Celem podjętych działań dydaktycznych było porównanie wyników testów w grupach, które do powtórzenia materiału nie używały telefonów komórkowych, z wynikami tych grup, w których przy rozwiązywaniu zadań powtórzeniowych był zaangażowany asystent cyfrowy. Przeprowadzone działanie dydaktyczne polegało na tym, że każda z grup w trakcie zajęć powtórzeniowych do jednego z dwóch testów śródsemestralnych mogła używać telefonu komórkowego, a przygotowując się do kolejnego testu, musiała rozwiązywać zadania samodzielnie, bez korzystania z pomocy dostępnych w internecie. Badaniu zostały poddane cztery grupy międzywydziałowe drugiego roku (łącznie 90 studentek i studentów). Wszystkie uczyły się języka niemieckiego na poziomie A1.2. Tabela 1 pokazuje skład osobowy grup, w których przeprowadzono obserwację dydaktyczną.

Tabela 1.

Skład osobowy obserwowanych grup

Grupy	Kobiety (n = 49)	Mężczyźni (n = 41)
Grupa 1	11	11
Grupa 2	11	10
Grupa 3	16	10
Grupa 4	11	10

Źródło: Opracowanie własne.

Grupa 1 oraz grupa 2 mogły używać internetu w trakcie powtórzenia do testu 1; grupy 3 i grupa 4 miały możliwość użycia internetu podczas zajęć

powtórzeniowych przed testem 2. Maksymalna liczba punktów z każdego testu to 30.

Tabela 2 pokazuje średnie wyniki testów obserwowanych grup.

Tabela 2.

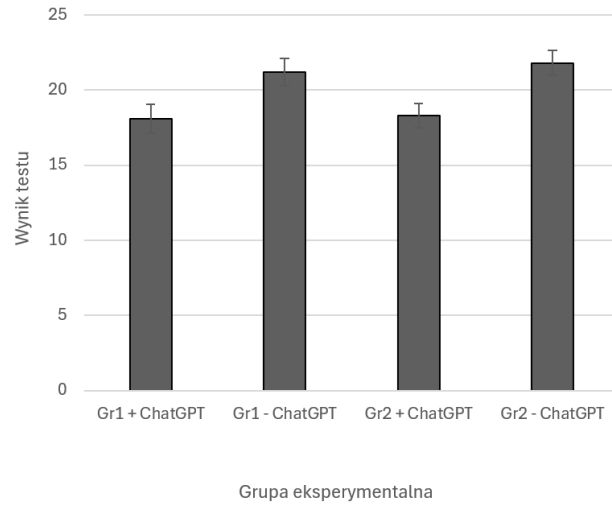
Średnie wyniki testów w obserwowanych grupach

Grupy	Średni wynik testu 1	Średni wynik testu 2
Grupa 1	18,6/30	22,5/30
Grupa 2	17,4/30	21,1/30
Grupa 3	21,9/30	18,3/30
Grupa 4	20,5/30	18,2/30

Źródło: Opracowanie własne.

Każdorazowo grupy uzyskały lepszy wynik testu, gdy podczas zajęć powtórzeniowych nie używały internetu. Refleksja towarzysząca rozwiązywaniu zadań samodzielnie oraz analizowaniu własnych błędów wpływała pozytywnie na wynik osiągnięty podczas weryfikacji efektów uczenia się.

Do potwierdzenia hipotezy oraz wniosków wynikających z tego badania, pokazującego, że bezrefleksyjne używanie asystentów cyfrowych podczas wykonywania zadań powtórzeniowych będących przygotowaniem do testu śródsemestralnego ma negatywny wpływ na wynik testu, zastosowano test ANOVA – jednoczynnikową analizę wariancji. Wyniki testu przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Wpływ używania asystentów elektronicznych (ChatGPT) podczas ćwiczeń powtórzeniowych przygotowujących do testu na wynik testu

Źródło: Opracowanie własne.

W wyniku analizy uzyskano istotny statystycznie efekt zmiennej – użycia ChataGPT do wykonania zadań powtórzeniowych przed testem na wynik testu: $F(1,178) = 14{,}29$, $p < 0{,}00$. Lepszy wynik testu uzyskiwały osoby, które samodzielnie rozwiązywały ćwiczenia powtórzeniowe, popełniły i przeanalizowały błędy, niż te, którym ChatGPT przesyłał poprawne rozwiązania.

Uzyskane wyniki badania potwierdzają, że bezrefleksyjne używanie asystentów cyfrowych negatywnie wpływa na proces uczenia się języka obcego.

Podsumowanie

Znajomość języków obcych jest potrzebna w życiu, między innymi daje szansę na uzyskanie lepiej płatnej pracy. Dzięki poznawaniu nowych języków obcych można lepiej zrozumieć świat. Uczenie się języków obcych rozwija kreatywność, dobrze wpływa na pamięć oraz opóźnia proces starzenia się. To było do niedawna oczywiste. Dziś, w dobie coraz doskonalszych tłumaczy cyfrowych i obietnic, że wkrótce wszyscy będą bez wysiłku rozumieć wszystkie języki, niektórzy studenci zaczynają podawać w wątpliwość sens uczenia się języków obcych.

Przyszło nam się mierzyć z nauczaniem języków obcych w epoce nowych technologii, w tym wszechobecnych cyfrowych asystentów, którzy „chcą" człowieka odciążyć we wszystkich zadaniach, wyręczać w myśleniu i podejmowaniu decyzji. Niewłaściwe korzystanie z ich pomocy może doprowadzić do całkowitej nieskuteczności procesu nauczania. Dlatego głównym zadaniem lektorów staje się tłumaczenie, jak z rozwagą posiłkować się tymi narzędziami. Student powinien zdawać sobie sprawę z tego, że zlecenie przygotowania pracy domowej sztucznej inteligencji może zapewnić dobrą ocenę, ale nie pozwoli mu zdobyć wiedzy ani opanować materiału.

Warunkiem skutecznego działania w zmieniającej się rzeczywistości jest stworzenie nowych ram instytucjonalnych. Potrzebę adaptacji systemu szkolnego do nowych warunków funkcjonowania zauważa między innymi Szymański: „W czasie gwałtownej zmiany społecznej niezbędne są szybkie i radykalne reformy edukacyjne obejmujące wszystkie zakresy pracy szkoły i nauczyciela" (Szymański, 2024, s. 66). Wprowadzane zmiany powinny być dostosowane do nowych warunków działania w erze cyfrowej.

Nie da się uniknąć technologii w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, ale to nauczyciele i uczniowie powinni decydować o stylu nauczania. Nie należy powierzać zajęć wirtualnemu nauczycielowi, rolę lektora-człowieka ograniczając do odczytywania instrukcji i przełączania klawiszy. Na lektoratach języków obcych studenci i prowadzący mają najczęściej tylko jedno dziewięćdziesięciominutowe spotkanie w tygodniu. Niech to nie będą lekcje, podczas których

studenci będą się wpatrywali w ekrany komputerów lub smartfonów, z uzasadnieniem, że to jest ich świat, że to lubią, że to właśnie robią przez większość dnia, więc i na zajęciach języka obcego trzeba im to zapewnić. Należy wypracować nowy model nauczania, który będzie atrakcyjny dla studentów, ale też skuteczny – umożliwi głębokie przetwarzanie nowych informacji. Wspomaganie cyfrowe niech będzie stosowane w ramach pracy własnej.

Greg Lukianoff i Jonathan Haidt (2023) ostrzegają, by nie ulegać modom. Komentują zachowania dziennikarzy, którzy bezkrytycznie powielają pewne sposoby myślenia, co Lukianoff i Haidt uznają za niebezpieczne. To samo można powiedzieć o glottodydaktykach, którzy przejmują bez głębszej refleksji nowe trendy w nauczaniu języków. Ostrzegają przed tym między innymi Michael Kerres i współautorzy artykułu *Lernpfade in adaptiven und künstlich intelligenten Lernprogrammen. Eine kritische Analyse aus mediendiaktischen Sicht* [Ścieżki edukacyjne w adaptacyjnych programach nauczania opartych na sztucznej inteligencji. Analiza krytyczna z perspektywy dydaktyki mediów]. Podkreślają, że za modą na nauczanie oparte na sztucznej inteligencji stoją firmy, które liczą na wysokie zyski w przyszłości, oraz grupy osób, które chcą nadzorować treści podsuwane ludziom w trakcie nauki. Płynące z tego korzyści pedagogiczne oraz dydaktyczne określają jako iluzoryczne (Kerres i in., 2023, s. 123–125).

Uczący i uczący się nie powinni dać się zwieść obietnicom, że sztuczna inteligencja ich we wszystkim wyręczy. Rzeczywistość edukacyjna otworzyła przed glottodydaktykami szansę, by stworzyć model nauczania na nowe czasy. Trzeba mieć nadzieję, że władze szkół i uczelni nie będą tworzyć przeszkód, nie będą narzucać sposobu nauczania, że pozwolą na stosowanie własnych, sprawdzonych modeli o różnym zakresie cyfryzacji (Krajka, 2024, s. 10). Trudno nie zgodzić się z opinią Jarosława Krajki dotyczącą roli nauczycieli języków obcych w przyszłości: „[…] narzędzia technologiczne będą nam podpowiadać pewne procedury czy zadania, jednak to od nas nauczycieli zależy, w jaki sposób je wprowadzimy do procesu dydaktycznego i w jakiej relacji do pozostałych ćwiczeń będą pozostawać, zwłaszcza tych wykonywanych *face to face*" (Krajka, 2024, s. 14).

Bibliografia

Bendyk, E. (2018). Wygaszanie człowieka. *Polityka*, (1).

Dehaene, S. (2023). *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd* (tłum. D. Rossowski). Copernicus Center Press.

Gajek, E. (2023). Nauczanie języków wspomagane techniką cyfrową – skąd idziemy i dokąd zmierzamy? *Języki Obce w Szkole*, (4), 5–9.

Handley, Z. (2024). Has artificial intelligence rendered language teaching obsolete? *The Modern Language Journal*, *108*(2), 1–8. https://doi.org/10.1111/modl.12929

Kerres, M., Buntins, K., Buchner, J., Drachsler, H., i Zawacki-Richter, O. (2023). Lernpfade in adaptiven und künstlich-intelligenten Lernprogrammen: Eine kritische Analyse aus mediendidaktischer Sicht. W: C. de Witt, C. Gloerfeld i S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (s. 109–133). Springer VS.

Komorowska, H. (2022). Nauczyciel pod presją. W: D. Gabryś-Barker i R. Kalamarz (red.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych* (s. 13–27). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Krajka, J. (2024). Kto tu rządzi? O rolach nauczyciela w cyfrowo wspomaganej klasie językowej. *Języki Obce w Szkole*, (4), 9–15. https://doi.org/10.47050/jows.2024.4.9-15

Kurzweil, R. (2024). *Osobliwość coraz bliżej* (tłum. T. Lanczewski). Grupa Wydawnicza Relacja.

Lukianoff, G., i Haidt, J. (2023). *Rozpieszczony umysł* (tłum. F. Filipowski). Zysk i S-ka.

Mah, D.-K., Hense, J., i Dufentester, C. (2023). Didaktische Impulse zum Lehren und Lernen mit und über künstliche Intelligenz. W: C. de Witt, C. Gloerfeld i S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (s. 91–109). Springer VS.

Ryszka, M. (2023). Sztuczna inteligencja jako narzędzie do przełamywania barier językowych w mówieniu po angielsku. *Języki Obce w Szkole*, (4), 19–27.

Spitzer, M. (2012). *Jak uczy się mózg* (tłum. T. Krzysztoń). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szymanowski, C. (2023). Jak nauczać z wykorzystaniem nowoczesnych technologii? *Języki Obce w Szkole*, (4), 13–18.

Szymański, M. J. (2024). *Przyszłość edukacji – szkoła przyszłości*. Difin.

Tegmark, M. (2019). *Życie 3.0. Człowiek w erze sztucznej inteligencji* (tłum. M. Guzowska-Dąbrowska). Prószyński i S-ka.

Tłuczek, M. (2023). *Jak sztuczna inteligencja zmieni twoje życie*. Helion.

Wężyk, K. (2025). Poddani Bógtechów. Jak nie być szarą masą Internetu. *Newsweek*, (13).

Twenge, J. M. (2024). *Pokolenia* (tłum. A. Nowak-Młynikowska). Smak Słowa.

Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Glottodidacticians on the fence: Reflexions on the language teaching in the age of artificial intelligence

A b s t r a c t: We have entered the next stage of digital (r)evolution. Everything is changing around us, including language teaching and learning. How do we convince students to learn languages in a time of increasingly perfect electronic translators? What teaching methods to use when chatbots and bots want to do everything for us? Can students not be allowed to use electronic devices during language classes? With increasingly omnipotent artificial intelligence, are language teachers still needed? These are just some of the dilemmas faced by the contemporary language teacher. The following article is an attempt to confront the problems that have arisen in the work of glottodidacticians.

K e y w o r d s: digital assistants, artificial intelligence, digital age, glottodidacticians, smart technology, brain augmentation

https://orcid.org/0009-0000-3918-858X Kinga Półrolniczak

The evolving role of foreign language teachers in the age of AI: balancing personalised instruction and learner autonomy

A b s t r a c t: With the rapid development of artificial intelligence in education, the role of foreign language teachers is undergoing significant transformations. Modern AI tools, such as ChatGPT, offer students personalised learning support, enabling them to practice conversations, translations and improve grammar and writing skills. However, despite these technological advancements, teachers remain irreplaceable in providing human interaction, empathy and tailoring teaching methods to the individual needs of students. In the AI era, their role is shifting toward supporting learners in independent knowledge acquisition, fostering critical thinking and integrating technology into the teaching process. So, how can teachers find a balance between leveraging advanced technologies and preserving the human dimension of teaching in the age of artificial intelligence? In order to find an answer to this question, a pilot study was conducted, which involved 77 students. The responses given in an anonymous questionnaire indicate that in the eyes of students, teachers are not replaced by artificial intelligence. Instead, they often help navigate the world of AI effectively, consciously and responsibly while providing the human connection that, for most respondents, is essential in education.
K e y w o r d s: artificial intelligence, language education, teacher roles, personalised learning, human interaction, student autonomy, AI in education

The rapid advancement of artificial intelligence is profoundly transforming numerous sectors, including education. In the field of foreign language instruction, AI-powered tools such as ChatGPT have emerged, providing personalised learning experiences that adapt to individual student needs (Grobelna, 2023). These technologies facilitate interactive conversations, offer grammar support and deliver real-time feedback on writing. According to the Organisation for Economic Co-operation and Development (2021), AI will continue to play an increasingly important role in shaping the future skills necessary for students

across various disciplines. The integration of AI into language education raises critical questions regarding the evolving role of human educators (Selwyn, 2019). While AI can deliver tailored content and automate routine instructional tasks, it lacks the spontaneity, creativity and shared cultural understanding that human teachers contribute to the learning environment (Laurillard, 2012). Consequently, educators are increasingly challenged to redefine their roles, emphasising the development of critical thinking, cultural awareness and emotional intelligence – dimensions of learning that technology cannot replicate (Ito et al., 2013). This article examines the dynamic interplay between AI technologies and foreign language educators, exploring strategies for leveraging AI to enhance pedagogical practices while preserving the essential human elements that foster meaningful learning.

The teacher as the creator of an educational situation in the era of AI

In the modern educational landscape, where AI plays an increasingly significant role, the teacher's function extends beyond mere knowledge transmission. Instead, educators serve as facilitators of an "educational situation" – a dynamic, intentional environment that fosters learning and development. According to Jakubowski (2022), the quality of the educational process is determined primarily by the teacher: their personality, preparedness and relationship with students.

A well-structured educational situation does not impose knowledge, but creates a space for students to engage in their own developmental activities. Jakubowski (2022) claims that educational situation is built upon four fundamental pillars:

- A sense of security – Students must feel safe and respected to fully unlock their cognitive potential. An environment free from fear and humiliation fosters motivation and engagement.
- A sense of purpose – Learning should have a clear and meaningful objective. When students understand the purpose of their education, they become more engaged in the process.
- Active participation – Education should not be a passive experience but rather an interactive process in which students are encouraged to explore and experiment.
- Community – Learning is most effective in a supportive group setting, where students can share knowledge, collaborate and develop social skills.

In the context presented by Jakubowski, the role of the teacher shifts from a traditional instructor to a guide who creates opportunities for students to experience meaningful learning moments. While AI-driven tools can pro-

vide personalised practice and feedback, they cannot replace the human touch in fostering creativity, emotional intelligence and critical thinking, they cannot create the "educational situation." The challenge for modern educators is to find a balance between leveraging technological advancements and maintaining the human connection in education.

Balancing AI and the human element in education

To adapt to their evolving role in the AI-driven learning environment, teachers must embrace a hybrid approach that integrates technology while preserving the core human aspects of education. Rather than viewing AI as a replacement, educators can use it as an enhancement tool that supports personalised learning and administrative efficiency, allowing more time for meaningful student engagement.

One key strategy is intentional AI integration, where teachers selectively incorporate AI-based resources, such as chatbots for grammar practice, AI-powered pronunciation tools, or adaptive learning platforms, to supplement but not overshadow human interaction (Bruckner & Chiriac, 2024). AI can handle repetitive tasks, provide instant feedback and analyse learning patterns. AI-powered tools such as chatbots and adaptive learning platforms can also enhance personalised learning (Kasimova, 2024). These tools enable more individualised instruction, complementing the traditional teacher–student relationship.

Another critical factor is developing digital literacy and critical thinking skills in students. Teachers must guide learners in evaluating AI-generated content, recognising biases, and using technology responsibly. This aligns with Jakubowski's (2022) concept of the "educational situation," where teachers create a learning environment that fosters not just knowledge acquisition but also deep, reflective learning.

Furthermore, emphasising social-emotional learning (SEL) remains essential in the whole process of education. Most of people need the emotional support to truly develop their abilities. AI tools cannot replace a human in building relationships, providing emotional support and fostering collaboration. With the help of technology, teachers can focus on group discussions, peer interaction and real-world problem-solving tasks that encourage communication and teamwork (Dweck, 2006).

Ultimately, the teacher's role in the AI era is to be a facilitator and mentor, ensuring that students not only acquire knowledge but also develop the skills to navigate an increasingly complex digital world. Schmid, Döring and Lindner (2021) argue that AI literacy is essential for students, empowering them to understand, use and critically engage with AI in educational contexts.

Student perspectives on the role of teachers in the AI era – the results of the pilot study

The design of the pilot study

To gain insight into how students perceive the evolving role of foreign language teachers in the age of artificial intelligence, a pilot study was conducted in February 2025. The study involved an online survey administered to 77 students from the University of Silesia in Katowice, all of whom were aged between 18 and 23. The primary objective was to explore students' attitudes toward the integration of AI tools in language learning, their preferences for teacher interaction and their perspectives on how teaching practices should adapt to technological advancements. The questionnaire used in the study was composed of nine questions: two open-ended and seven closed-ended, and was fully anonymous to encourage honest and candid responses, ensuring that participants felt comfortable sharing their opinions without fear of identification. This anonymity was emphasised in the survey instructions.

The questionnaire comprised closed-ended and open-ended questions addressing students' use of AI tools, their perceived effectiveness in language learning, and the evolving role of teachers in the age of AI. Closed-ended questions were as follows: 1. How often do you use AI tools (e.g., ChatGPT, DeepL, Duolingo) for language learning? 2. How do you assess the effectiveness of AI tools compared to traditional language learning methods? 3. Do you think that AI can completely replace a foreign language teacher? 4. Do you prefer contact with a teacher instead of using AI tools? 5. Do you think the role of a teacher should change with the development of AI? 6. Do you believe that a teacher should focus more on conveying knowledge or rather on supporting independent learning using technology? 7. What traits and skills of a teacher are the most important to you in learning a foreign language in the age of AI? There were two open-ended questions: 1. In what situations do you prefer to contact the teacher instead of using AI tools? 2. How should the role of the teacher change with the development of AI?

The study was guided by two key research questions: (1) How do students perceive the impact of AI on language learning and the role of foreign language teachers? and (2) How do students envision the future of language teaching in the context of AI? Based on these research questions, the hypothesis posited that while AI tools are perceived as valuable in language learning, human teachers remain crucial in fostering meaningful student–teacher interactions and providing personalised support. The findings from the 77 completed responses reveal a compelling picture of how AI is reshaping students' expectations in language learning.

AI usage and effectiveness in language learning

The survey results indicate that AI-powered language tools are widely adopted by students, with 62% (48) using AI tools such as ChatGPT, DeepL, or Duolingo regularly. Only 12 respondents reported using AI tools rarely or never.

When asked to evaluate AI's effectiveness compared to traditional methods, 61% of students rated AI as either somewhat effective or very effective, while only three respondents (4%) rated it as highly effective. This reinforces the idea that AI may serve better as a supplementary tool rather than a replacement.

The role of teachers in an AI-enhanced classroom

Although the majority (62%) declared using AI, 52% of respondents stated a strong preference for teacher-led interaction, particularly in areas where AI struggles. In the open-ended responses, students identified specific situations where they prefer direct teacher engagement over AI tools. The most commonly mentioned areas included:

(1) Speaking and pronunciation practice: Many students (34%) reported that AI lacks the ability to provide meaningful conversation practice and struggles with intonation, pronunciation nuances, and natural dialogue flow. While AI can simulate conversations, it cannot fully replicate spontaneous human interaction, including body language, cultural expressions and conversational dynamics.
(2) Grammar explanations and complex questions: Several respondents highlighted that AI tools often fail to provide in-depth grammatical explanations tailored to individual needs. Some students reported that AI-generated feedback can be overly generic or inconsistent, making it difficult to grasp complex linguistic structures.
(3) Motivation and emotional support: Multiple students (13) stated that teachers play a crucial role in motivation, encouragement and building confidence in language learning. While AI can suggest exercises and provide instant feedback, it does not offer personalised encouragement or recognise students' emotional states.
(4) Real-world context and cultural insights: Some students (14) noted that teachers bring cultural and contextual knowledge that AI lacks. For them, learning a language is more than just mastering vocabulary and grammar, it involves understanding idioms, slang and cultural subtleties that AI-generated translations often fail to capture.

Should teachers adapt to AI?

The study also explored whether teachers should modify their roles due to AI. While 34% of students supported an evolved role, many (36%) still expected teachers to remain central in providing structured learning experiences. Several respondents (19) suggested that combining AI with personalised feedback would be optimal. AI should handle routine exercises, such as vocabulary drills and grammar corrections, while teachers should focus on individualised learning plans and complex language challenges. This approach aligns with Luckin's (2017) research on blended learning, which suggests that combining AI with human instruction leads to more effective learning outcomes.

Should teachers focus more on knowledge transfer or individual learning support?

A central debate in AI-assisted education is whether teachers should primarily deliver knowledge or focus on supporting students' independent learning with AI. The survey responses reflect a nuanced perspective, with only two students (3%) believing that teachers should focus solely on supporting independent learning (response 5 presented in *Figure 1*), while a much larger portion of students (26) advocated for a balanced approach.

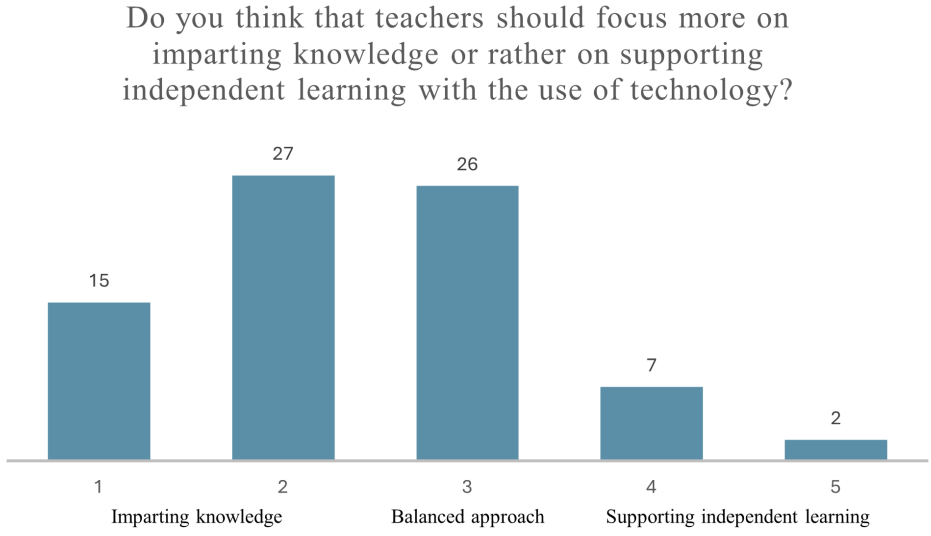


Fig. 1. The opinions of students on whether the teacher should focus more on imparting knowledge or rather on supporting independent learning with the use of technology.

Source: Author's own elaboration.

These results suggest that while students recognise the potential of AI in education, the majority (55%) still believe that teachers should maintain a central role in delivering knowledge, while also integrating AI into the learning process. Few students (2) supported an extreme shift towards complete AI-driven education.

Discussion

The results presented in the paper overlap with recent academic research, such as studies by Dolenc and Brumen (2024) and Tierney et al. (2025), which confirm students' preference for retaining the human aspect of teaching. These studies emphasise that while AI tools are beneficial for efficiency and accessibility, they cannot offer the emotional support, empathy and personalised instruction that only human educators provide. These perspectives strongly align with the findings of the present pilot study and support the notion that the modern foreign language teacher must not only guide students through academic content but also act as a mentor, facilitator and responsive partner in their educational journey.

In the study, only two students supported an extreme shift towards complete AI-driven education. This reluctance likely reflects a broader understanding that language learning is not only about information delivery but also about interaction, feedback and emotional support. Sumakul, Hamied and Sukyadi (2022) suggest that while AI tools can be helpful in language learning, their effectiveness often depends on the context and type of task, especially when it comes to tasks requiring a high level of linguistic complexity or cultural sensitivity. Students' responses suggest that they value the teacher's presence not necessarily for traditional lectures or one-way knowledge transmission, but for communicative engagement, real-time clarification of complex issues and encouragement during moments of difficulty. In this sense, what students seek is a responsive and supportive educator who can interpret nuanced learning needs, adapt explanations on the spot and foster a classroom atmosphere that promotes confidence, curiosity and resilience. These are areas where AI, despite its advancements, still falls short. As Selwyn (2019) notes, AI tools provide vast amounts of information, but often lack pedagogical insight, which teachers can offer through customised explanations. Thus, the teacher's role evolves into that of a partner in the learning process, someone who facilitates meaningful dialogue, guides critical thinking, and ensures that learners do not feel isolated in their educational journey, while AI can assist with administrative tasks and help students access tailored resources.

By shifting their focus from technological expertise to supporting independent learning, teachers reinforce their role as facilitators rather than gatekeepers

of knowledge. This approach ensures that while AI continues to develop, education remains centred on human connection, meaningful learning and intellectual curiosity. This also aligns with research by Dweck (2006), which highlights the importance of a growth mindset and positive reinforcement in effective learning. Thirteen respondents stated that teachers play a crucial role in motivation, encouragement and building confidence in language learning. They do not believe in AI's ability to create such an environment. Teachers, on the other hand, by fostering motivation through encouragement and autonomy, empower students to engage more deeply with their learning, which complements the principles of growth mindset and sustains long-term intellectual curiosity.

Furthermore, educators should actively involve students in discussions about the implications of AI in language learning, guiding them to develop a responsible, ethical approach to using AI. By positioning themselves as facilitators of learning, rather than just information providers, teachers can ensure that AI enriches the educational experience while preserving the human-centred aspects of teaching. This approach will allow teachers to leverage technology without sacrificing the essential qualities that define effective and meaningful education.

Nevertheless, teachers do not need to be AI experts to remain effective in the modern classroom. Today's students, often referred to as digital natives, are typically well-trained in using AI tools for learning, problem-solving and even content creation. Instead of mastering every technological advancement, educators should focus on being present as mentors, offering guidance when students encounter challenges, and ensuring that AI is used ethically and effectively (Selwyn, 2019). Students often learn new digital tools intuitively and can even teach their peers, or their teachers, how to use them (Ito et al., 2013). This creates an opportunity for collaborative learning, where teachers and students explore AI applications together, fostering a classroom culture of shared knowledge and mutual growth (Luckin, 2017). Rather than being the sole providers of knowledge, teachers should act as critical thinking coaches, helping students evaluate AI-generated content for accuracy, reliability and bias (Schmid et al., 2021).

Conclusion

The survey results underscore a shift in student expectations for language education in the AI era. According to the respondents, while AI tools provide valuable support for practice, feedback and independent study, they cannot replace the human elements of motivation, cultural context and personalised guidance. The findings suggest that the ideal teacher in the AI era is not just an instructor but also a mentor, facilitator and digital literacy guide. Rather

than being displaced by technology, educators are expected to help students navigate AI effectively while maintaining the essential human connection that fosters deep, meaningful learning.

The findings of this pilot study suggest that educators should adopt a blended approach that integrates AI-driven tools while maintaining a strong focus on human connection. According to the students surveyed, while AI tools are seen as valuable for enhancing language learning, especially in terms of personalised learning pathways and instant feedback, they also emphasised the irreplaceable role of human teachers in providing emotional support, fostering critical thinking and offering personalised mentorship. Given the research questions, it is clear that students perceive AI as a helpful complement to traditional teaching methods, rather than a replacement for teachers, which supports the hypothesis posed.

References

Bruckner, A., & Chiriac, A. (2024). An overview of the potentials of artificial intelligence tools in foreign language teaching. *Linguaculture, 15*(Special Issue), 29–43. https://doi.org/10.47743/lincu-2024-si-0385

Dolenc, K., & Brumen, M. (2024). Exploring social and computer science students' perceptions of AI integration in (foreign) language instruction. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 7*, Article 100285. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100285

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* Random House.

Gałan, B., & Półtorak, E. (2019). Nowoczesne technologie w nauczaniu języków obcych: Oczekiwania, wyzwania, perspektywy. In B. Orzeł (ed.), *Co nowego w mediach?: Transformacja, perspektywy, oczekiwania* (pp. 65–78). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Grobelna, A. (2023). Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka angielskiego – ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej. *Języki Obce w Szkole, 2*, 87–92.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., & Tripp, L. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design.* Digital Media and Learning Research Hub.

Jakubowski, J. (2022). *Sytuacja edukacyjna.* https://sytuacjaedukacyjna.pl/przeczytaj-online/

Kasimova, M. (2024). Integrating artificial intelligence into foreign language pedagogy. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal, 12*(3), 455–462. https://www.giirj.com/index.php/giirj/article/view/6506

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology.* Routledge.

Luckin, R. (2017). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century.* UCL Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *AI and the future of skills: Insights from the OECD survey on AI in learning and education.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f29c22f-en

Półtorak, E. (2018). Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii: Multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych. In D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz, & M. Stec (eds.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: Wybrane zagadnienia* (pp. 119–132). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Schmid, U., Döring, S., & Lindner, A. (2021). *AI literacy: Understanding, using, and designing AI.* Springer.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity Press.

Sumakul, D. T. Y. G., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial intelligence in EFL classrooms: Friend or foe? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 15*(1), 232–256. https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/256723

Tierney, A., Peasey, P., & Gould, J. (2025). Student perceptions on the impact of AI on their teaching and learning experiences in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 20*, Article 20005. https://doi.org/10.58459/rptel.2025.20005

Vlčková, I. (2023). The use of artificial intelligence in teaching foreign languages. *ACC Journal, 29*(3), 124–136. https://doi.org/10.2478/acc-2023-0020

Yang, A. (2023). Challenges and opportunities for foreign language teachers in the era of artificial intelligence. *International Journal of Education and Humanities, 4*(1), Article 202. https://doi.org/10.58557/ijeh.v4i1.202.

Zhukevych, I., & Spiricheva, O. (2024). Transformation of foreign language learning: Artificial intelligence as a tool for developing students' language skills. *International Science Journal of Education & Linguistics, 3*(3), Article 718. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240303.06

Ewoluująca rola nauczycieli języków obcych w erze sztucznej inteligencji
Utrzymywanie równowagi między spersonalizowanym nauczaniem a autonomią ucznia

S t r e s z c z e n i e: Wraz z dynamicznym rozwojem sztucznej inteligencji w edukacji, rola nauczycieli języków obcych podlega znaczącym przemianom. Nowoczesne narzędzia SI, takie jak ChatGPT, oferują uczniom spersonalizowane wsparcie w nauce, umożliwiając ćwiczenie konwersacji, tłumaczenia oraz poprawę gramatyki i pisowni. Jednakże, mimo tych technologicznych udogodnień, nauczyciele pozostają niezastąpieni w dostarczaniu interakcji międzyludzkiej, empatii oraz w dostosowywaniu metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. W erze SI ich rola przesuwa się w kierunku wspierania uczniów w samodzielnym poszukiwaniu wiedzy, promowania krytycznego myślenia oraz integracji technologii w procesie dydaktycznym. Jak więc nauczyciele mogą znaleźć równowagę między wykorzystaniem zaawansowanych technologii a zachowaniem ludzkiego wymiaru nauczania w dobie sztucznej inteligencji? W celu znalezienia odpowiedzi na to pytanie zostało przeprowadzone badanie pilotażowe, w którym wzięło udział 77 studentów. Z odpowiedzi udzielonych w anonimowym kwestionariuszu wynika, że w oczach studentów nauczyciele nie są zastępowani przez sztuczną inteligencję. Pomagają jednak często skutecznie, świadomie i odpowiedzialnie poruszać się w świecie SI, zapewniając przy tym więź międzyludzką, która, dla większości ankietowanych, jest niezbędna w edukacji.

S ł o w a k l u c z o w e: sztuczna inteligencja, edukacja językowa, rola nauczyciela, spersonalizowane uczenie się, interakcja międzyludzka, autonomia ucznia, SI w edukacji

https://orcid.org/0000-0002-1775-5288
https://orcid.org/0000-0003-1758-6186

Agata Radecka
Julia Makowska-Songin

Jak być lepszą glottodydaktyczką niż SI?*

S t r e s z c z e n i e: Artykuł ma charakter analityczno-praktyczny. Jego celem jest analiza wyzwań i szans, jakie niesie ponowoczesny świat, a szczególnie rozwój sztucznej inteligencji wobec uczenia się i nauczania języka obcego na studiach wyższych. Celem jest również próba odpowiedzi na pytanie, jak na wynikające z tych wyzwań potrzeby studentów może odpowiedzieć nauczycielka języka angielskiego specjalistycznego. Dodatkowo w artykule przedstawione zostały rekomendacje (propozycje) działań wspierających studentów wywodzące się z glottodydaktyki konstruktywistycznej, wsparte autentycznymi zadaniami z podręcznika do nauki języka angielskiego medycznego współtworzonego przez autorki artykułu.

S ł o w a k l u c z o w e: glottodydaktyka konstruktywistyczna, kompetencje 4K, sztuczna inteligencja

Rozwój sztucznej inteligencji (SI) zrewolucjonizował praktycznie cały świat, nie wyłączając edukacji. Narzędzia SI są zaprojektowane tak, aby zwiększały ludzkie możliwości; jednak ich skuteczne wdrożenie wymaga wysokich umiejętności zrozumienia, gdzie, kiedy i jak najlepiej ich użyć w efektywny sposób (Robertson i in., 2024, s. 499). Innymi słowy, trzeba zadać odpowiednie, sprecyzowane pytanie (prompt), żeby SI udzieliła nam zadowalającej odpowiedzi, adekwatnej do problemu. Jednakże w procesie kształcenia chodzi nie tylko o poprawną odpowiedź, ale też o sam proces uczenia się, o zdobywanie wiedzy czy kształtowanie kompetencji. Co więcej, okres studiów ma przygotować studentów do samodzielności, uczenia się przez całe życie oraz do przejęcia odpowiedzialności za własne dalsze kształcenie. Nauczycielka lub lektorka

* W trosce o inkluzywność i równość językową w niniejszym artykule stosujemy naprzemiennie formy męskie i żeńskie w odniesieniu do nauczycieli i nauczycielek, lektorów i lektorek, studentów i studentek, zawsze odnosząc się do obu płci.

towarzysząca procesowi uczenia się, stosując ocenianie kształtujące (Spychała-Wawrzyniak, 2023), nieustannie dokonuje ewaluacji postępów studentów, rozpoznaje ich trudności oraz identyfikuje potrzeby, co pozwoli im przezwyciężyć indywidualne wyzwania i rozwijać się. To wspólne uczestnictwo w tej swoistej podróży stanowi wartość niezbywalną i niezastępowalną; wartość doświadczenia wspólnego uczenia się.

Dzisiejszy świat a edukacja studentów

Człowiek jest istotą społeczną; jego działanie zawsze jest zanurzone w jakiejś wspólnocie, jakimś układzie czy systemie. Potrzebujemy innych, aby funkcjonować od najwcześniejszych dni na świecie, podczas poszukiwań swojej tożsamości czy poszerzania rozumienia siebie poprzez doświadczenie innych (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 27). Szczególnie w edukacji człowiek nigdy nie działa indywidualnie, ale zawsze pozostaje w relacjach (bliższych bądź dalszych, bezpośrednich bądź zapośredniczonych) z innymi. Dlatego też opisanie oraz zrozumienie kontekstu społecznego i kulturowego wydaje się nieodzownym elementem każdej eksploracji naukowej.

Dzisiejszy świat pomimo swoich ułatwień i niezliczonych udogodnień paradoksalnie wcale nie jest „łatwy" dla młodych ludzi. Nadmiar informacji ze świata, możliwości oraz mnogość dostępnych opcji, z których wyboru muszą dokonać studenci, sprawia, że badacze i badaczki określają człowieka późnej nowoczesności jako *homo optionis* (Beck i Beck-Gernsheim, 2001). Ulrich Beck nazwał współczesny czas nowoczesności społeczeństwem ryzyka; jego charakterystycznym elementem jest „życie z analitycznym nastawieniem do możliwych sposobów działania, pozytywnych i negatywnych, wobec których, jako jednostki i globalnie, stajemy w toku naszej egzystencji" (za: Giddens, 2012, s. 47). Dynamiczny rozwój SI wydaje się potęgować skrajne odczucia – z jednej strony SI jest szansą na szerokorozumiany rozwój, a z drugiej wzbudza poczucie niepewności o jutro, nienadążania za zmianami czy konieczności stawiania czoła nowym zagrożeniom, jak choćby nawet utrata prywatności (Stone, 2024; UNESCO, 2024). Zmienność sytuacji społeczno-kulturowej stała się źródłem trudności dla członków społeczeństwa i ma także konsekwencje dla pracy badaczy rzeczywistości społecznej, którzy piszą wprost: „[…] niemożliwe jest stworzenie pełnego opisu młodego pokolenia. Przedmiot opisu jest za bardzo złożony i zbyt dynamicznie się zmienia" (Boni, 2021, s. 9).

W konsekwencji przedstawiony w artykule opis wyzwań, z jakimi muszą mierzyć się młode osoby, jest częściowy i stanowi wąski wycinek wielostronnej perspektywy, której nawet szeroko zakrojone badania nie są w stanie całkowicie uchwycić. Naszą uwagę kierujemy w stronę raportów dotyczących relacji

młodych ludzi z technologią oraz potencjalnego jej wpływu na proces uczenia się. Obraz płynący z tych raportów jest bardzo niejednorodny, ukazuje wcześniej już wymienione radykalizmy. Z jednej strony nowe technologie dają młodym ludziom możliwość ekspresji siebie, praktykowania wolności, a z drugiej sprawiają, że są oni narażeni na brutalny hejt, mowę nienawiści; dają możliwość szybszej komunikacji (szczególnie tej na odległość), jednak pogłębiając samotność, jaką odczuwają młode osoby; mogą pomagać w tworzeniu ciekawych kontentów, ale też wzbudzają wielkie obawy o kradzież własności intelektualnej (Common Sense Media, 2024; Grzelak i Żyro, 2023; Motyka, 2023; Stone, 2024).

Niepokojące dla nas jako nauczycielek z wieloletnim doświadczeniem w nauczaniu medycznego języka angielskiego (English for Medical Purposes, EMP) jest potencjalne ryzyko związane z obniżeniem umiejętności w obszarze krytycznego myślenia, kreatywności oraz interpersonalnej komunikacji i kooperacji, które może paradoksalnie ulegać wzmocnieniu właśnie poprzez technologie generatywne. Niedawno upubliczniony raport z badań przeprowadzonych przez Microsoft wśród pracowników umysłowych potwierdza niektóre z naszych obaw (Lee i in., 2025). Badania pokazały między innymi, że:

– Istnieje ryzyko nadmiernego polegania na sztucznej inteligencji, co ujawnia się w przejściu od samodzielnego rozwiązywania problemów do „jedynie" weryfikacji i edycji rozwiązań zaproponowanych przez narzędzia generatywne. Z jednej strony może to poprawiać umiejętność analizowania informacji, ale z drugiej może osłabić zdolności do samodzielnego (krytycznego) myślenia.
– Istnieje potrzeba szkolenia w zakresie krytycznego myślenia podczas używania i pracy ze sztuczną inteligencją, szczególnie w zakresie pełniejszej, krzyżowej i merytorycznej weryfikacji wyników zaproponowanych przez narzędzia SI oraz utrzymania podstawowych umiejętności związanych z pozyskiwaniem informacji i rozwiązywaniem problemów, w celu uniknięcia nadmiernego polegania na sztucznej inteligencji (Lee i in., 2025).

Wyniki przeprowadzonego badania mają duże implikacje dla edukacji. Widząc problemy, z którymi borykają się obecni studenci, edukatorzy mogą wyznaczyć zakres działań, celowanych w zapobieganie im. Jako entuzjastki zastosowania nowych, opartych na technologii generatywnej narzędzi we wspomaganiu nauczania i uczenia się również widzimy zagrożenia, jakie może nieść bezrefleksyjne lub zbyt szerokie ich wykorzystywanie. Zachłystując się możliwościami nowoczesnych rozwiązań, łatwo zapomnieć, że SI i wszelkie udogodnienia powstałe na jej podstawie są narzędziami, które dopiero użyte przez człowieka wspomagają kreowanie jakichś treści. Pomagają one człowiekowi opanować czy kontrolować środki i metody osiągania celu, który sobie założył. Są narzędziami służącymi do uporządkowania i zrozumienia świata; zarazem budują naszą wiedzę techniczną (Kwaśnica, 2003) i pozwalają na praktyczne jej stosowanie, wykorzystanie, a wręcz są jej emanacją.

Pełne uczestnictwo w świecie, budujące poczucie bezpieczeństwa ontologicznego (Przybyszewski, 2012), wymaga jednak czegoś więcej niż sprawnych narzędzi do zarządzania światem przez człowieka – potrzeba odpowiedzi na pytania, po co coś robię, w jakim celu, jaki ma sens używanie takich a nie innych narzędzi. Innymi słowy potrzebujemy dostępu do dwóch kategorii wiedzy – technicznej i komunikacyjnej. Bazując na teorii działania komunikacyjnego rozwiniętej przez Jürgena Habermasa (2002) oraz zinterpretowanej przez Roberta Kwaśnicę (2003, 2007, 2014), można (w pewnego rodzaju uproszczeniu) konkludować, że każdy człowiek potrzebuje dwóch racjonalności lub, inaczej, dwóch rodzajów wiedzy – technicznej i komunikacyjnej.

Wiedza techniczna (technologiczna, instrumentalna) „jest doświadczeniem ukazującym świat (rzeczy, innych ludzi i nas samych) jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań" (Kwaśnica, 2003, s. 299). Dzięki niej człowiek jest w stanie odpowiadać na pytania o to, jakimi narzędziami osiągać cele, które sobie założył, zastosować odpowiednie metody czy określić środki i warunki temu sprzyjające. Wiedza komunikacyjna (zwana również emancypacyjną) pozwala uzasadnić cel podjęcia jakiegoś działania, nadać mu sens. Umożliwia porozumienie, ustanawiając porządek w świecie społecznym (Kwaśnica, 2007, s. 59). Dzięki niej człowiek czerpie całościową wizję świata, dającą rozumienie tego świata oraz jego w nim miejsca (Kwaśnica, 2003, s. 299).

Oba typy wiedzy są potrzebne człowiekowi; uzupełniając się, pomagają w pełni doświadczać życia i aktywnie w nim uczestniczyć. Odnosząc omówione typy wiedzy do edukacji, widać jednak dysproporcję – coraz rzadziej wykształcenie postrzegane jest jako element wzbogacający człowieka (mający siłę emancypacyjną, nadający sens życiu człowieka), a coraz częściej jest jedynie narzędziem mającym dać wymierne korzyści, takie jak otrzymywanie wysokich zarobków czy uzyskanie awansu. Prowadzi to do postępującej specjalizacji studiów (różnorodnych kursów), co ma być odpowiedzią na potrzeby pracodawców, często jednak skutkuje pomijaniem czy umniejszaniem humanistyczno-społecznego wymiaru edukacji.

Narzędzia generatywne, oparte na sztucznej inteligencji są nowoczesnym, przydatnym i już teraz nieuniknionym elementem życia. Ważną kwestią, o której nie można jednak zapomnieć, jest to, że należą one do obszaru wiedzy technicznej. Są narzędziem, które pomaga człowiekowi osiągnąć cel, który sam powinien sobie wyznaczyć, którego uzasadnienie też powinno pochodzić od niego samego, a odnosząc się do edukacji i celów edukacyjnych – od studentów. Wydaje się jednak, że mamy do czynienia z nadużywaniem instrumentalnego myślenia przy równoczesnym wypieraniu myślenia refleksyjnego. Mimo że obie formy są w edukacji konieczne, rozum instrumentalny „przekroczył granice naturalnego dla siebie miejsca (porządku czynu) i opanował nasze myślenie, które nie podlega jego regułom, bo należy do porządku rozumienia" (Kwaśnica, 2014, s. 251).

Glottodydaktyka konstruktywistyczna jako odpowiedź na wyzwania dzisiejszego świata

Odpowiedzią na wyzwania czasu ponowoczesnego, dla społeczeństwa ryzyka, będzie podejście do nauczania i uczenia się wspierające rozwój kompetencji umożliwiającej stawianie czoła różnorodnym zmianom, które może przynieść jutro i dalszy rozwój technologii. Termin *kompetencja* rozumiemy tu szeroko, jako „atrybut osoby" (Lamri, 2021, s. 78), „zdolność rozwiązywania problemu w danym kontekście" (Lamri, 2021, s. 81), „sumę wiedzy, *know-how* i umiejętności miękkich" (Lamri, 2021, s. 82), co oczywiście nie wyczerpuje potencjalnego rozumienia tego pojęcia.

Człowiek nie jest w stanie przewidzieć, co przyniesie przyszłość, w jaką stronę pójdzie rozwój technologii, jakie nowe narzędzia powstaną. Jednakże mając wykształcone i stabilne kompetencje kluczowe (krytyczne myślenie, komunikacja, kooperacja i kreatywność, tzw. kompetencje 4K), zyskujemy potencjał, dzięki któremu powinniśmy być w stanie odpowiedzieć na przyszłe wyzwania. Opis kompetencji 4K, wraz z elementami, które są ich ważnymi składnikami, zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1.

Kompetencje 4K według Jérémy'ego Lamriego

Kompetencja	Cechy charakterystyczne
Kooperacja	Łączy umiejętności komunikacyjne, rozwiązywania konfliktów, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz negocjacji.
Kreatywność	Ma charakter procesu przekształcania w oryginalny sposób tego, co istnieje, lub wytworzenia czegoś nowego. Obejmuje wrażliwość i empatię, stanowiące istotne czynniki wspierające proces twórczy.
Komunikacja	Jest kompetencją dwustronną, oznaczającą zdolność nadawcy do wiernego przekazania wiadomości odbiorcy, a także zdolność odbiorcy do dokładnego odebrania wiadomości od nadawcy. Może mieć charakter werbalny, parawerbalny lub niewerbalny. Składają się na nią trzy elementy: przekazywanie wiadomości, odbieranie wiadomości, przekazanie informacji zwrotnej.
Krytyczne myślenie	Obejmuje dwa typy rozumowania – indukcyjne i dedukcyjne. Umożliwia formułowanie analiz, wniosków i ocen oraz rozwiązywanie problemów poznawczych. Kompetencja ta jest wrażliwa kulturowo oraz społecznie.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Lamri (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja* (tłum. A. Zręba). Wolters Kluwer, s. 128–137.

Koncepcją metodyczną, w której przywiązuje się dużą wagę do rozwoju kompetencji 4K, jest glottodydaktyka konstruktywistyczna. To właśnie ona pozwala przeciwdziałać „konsumpcyjnej postawie uczących się" (Lewicka, 2007, s. 135) oraz podawczej i odtwórczej formie pracy nauczycielki.

Najważniejszą tezą konstruktywizmu jest twierdzenie, że „procesy poznawcze to nie odzwierciedlenie rzeczywistości, lecz interpretacja i nadawanie znaczeń światu społecznemu, fizycznemu i psychicznemu" (Nęcki, 2000, s. 31), a w jego skrajnej wersji przyjmuje się, że „człowiek odnosi się do rzeczywistości jedynie poprzez procesy komunikowania wzajemnego, w trakcie którego dochodzi do interpretacji obiektów fizycznych, społecznych i kulturowych" (Nęcki, 2000, s. 31–32). Szerzej o założeniach i zaletach tej koncepcji częściowo pisałyśmy wcześniej (Makowska-Songin i Radecka, 2025), a teraz chciałybyśmy omówić odpowiedniość tego podejścia do kształcenia studentów, właśnie jako swoistą odpowiedź na ich potrzeby wynikające z wyzwań dzisiejszego świata oraz cyfryzacji.

Odnosząc się do uczenia i nauczania języków obcych, podajemy za Gałązką (2013), co postuluje Lewicka (2007, s. 63): aby podczas uczenia się, przyjmując konstruktywistyczno-glottodydaktyczną perspektywę w nauczaniu, uwzględniać cztery zasadnicze procesy, a mianowicie:

– indywidualizowanie procesu glottodydaktycznego;
– tworzenie kontekstu interakcyjnego, ułatwiającego proces nabywania i użycia języka;
– nabywanie komunikacyjnej kompetencji w języku drugim, w kolejno po sobie następujących fazach;
– nabywanie wiedzy proceduralnej w procesie glottodydaktycznym (Lewicka, 2007, s. 63, za: Gałązka, 2013, s. 13).

Fazy nabywania komunikacyjnej kompetencji językowej, o których pisze Lewicka (2007, s. 46–48), to faza poznawcza (nabywanie kompetencji interakcyjnej), faza asocjacyjna (nabywanie kompetencji lingwistycznej) oraz faza autonomiczna (nabywanie kompetencji socjokulturowej). Warta podkreślenia jest nadrzędność kompetencji komunikacyjnej wobec kompetencji lingwistycznej. Właśnie konstruktywistyczna teoria uczenia się wskazuje na to, „że interpretacja zachowań innych osób uzależniona jest od warunków ich [uczących się osób – przyp. aut.] własnej kognicji, to znaczy od postrzegania, tworzenia pojęć, od świadomości, czyli od sposobu organizacji działania" (Lewicka, 2007, s. 46), co oznacza, że ucząca się osoba musi być przygotowana „do odbierania i interpretowania obcych mu zachowań natywnych użytkowników języka, który dopiero nabywa" (Lewicka, 2007, s. 46), ponieważ „jedynie interakcja i komunikacja zapewnia takie warunki, w których uczenie się i w ogóle funkcjonowanie całego układu glottodydaktycznego może przebiegać prawidłowo" (Lewicka, 2007, s. 49).

Raporty, do których odniosłyśmy się wcześniej, wskazywały na duży indywidualizm przedstawicieli młodego pokolenia, z ich różnorodnym doświadczeniem budowanym w czasie życia. Podejście konstruktywistyczne celuje właśnie w autonomiczne doświadczenie młodego człowieka, traktując je jako bazę poznawczą, indywidualną strukturę, która jest ważna w procesie kształcenia i której wagę docenia zarówno nauczycielka, jak i student (Spychała-Wawrzyniak, 2023, s. 135). Co więcej, zgodnie z jednym z założeń epistemologicznych konstruktywizmu, „dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje stopniowa umysłowa organizacja badanego i doświadczanego świata" (Chorab, 2017, s. 46), a „doświadczenia są jednym z ważniejszych czynników wiedzotwórczych człowieka" (Lewicka, 2007, s. 103).

Młode pokolenie jest również wyczulone na sens i bezsens podejmowanych działań (Chojnacka, 2021). Czynności, które studenci mają wykonać, tematy, którymi mają się zająć, lub treści przedmiotowe, które opanowują, muszą mieć dla nich znaczenie, a ich sens musi być klarownie przedstawiony. Wydaje się, że szczególnie wtedy są w stanie zaangażować się w aktywne uczenie się, będące rdzeniem efektywnego uczenia się, osiągania sukcesu w edukacji.

Kształcenie kompetencji 4K w nurcie glottodydaktyki konstruktywistycznej jest wymagające – zarówno dla studentek, jak i dla nauczycieli. Wymaga ona bowiem zaangażowania od studentów – czegoś więcej niż prześlizgania się po powierzchni wiedzy, akceptacji i realizacji planu ZZZ (zakuć – zdać – zapomnieć), dostrzeżenia wartości i odwagi włączenia swojego doświadczenia w edukację, jego upełnomocnienia oraz poznania siebie, swoich preferencji edukacyjnych. Wymaga ona również dużo od nauczycielki – zmiany utartych i czasami wieloletnich praktyk zajęciowych, zastąpienia podejścia instruktywistycznego konstruktywistycznym, twórczości, otwarcia na eksperymentowanie, innych organizacji przestrzeni do nauki, zmiany form i technik stosowanych na zajęciach, holistycznego traktowania studentów i empatii. W tym wymagającym procesie, jak się wydaje, rola nauczycielki jest kluczowa i wyzwalająca dla studentów. Dzięki niej możliwe jest „przeobrażenie szkoły [czy uniwersytetu – przyp. aut.] z instytucji przekazującej wiedzę w instytucję wiedzy, instytucję współtworzenia wiedzy oraz instytucję o naczelnej funkcji autonomicznej, wspierania samych uczniów w poznawaniu siebie, w odkrywaniu przez nich swoich talentów oraz budowaniu przez nich na tych odkryciach swoich karier" (Chorab, 2017, s. 52).

Przewaga nauczyciela nad SI – drogowskazy

W dalszej części pracy wskazujemy trzy praktyczne obszary wspomagające uczenie (się), kiedy nauczycielka nie tylko dostarcza studentom materiały

edukacyjne, ale również „stwarza uczniom […] możliwości działań poznawczych" (Chorab, 2017, s. 47), wspólnie z nimi tworzy przestrzeń do wymiany myśli, zadawania pytań i współpracy. To właśnie jeden z ważniejszych atrybutów człowieka (nauczyciela), stanowiący jego przewagę nad narzędziami generatywnymi, czyli możliwość interakcji, żywej dyskusji, zmierzenia się z niewygodnymi, zaburzającymi światopogląd opiniami, zmuszającymi do myślenia, do kwestionowania tego, co już wiemy. Gert J. J. Biesta (2014) pisze o pięknym ryzyku edukacji – jest ona postrzegana jako potencjał na zmianę świata na lepsze, chociaż wynik czy rezultat jest niepewny, gdyż nie do przewidzenia czy pełnego zaplanowania. Edukacja nie jest bowiem interakcją pomiędzy robotami, ale spotkaniem człowieka z człowiekiem. Nie znaczy to jednak, że edukacja powinna być pozbawiona celów – wręcz przeciwnie, namysł i refleksja nad nimi powinna być ciągła. To ryzyko edukacji podejmują właśnie nauczycielki, które nie boją się eksperymentować, otworzyć się na nieznane, nie boją się dyskusji czy redefinicji wiedzy (swojej i studentów). To również dzięki zaproponowanym tu kierunkom działania nauczyciela kształcenie kompetencji 4K może być nie tylko strategią wdrażaną podczas przeprowadzania zajęć, ale też sposobem kreowaniem rzeczywistości sprzyjającej ich użyciu, kształceniu i doskonaleniu. Są to:

– kreowanie przestrzeni do doświadczania interakcji;
– personalizowanie procesu dydaktycznego;
– tworzenie społeczności.

Każdy z trzech wymienionych elementów jest w zasięgu możliwości działania lektora, a nawet opiera się na czynnościach, które z dużym prawdopodobieństwem ten wykonuje już w swojej codziennej pracy (zob. Radecka, 2024). Jednakże nadanie im jeszcze szerszego wymiaru oraz wyższej wagi znaczeniowej będzie sprzyjało tworzeniu przestrzeni sprzyjającej edukacji. Przyjrzymy się teraz trzem wyróżnionym obszarom.

Kreowanie przestrzeni do doświadczania interakcji

Budowanie relacji oraz angażowanie studentów we współtworzenie procesu dydaktycznego sprzyja rozwijaniu wszystkich kompetencji kluczowych. Rozumiemy „uczenie się ludzi jako zagadnienie wysoce złożone i zawsze obejmujące trzy odmienne wymiary – poznawczy, emocjonalny i społeczny. Funkcjonują one w obrębie dwóch procesów. […] Są to wewnętrzny proces przyswajania wiedzy i zewnętrzny proces interakcji społecznych" (Illeris, 2006, s. 15). Odwołujemy się do teorii trzech wymiarów uczenia się Illerisa (2006), ponieważ pozwala ona na wszechstronne spojrzenie i rozumienie uczenia się nie tylko jako kognitywnego procesu zachodzącego w umyśle uczącego się, ale również w aspekcie warunków mu towarzyszących. Warte zaznaczenia jest,

że koncepcja ta również ma naturę konstruktywistyczną, ponieważ zgodnie z nią „osoba konstruuje swoje własne rozumienie otaczającego ją świata poprzez uczenie się i wiedzę" (Illeris, 2006, s. 34). Budowanie więc przestrzeni i odpowiednich warunków do doświadczania interakcji, do zachęcania do tworzenia ich jest niezwykle ważnym zadaniem nauczycielki.

Wiele przykładów działań, które pozwalają na doświadczanie interakcji w procesie nauki języka na lektoracie, to *de facto* działania, które większość z nas nauczycieli wykonuje. To nasza dostępność i otwartość, jak na przykład szybkie odpowiadanie na e-maile, organizowanie konsultacji, stwarzanie przestrzeni do zadawania pytań na zajęciach i poza nimi. To nasza empatia i dbanie o dobrostan studentów, uwzględnianie kondycji psychicznej studentów, otwartość na dialog i zrozumienie trudności, z jakimi się mierzą. To nasza autentyczność jako nauczyciela-człowieka, nie robota, pokazywanie siebie jako osoby, dzielenie się swoimi doświadczeniami. To w końcu dobór treści, materiałów edukacyjnych oraz zastosowanie odpowiednich technik umożliwiających studentkom doświadczanie interakcji na lektoracie.

Personalizacja procesu dydaktycznego

Zasada personalizacji opiera się na założeniu, że bardziej staramy się zrozumieć to, czego chce się nas nauczyć, kiedy mamy poczucie społecznej wspólnoty z mówiącym (Mayer, 2013, s. 302). Możliwość interakcyjnego uwzględniania potrzeb i umiejętności studentów, jak również aktywacja ich potencjału emocjonalnego oraz osobistego (Żylińska, 2009), czyli właśnie personalizacja, zwiększają zarówno ilość czasu, jaką uczniowie poświęcają wykonywanemu zadaniu, jak i ich ogólne zaangażowanie w uczenie się (Jaros i Deakin-Crick, 2007, za: Furco, 2013, s. 359).

Są to aspekty, które nauczyciele i nauczycielki od lat uwzględniają w swojej pracy. To przecież indywidualizacja treści, dostosowywanie materiałów do poziomu i zainteresowań studentów czy umożliwianie im wybór tematów do samodzielnego opracowania i sposobu pracy. Szczególnie w nauczaniu języka specjalistycznego indywidualne podejście jest fundamentem, co lektorzy rozumieją i uwzględniają (Szymańska-Tworek i Makowska-Songin, 2017, s. 68). Personalizacja procesu dydaktycznego to też elastyczny plan zajęć, czyli umożliwienie studentkom współdecydowania o przebiegu zajęć, reagowanie na ich potrzeby i bieżące modyfikowanie scenariusza lekcji. W końcu to również aktywacja potencjału emocjonalnego, czyli angażowanie studentów w dyskusje, projekty oraz działania, które pobudzają emocje i poczucie współodpowiedzialności za proces nauki.

Tworzenie społeczności

Uczenie się jest społecznie zakorzenionym doświadczeniem. Dlatego też „uczenie się treści programowych poprzez pracę na rzecz społeczności stawia uczniów w sytuacjach, gdy mniej koncentrują się na wykorzystaniu zasobów, a bardziej na byciu zasobem dla innych" (Furco, 2013, s. 355). W literaturze przedmiotu czytamy również, że „uczenie się jest efektywne, jeśli odbywa się w ramach grupy, jeśli współpraca uczniów stanowi jasno sprecyzowany element środowiska uczenia się" (Istance i Dumont, 2013 s. 499).

Istnieje wiele sposobów na wspieranie budowania społeczności w ramach lektoratu. Relacjom między studentami podczas zajęć sprzyjają takie działania nauczyciela, jak zachęcanie do interakcji, organizowanie pracy w parach i grupach, tworzenie przestrzeni do wspólnej nauki czy wprowadzanie elementów grywalizacji. Kolejny przykład to projekty grupowe – realizacja zadań wymagających współpracy, negocjacji i podziału obowiązków, co rozwija kompetencje kooperacyjne. Możemy też wziąć pod uwagę społeczność tworzoną poza samymi ćwiczeniami czy seminariami: koła naukowe, grupy dyskusyjne, zespoły na platformach online, wirtualne przestrzenie do wymiany materiałów, wspólnej pracy nad projektami i dyskusji poza zajęciami. Niezależnie który poziom współpracy między studentami będziemy wspierać, pozytywny efekt będzie rozprzestrzeniać się na pozostałe poziomy.

Przykłady rozwijania kompetencji 4K na lektoracie EMP, w duchu glottodydaktyki konstruktywistycznej

Zadanie rozwijania kompetencji 4K w duchu glottodydaktyki konstruktywistycznej nie jest łatwe, ale chcemy pokazać, że jest wykonalne i warte wysiłku. Skupimy się na tym, co można praktycznie wykorzystać na zajęciach ze studentami. Pokażemy różne rodzaje zadań, które wpisują się w trzy wymienione obszary i jednocześnie pomagają kształtować kompetencje kluczowe. Ze względu na nasze osobiste doświadczenie zawodowe przytoczymy przykłady nauczania angielskiego języka medycznego w edukacji wyższej z podręcznika *Say it in English: Communication in healthcare*, który stworzyłyśmy w trzyosobowym zespole – Julia Makowska-Songin, Agata Radecka i Renata Sowińska-Mitas. Napisałyśmy ten podręcznik, „wychodząc naprzeciw wyzwaniom edukacyjnym XXI wieku oraz rosnącemu znaczeniu kompetencji 4K, tj. komunikacji, krytycyzmu, kooperacji oraz kreatywności. […] Naszym celem było stworzenie zbioru zadań skoncentrowanych na kompetencjach miękkich oraz komunikacji w języku angielskim pomiędzy różnymi podmiotami ochrony zdrowia. Ucząc języka angielskiego w Śląskim Uniwersytecie Medycznym

w Katowicach, zauważyłyśmy z jednej strony rosnącą potrzebę ćwiczenia strategii komunikacyjnych w języku angielskim ze studentami i studentkami, z drugiej zaś brak podręcznika skoncentrowanego na doskonaleniu komunikacji w ochronie zdrowia" (Makowska-Songin i in., 2022, s. 7).

Przykład 1

MY LANGUAGE RESOLUTIONS
Think about the following issues:
1. What would you like to change about your English?
2. What can you do on your own to improve your English?

MY ENGLISH IN THE ACADEMIC YEAR ……
Finish the following sentences:
- My plan is to improve my English to such an extent that ……
- I would like to mostly focus on ……
- Before every English class here, I will ……
- I will listen/watch …… at home, every …… for ……
- The possible obstacles on my way are ……
- I am going to overcome them by …… (Makowska-Songin i in., 2022, s. 16–17)

[MOJE POSTANOWIENIA JĘZYKOWE
Zastanów się nad następującymi pytaniami:
1. Co chciałbyś/chciałabyś poprawić w swojej umiejętności posługiwania się językiem angielskim?
2. Co możesz zrobić samodzielnie, aby rozwijać swoją znajomość języka angielskiego?

MÓJ ANGIELSKI W ROKU AKADEMICKIM ……
Uzupełnij poniższe zdania:
- Moim celem jest poprawić moją znajomość języka angielski do takiego poziomu, że ……
- Zamierzam skupić się głównie na ……
- Przed każdą lekcją angielskiego postaram się ……
- W domu będę oglądać/słuchać …… codziennie …… przez ……
- Możliwe trudności, które mogą się pojawić, to ……
- Poradzę sobie z nimi poprzez ……][1]

Proponowane zadanie sprzyja personalizacji procesu edukacyjnego oraz rozwijaniu autonomii uczącego się, umożliwiając studentom samodzielne

[1] Podane przykłady na język polski przełożyły autorki.

określenie indywidualnych celów językowych oraz metod ich realizacji. Studenci analizują własne potrzeby edukacyjne, wybierając konkretne obszary wymagające doskonalenia, co sprzyja bardziej świadomemu i efektywnemu podejściu do nauki. Konieczność opracowania indywidualnych strategii, takich jak regularne słuchanie i oglądanie materiałów w języku obcym, a także planowanie nauki przed zajęciami wzmacniają poczucie odpowiedzialności za własny rozwój kompetencji językowych. Zadanie to służy również rozwijaniu umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia oraz samodzielnego monitorowania własnych postępów poprzez identyfikację możliwych przeszkód oraz sposobów ich przezwyciężania. Jak zauważa Agnieszka Tyczka-Nowak (2022, s. 59), we współczesnym podejściu do dydaktyki języków obcych szczególnie ceniona jest orientacja na ideę *lifelong learning*, czyli uczenia się przez całe życie, które oznacza ciągły rozwój kompetencji, nieograniczony do etapu formalnej edukacji. Realizacja tego celu możliwa jest poprzez kształtowanie postaw autonomicznych, które umożliwiają jednostce przejęcie odpowiedzialności za organizację i kierowanie własnym procesem uczenia się. Zadanie „My language resolutions" stanowi zatem narzędzie wspierające rozwój kompetencji przydatnych nie tylko w ramach akademickiego kursu językowego, lecz także w szerszym kontekście całożyciowego uczenia się języków obcych.

Przykład 2

> Work in pairs. Read the MMI scenarios and prepare to present them. In real MMI, you might just have 3–5 minutes to prepare.
> 1. Imagine you have just accidentally run over your 85-year-old neighbour's cat. You have to go to his house and tell him about it.
> 2. Without using your hands, explain how to plait long hair.
> 3. It is your first day in a new hospital. Along with you, there is also another new midwife. When you visit the new-born room, you see your new friend taking out a phone and taking a selfie with one of the new-borns. She intends to post it on Facebook. What do you do? (Makowska-Songin i in., 2022, s. 158)
>
> [Pracujcie w parach. Przeczytajcie poniższe scenariusze rozmów kwalifikacyjnych typu MMI (*multiple mini interviews*) i przygotujcie się do ich zaprezentowania. W prawdziwym MMI zazwyczaj masz tylko 3–5 minut na przygotowanie.
> 1. Wyobraź sobie, że przypadkowo przejechałeś kota swojego 85-letniego sąsiada. Musisz pójść do niego do domu i mu o tym powiedzieć.
> 2. Bez używania rąk wyjaśnij, jak zaplata się długie włosy.
> 3. To twój pierwszy dzień pracy w nowym szpitalu. Razem z tobą jest również inna nowa położna. Kiedy odwiedzacie salę noworodków, widzisz, jak twoja

nowa koleżanka wyciąga telefon i robi sobie selfie z jednym z noworodków. Zamierza opublikować je na Facebooku. Co robisz?]

Przytoczone przykłady to prawdziwe scenariusze MMI, czyli *multiple mini interviews*, popularnej metody rekrutacji pielęgniarek w Wielkiej Brytanii, mającej na celu ocenę umiejętności komunikacyjnych, werbalnych i niewerbalnych, czyli wszystkich tych, których nie można zmierzyć za pomocą standardowych egzaminów. Studentki muszą zmierzyć się z jakąś naprawdę niewygodną, trudną, a czasami dramatyczną sytuacją. Odegranie tej sytuacji wymaga bardzo wiele od studentek – muszą wykazać się dużą wrażliwością, ale z zachowanym profesjonalizmem, przygotować się na różne emocje, od złości po smutek, okazać cierpliwość, zrozumienie, próbować zbudować zaufanie – to tylko niektóre z cech, które muszą charakteryzować przyszłe pielęgniarki, jak również przedsmak emocji, z którymi będą miały do czynienia w przyszłej pracy. Ćwiczenie takich umiejętności poprzez „działanie w rutynowych sytuacjach, w określonym kontekście socjalnym" (Lewicka, 2007, s. 97) sprawia, że uczący się „łatwiej internalizuje specyficzne elementy zachowań wspólnoty kulturowej nabywanego języka" (Lewicka, 2007, s. 97) i kształtuje kompetencje przyszłości.

Przykład 3

Work in pairs. Create necessary details of your characters and role-play the dialogues.

SITUATION 1
A midwife has just come to visit parents who have recently adopted a two-day baby girl.
A: You are a midwife. Learn what difficulties the new parents are facing and try to help them.
B: You are a parent. You feel nervous and feel like you do not remember anything from the pre-adoption course. Ask about some guidance on feeding the baby girl. You can add some of your own ideas – get creative! (Makowska-Songin i in., 2022, s. 108)

[Pracujcie w parach. Zdefiniujcie szczegóły waszych postaci i odegrajcie dialogi.

SYTUACJA 1
Położna/położny przyszła/przyszedł odwiedzić rodziców, którzy niedawno adoptowali dwudniową dziewczynkę.

A: Jesteś położną/położnym. Dowiedz się, z jakimi trudnościami borykają się nowi rodzice, i spróbuj im pomóc.
B: Jesteś rodzicem. Czujesz się zdenerwowana/-y i masz wrażenie, że nic nie pamiętasz z kursu przedadopcyjnego. Zapytaj o wskazówki dotyczące karmienia dziewczynki. Możesz dodać kilka własnych pomysłów – bądź kreatywna/-y!]

To typowe zadanie oparte na odgrywaniu ról, ale nietypowe jest to, że studenci dostają bardzo mało informacji, mało wskazówek, o czym mają rozmawiać. Wiedzą jedynie, że wcielają się w położną i rodzica adoptującego noworodka. Muszą więc wyobrazić sobie tę sytuację, zastanowić się, co może dana osoba czuć, jakie problemy może napotkać. To ważne, by czasami zaufać studentkom, dać im wolność w wyborze problematyki, pobudzając ich autonomię i odpowiedzialność za swoją pracę, uczenie się. Zaufanie jest bardzo ważnym, a niedocenianym elementem relacji student–nauczyciel, „jest wartością, która ma w sobie moc przyciągania" (Jakimiuk, 2023, s. 45). Doznanie, że ktoś obdarzył mnie zaufaniem, jest nobilitujące, ktoś uznał, że jestem tego warta, i naturalną reakcją człowieka jest próba utrzymania tego zaufania, nie zawiedzenie kogoś. Zaufanie jest uprzednie do nieufności.

Takie zadanie jest również wiedzotwórcze dla nauczycielki. To możliwość nauczenia się czegoś o środowisku studentów. Może się okazać, że w trakcie realizacji zadania pojawią się kwestie, które lektorce nie przyszłyby na myśl, bo szpital, klinika czy przychodnia lekarska nie są jej środowiskiem pracy.

Przykład 4

TALKING TO PATIENTS FROM ETHNIC MINORITY GROUPS
Lead-in
EXERCISE 1: How do you understand the phrase 'intercultural medical interview'?
EXERCISE 2: Have you ever used the following phrases yourself? Do you feel one may unintentionally use stereotypical descriptions of people in everyday conversation?
People from …….. are ……..
Dealing with …….. patients is rather difficult, because ……..
How do generalisations shape our perception of reality? (Makowska-Songin i in., 2022, s. 30)

[ROZMOWA Z PACJENTAMI Z GRUP MNIEJSZOŚCI ETNICZNYCH
Wprowadzenie
ĆWICZENIE 1: Jak rozumiesz zwrot „międzykulturowy wywiad medyczny"?

ĆWICZENIE 2: Czy kiedykolwiek użyłeś/użyłaś następujących zwrotów? Czy myślisz, że można nieumyślnie używać stereotypowych opisów ludzi w codziennej rozmowie?
Ludzie z …….. są ……..
Radzenie sobie z …….. pacjentami jest raczej trudne, ponieważ ……..
Jak generalizowanie kształtuje nasze postrzeganie rzeczywistości?]

Omawiane zadanie służy rozwijaniu kompetencji 4K, ze szczególnym uwzględnieniem myślenia krytycznego oraz umiejętności komunikacyjnych. Poprzez analizę pojęcia *intercultural medical interview* oraz refleksję nad funkcjonowaniem stereotypów zadanie to stymuluje studentów do identyfikowania – często nieuświadomionych – uprzedzeń oraz do oceny ich wpływu na jakość komunikacji w środowisku medycznym. Tym samym wspierany jest proces kształtowania zdolności krytycznej analizy własnych przekonań i postaw. Dyskusja nad zjawiskiem generalizacji sprzyja rozwijaniu umiejętności formułowania wypowiedzi charakteryzujących się jasnością, empatią oraz brakiem uprzedzeń – co stanowi istotny element skutecznej komunikacji z pacjentami pochodzącymi z odmiennych środowisk kulturowych. Jak zauważają Bakić-Mirić i in., (2017), nadrzędnym celem systemu opieki zdrowotnej pozostaje zapewnienie usług medycznych najwyższej jakości każdemu pacjentowi, niezależnie od jego rasy, pochodzenia etnicznego, kulturowego czy poziomu znajomości języka kraju, w którym świadczona jest opieka. Wrażliwość na potencjalne różnice kulturowe w obrębie populacji pacjentów należy uznać za istotną wartość dodaną w procesie nauczania języka obcego, ponieważ sprzyja ona budowaniu świadomej, inkluzywnej i profesjonalnej komunikacji w kontekście zawodowym (por. m.in. Paternotte i in., 2016; Tucker i in., 2011).

Zakończenie

Przewrotnie na zakończenie naszego artykułu chciałybyśmy przedstawić motta, które były nam drogowskazami w pracy nad tematem, a które również trafnie podsumowują nasze rozważania i odpowiadają na tytułowe pytanie „Jak być lepszą glottodydaktyczką od SI?”. Przedstawiamy je w formie trzech kluczowych wniosków.

Człowiek przed technologią

To hasło, najbardziej znane w angielskiej formie „Minds before machines", oddaje jedną z myśli przewodnich tego artykułu. Po pierwsze, żadne narzędzie ani nowoczesna SI, ani książka do samokształcenia nie zastąpi nauczycielki. Historia rozwoju metod nauczania języka angielskiego od końca XVI wieku (Szymankiewicz, 2017, s. 44) pokazuje, że choć różne role nauczycielskie są przypisane do danych metod, to nauczycielka zawsze jest; jej obecność i pozycja jest kluczowa, ugruntowana i stabilna. Po drugie musimy pamiętać, że to człowiek steruje technologią – zawsze jest nad lub przed nią. Technologia, jak SI, jest narzędziem, któremu sens nadają osoby korzystające z niego. Zachłystnięte możliwościami młode osoby potrzebują, w naszej ocenie, kogoś, kto w zależności od ich potrzeb będzie im przewodnikiem, tłumaczem (Kwieciński, 2000), towarzyszem-pedagogiem (Sławek, 2021) lub animatorem (Lewicka, 2007).

Pierwszeństwo interakcji wobec transmisji wiedzy

Do szkoły czy uniwersytetu nie przychodzi się tylko po wiadomości, ale też „po relacje, budując wspólne doświadczenia, pracując nad postawami i umiejętnościami oraz przygotowując się na zmianę" (House of Skills, 2024, s. 8). Edukacja to relacja – to hasło weszło na stałe do dyskursu pedagogiczno-glottodydaktycznego, stanowiąc esencję potrzeb młodych ludzi. Praktycznie każda informacja (w pewnym uproszczeniu i wiedza) jest na wyciągnięcie ręki – wystarczy wyszukać odpowiednie hasło w internecie lub zapytać SI, a odpowiedź przyjdzie w kilka sekund. Jednakże szczerą, czułą, autentyczną oraz autonomiczną relację można zbudować jedynie z drugim człowiekiem.

The rediscovery of teaching

The rediscovery of teaching to tytuł książki Biesty (2017), która świetnie oddaje dzisiejszą kondycję – w świecie skupionym na „uczeniu się", w którym młodzi ludzie mają trudność zorientować się, co i dlaczego jest warte wyboru, musimy mówić o wzroście roli nauczycielki. Nasuwa się pytanie: jaka to rola? Aby odpowiedzieć na nie, posłużymy się słowami Tomasza Szkudlarka: „Jednymi z podstawowych zadań byłyby wspieranie ludzi w uświadamianiu przez nich sobie konsekwencji podejmowanych wyborów oraz mądra organizacja przestrzeni do dyskusji nad problemami przekraczającymi nasze strefy komfortu" (Dudkowska-Kafar i Szkudlarek, 2025, s. 23). W naszej ocenie to zadanie jest możliwe do wykonania jedynie przez drugiego człowieka, przez nauczyciela.

Bibliografia

Bakić-Mirić, N. M., Butt, S., Kennedy, C., Bakić, N. M., Gaipov, D. E., Lončar-Vujnović, M., i Davis, B. (2017). Communicating with patients from different cultures: Intercultural medical interview. *Serbian Archives of Medicine*, *145*(Online First). https://doi.org/10.2298/SARH170323149B

Beck, U., i Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization institutionalized individualism and its social and political consequences*. Sage Publications.

Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315617497

Boni, M. (2021). *Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości*. Raport. Fundacja Batorego. https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2021/05/Mlodzi_2020.pdf

Chojnacka, B. (2021). Droga wolontariatu i w wolontariacie w kontekście rozważań nad pokoleniem Y i Z – propozycja metodologiczna. *Praca Socjalna*, *4*(36), 157–175.

Chorab, G. (2017). Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym. *Szkoła – Zawód – Praca*, (13), s. 45–54.

Common Sense Media. (2024). *Teen and young adult perspectives on generative AI*. Common Sense Media. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/teen-andyoung-adult-perspectives-on-generative-ai.pdf

Dudkowska-Kafar, S., i Szkudlarek, T. (2025). Pedagogika jako przestrzeń niemożliwa do domknięcia. *Gazeta Uniwersytecka*, *2*(206), 20–29.

Furco, A. (2013). Społeczność jako pomoc naukowa służąca uczeniu się: analiza uczenia się poprzez pracę na rzecz społeczności w edukacji podstawowej i średniej. W: H. Dumont, D. Istance i F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (tłum. Z. Janowska; s. 349–384). Wolters Kluwer Polska.

Gałązka, A. (2013). *Future learning system. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Giddens, A. (2012). *Nowoczesność i tożsamość, "Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (tłum. A. Szulżycka). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grzelak, S., i Żyro, D. (2023). *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020–2022* (wyd. 2, popr.). Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.

Habermas, J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego. Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego. Tom 2*. PWN.

House of Skills (2024). *Trendy w rozwoju ludzi na rok 2024. Raport House of Skills.* https://www.houseofskills.pl/wp-content/uploads/2024/01/Trendy-w-rozwoju-ludzi-na-rok-2024-Raport-House-of-Skills.pdf

Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się* (tłum. A. Jurgiel i in.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

Istance, D., i Dumont, H. (2013). Przyszłość środowisk uczenia się w XXI wieku. W: H. Dumont, D. Istance i F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (tłum. Z. Janowska; s. 479–513). Wolters Kluwer Polska.

Jakimiuk, B. (2023). Zaufanie w relacji z uczniem i jego znaczenie w świetle koncepcji Jespera Juula. *Studia z Teorii Wychowania*, *4*(45), 41–53.

Jaros, M., i Crick, R. (2007). Personalized learning for the post-mechanical age. *Journal of Curriculum Studies*, *39*, 423–440. https://doi.org/10.1080/00220270600988136

Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.). *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki* (s. 291–319). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe DSW.

Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wydawnictwo Naukowe DSW.

Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Edytor.

Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja* (tłum. A. Zręba). Wolters Kluwer.

Lee, H., Drosos, I., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Rintel, S., Banks, R., i Wilson, N. (2025) *The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers*. https://www.microsoft.com/en-us/research/publication/the-impact-of-generative-ai-on-critical-thinking-self-reported-reductions-in-cognitive-effort-and-confidence-effects-from-a-survey-of-knowledge-workers/

Lewicka, G. (2007). *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Makowska-Songin, J., Radecka, A., i Sowińska-Mitas, R. (2022). *Say it in English. Communication in healthcare.* Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach.

Makowska-Songin, J., i Radecka, A. (2025). Doświadczanie interakcji społecznych a wyzwania glottodydaktyczne w kontekście współwystępowania kultur. W: D. Gabryś-Barker i R. Kalamarz (red.), *Komunikacja, interakcja i emocje w procesie kształcenia językowego z perspektywy ucznia, nauczyciela i badacza* (s. 153–174). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Motyka, M. (2023). Problem dehermetyzacji więzi międzyludzkich. W: M. Szast (red.), *Relacje społeczne młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Nęcki. Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Oficyna Wydawnicza Drukarnia Antykwa.

Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania.* Wydawnictwo Naukowe PWN.

Paternotte, E., Dulmen, S. van, Lee, N. van der, Scherpbier, A. J. J. A., i Scheele, F. (2016). Factors influencing intercultural doctor–patient communication: a realist review. *Patient Education and Counseling*, *99*(4), 517–528. https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.11.018

Przybyszewski, K. (2012). Rola i znaczenie „bezpieczeństwa ontologicznego" w procesie edukacji. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis 109, Studia de Securitate et Educatione Civili 2*, 114–122.

Radecka, A. (2024). *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego.* FRSE. https://doi.org/10.47050/67587365

Robertson, J., Ferreira, C., Botha, E., i Oosthuizen, K. (2024). Game changers: A generative AI prompt protocol to enhance human-AI knowledge co-construction. *Business Horizons 67*(5), 499–510.

Sławek, T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Spychała-Wawrzyniak, M. (2023) Podejście konstruktywistyczne a rola nauczyciela w nauczaniu zdalnym języków obcych na przykładzie uczelni wyższej. *Neofilolog*, 1, 133–148, https://doi.org/10.14746/n.2023.61.1.8

Stone, B. W. (2024). Generative AI in higher education: Uncertain students, ambiguous use cases, and mercenary perspectives. *Teaching of Psychology*, *52*(3). https://doi.org/10.1177/00986283241305398

Szymankiewicz, K. (2017). *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój.* Werset.

Szymańska-Tworek, A., i Makowska-Songin, J. (2017). Teaching English to medical students: reflections on problems and solutions from the teacher's perspective. W: D. Gabryś-Barker i R. Kalamarz (red.), *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna* (s. 53–79). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Tucker, C. M., Moradi, B., Wall, W., i Nghiem, K. (2011). Development and validation of the Patient-Centered Culturally Sensitive Health Care Provider Inventory. *Journal of Health Psychology*, *16*(4), 616–626. https://doi.org/ 10.1016/j.pec.2013.01.003

Tyczka-Nowak, A. (2022). Nauczyciel jako trener autonomii. *Języki Obce w Szkole*, (2), 59–64. https://doi.org/10.47050/jows.2022.2.59-64

How to be a better language teacher than AI?

A b s t r a c t: This article adopts an analytical and practical approach. Its aim is to examine the challenges and opportunities posed by the postmodern world, with particular emphasis on the development of artificial intelligence, in the context of foreign language learning and teaching at the higher education level. The article also seeks to address how an English for Specific Purposes (ESP) teacher can respond to students' evolving needs arising from these challenges. Additionally, it presents a set of recommendations and proposed support strategies rooted in constructivist glottodidactics, illustrated with authentic tasks from a medical English textbook co-authored by the article's authors.

K e y w o r d s: constructivist glottodidactics, 4C skills, artificial intelligence

https://orcid.org/0009-0009-9257-0054
https://orcid.org/0000-0003-2358-0696

Eliza Krotke
Anna Szuchalska

Relacje nauczyciel–uczeń w dobie sztucznej inteligencji
Nowe wyzwania i perspektywy

S t r e s z c z e n i e: Rozwój technologii sztucznej inteligencji (SI) w edukacji przynosi fundamentalne zmiany w relacjach nauczyciel–uczeń, redefiniując tradycyjne role i interakcje w procesie kształcenia. Wprowadzenie narzędzi SI, takich jak spersonalizowane systemy nauczania, chatboty edukacyjne czy platformy analizy danych uczniów stawia przed nauczycielami nowe wyzwania, a także otwiera perspektywy dla bardziej zindywidualizowanego wsparcia uczniów. Celem artykułu jest analiza relacji nauczyciel–uczeń w dobie sztucznej inteligencji. W ramach badania przeprowadzono ankietę wśród 48 nauczycieli i 104 uczniów. Kwestionariusz obejmował 12 pytań otwartych i zamkniętych. Badanie pokazało zmianę ról w procesie edukacji, przesunięcie nauczyciela z roli wykładowcy na mentora i przewodnika w środowisku wspieranym przez SI, a także wskazało etyczne i emocjonalne wyzwania oraz równowagę między automatyzacją a indywidualnym podejściem. Przeprowadzone badanie nad relacjami między nauczycielem a uczniem w dobie SI może mieć szerokie implikacje, wpływając na jakość nauczania, praktykę szkolną oraz politykę edukacyjną.

S ł o w a k l u c z o w e: sztuczna inteligencja, integracja, relacje, nauczyciel–uczeń, implikacje

W ostatniej dekadzie obserwujemy wzrost znaczenia nowoczesnych technologii w edukacji. Wprowadzenie sztucznej inteligencji do szkół i uczelni zmienia dynamikę nauczania oraz uczenia się, redefiniując rolę nauczyciela i ucznia. Dotychczasowe badania (Gentile i in., 2023; Zhu i Wang, 2025) pokazują, że choć uczniowie zazwyczaj pozytywnie postrzegają rolę SI we wsparciu procesu nauczania, nauczyciele częściej wyrażają obawy, związane z utratą autorytetu czy częściową automatyzacją pracy dydaktycznej. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań nad wpływem SI na relacje nauczyciel–uczeń w polskim kontekście edukacyjnym. Jak wynika z raportu *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS*

2023: trendy, wyzwania, perspektywy (Dobosz-Leszczyńska, 2024), zdecydowana większość uczniów klasy czwartej posiada dostęp do internetu (98%) oraz smartfon (94%). W obu tych aspektach Polska znajduje się w czołówce badanych krajów. Pod względem dostępu do internetu w gospodarstwach domowych Polska wyprzedza większość państw, ustępując jedynie Norwegii, natomiast Finlandia, Holandia i Litwa wykazują podobne wskaźniki. Średni poziom dostępu do internetu wśród wszystkich analizowanych w raporcie 59 krajów wynosi 87% (Dobosz-Leszczyńska, 2024).

Podobna tendencja dotyczy posiadania smartfonów – Polska ponownie plasuje się w grupie państw o najwyższym odsetku użytkowników, przy czym wyższe wartości odnotowano jedynie w Norwegii, Finlandii, Litwie, Szwecji i Korei Południowej. Średnia dla wszystkich uczestniczących w badaniu krajów wynosi 70%, podczas gdy najniższe wskaźniki posiadania smartfonów zaobserwowano w Australii, Nowej Zelandii oraz Kanadzie. Dodatkowo 71% polskich uczniów dysponuje komputerem osobistym lub tabletem przeznaczonym do wyłącznego użytku, 64% korzysta ze współdzielonego urządzenia w gospodarstwie domowym, a 62% posiada konsolę do gier. Rozwój nowoczesnych technologii z jednej strony wzbogacił edukację o liczne innowacyjne narzędzia, otwierając przed uczniami i nauczycielami zupełnie nowe możliwości, z drugiej jednak postawił przed nimi dotychczas nieznane wyzwania. Z badania przeprowadzonego w 2024 roku wśród młodzieży w wieku od 12 do 17 lat w całej Europie (Vodafone Foundation, 2024) wynika, że 74% młodych ludzi wierzy, że SI odegra istotną rolę w ich życiu zawodowym, 46% uważa, że ich szkoły odpowiednio przygotowują ich do korzystania ze sztucznej inteligencji, 44% postrzega swoich nauczycieli jako dobrze przygotowanych do pracy z aplikacjami SI, a 49% obawia się, że sztuczna inteligencja może pogłębiać różnice w osiągnięciach edukacyjnych wśród rówieśników.

Jednym z obszarów, w których pojawiają się wyzwania, jest relacja między nauczycielem a uczniem. W dobie sztucznej inteligencji, która coraz częściej wspiera proces dydaktyczny, zmienia się dynamika tej interakcji – nauczyciel nie jest już wyłącznym źródłem wiedzy, a uczniowie zyskują dostęp do zaawansowanych narzędzi wspomagających naukę. To rodzi konieczność redefinicji ról, metod nauczania oraz sposobów budowania autentycznej relacji edukacyjnej.

Niniejsza publikacja wpisuje się w kontekst badań poświęconych analizie obecności sztucznej inteligencji w edukacji, zwłaszcza w zakresie relacji między jej dwoma podmiotami: nauczycielem i uczniem. W artykule zaprezentowano wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli i uczniów. Przeanalizowano odpowiedzi uczestników z obu grup, a następnie omówiono podobieństwa i różnice w ich postrzeganiu badanego zjawiska. Artykuł kończy się omówieniem implikacji badawczych i dydaktycznych, wynikających z analizy wpływu sztucznej inteligencji na dynamikę relacji nauczyciel–uczeń oraz postrzeganych korzyści i wyzwań związanych z jej zastosowaniem w procesie dydaktycznym.

Relacje edukacyjne w erze sztucznej inteligencji – nauczyciel i uczeń wobec nowych technologii

Sztuczna inteligencja w edukacji językowej

Początki zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji językowej sięgają lat pięćdziesiątych XX wieku, kiedy to pojawiła się w niej nowa dziedzina, tzw. *Computer Assisted Language Learning* (nauka języków wspomagana komputerowo), która miała charakter interdyscyplinarny i była połączeniem „metodyki nauczania języków, psychologii, pedagogiki, językoznawstwa i inżynierii cyfrowej" (Gajek, 2023, s. 5).

Termin „sztuczna inteligencja" został po raz pierwszy użyty w 1956 roku przez Johna McCarty'ego podczas konferencji w Dartmouth (Kociołek, 2024). McCarthy opisał ją jako „naukę i inżynierię zajmującą się tworzeniem inteligentnych maszyn" (Kociołek, 2004). Badania nad sztuczną inteligencją opierają się na dorobku wielu dziedzin, takich jak informatyka, psychologia, filozofia, neuronauka, kognitywistyka, lingwistyka, badania operacyjne, ekonomia, teoria sterowania, rachunek prawdopodobieństwa, optymalizacja czy logika. SI można określić jako „technologię umożliwiającą komputerom i maszynom symulowanie ludzkiej inteligencji i zdolności rozwiązywania problemów" (Zhu i Wang, 2025, s. 1). SI to ogólne określenie odnoszące się do różnych metod analizy danych, takich jak uczenie maszynowe, sieci neuronowe i głębokie uczenie. Uczenie maszynowe oznacza zdolność algorytmów do samodzielnego uczenia się na podstawie danych i podejmowania decyzji bez gotowego programu. Wśród najczęściej stosowanych modeli wyróżnia się modele nadzorowane, które uczą się na podstawie oznaczonych danych, oraz nienadzorowane, które analizują nieoznaczone dane i samodzielnie odkrywają ukryte wcześniej wzorce (Celik et al., 2022). Sieci neuronowe (*artificial neural network*, ANN) to systemy algorytmów inspirowane strukturą i działaniem ludzkiego mózgu, zdolne do rozpoznawania wzorców w danych (Goodfellow i in., 2016). Głębokie uczenie jest ich zaawansowaną formą, opartą na wielowarstwowych sieciach, umożliwiającą analizę złożonych i dużych zbiorów danych (Goodfellow i in., 2016).

Sztuczna inteligencja może znaleźć wykorzystanie i usprawnić proces uczenia się i nauczania na wszystkich jego poziomach – zarówno ucznia, nauczyciela, jak i całego systemu edukacji (Celik i in., 2022; Fazlagić, 2022; Kowalik, 2023). Jedną z możliwości zastosowania SI w edukacji jest jej wykorzystanie jako pomocy w pracy nauczyciela. SI może być używana w celu podejmowania decyzji dotyczących treści nauczania czy planowania pojedynczych aktywności, co znacząco może zmniejszyć obciążenie pracą nauczyciela. Może także wspierać nauczyciela w wymiarze metodycznym: na podstawie analizy odpowiedzi

udzielonych przez uczniów w wybranym obszarze tematycznym formułuje rekomendacje dotyczące działań naprawczych oraz opracowuje narzędzia służące ich skutecznemu wdrożeniu. Ponadto SI może być wykorzystywana w zastępstwie nauczyciela. Obecnie istnieją już narzędzia pozwalające na inteligentne nauczanie – dzięki asystentom głosowym uczniowie mogą prowadzić realistyczne dialogi na dowolny temat oraz zadawać pytania dotyczące przerobionego materiału. W zastępstwie nauczyciela SI może również dokonywać oceny wybranych prac uczniów, a także monitorować ich obecność i aktywność podczas zajęć, jak również odciążać go w realizacji zadań związanych z utrzymywaniem regularnego kontaktu z rodzicami.

Dla uczących się SI staje się przestrzenią zapewniającą bezpieczeństwo emocjonalne podczas procesu akwizycji języka obcego. W klasie szkolnej uczniowie narażeni są na porażki, które mogą zniechęcać ich do podejmowania kolejnych prób nauki. W przestrzeni technologii mogą zaś trenować do momentu osiągnięcia pożądanego efektu, zyskując wiarę we własne siły i niezbędną do dalszej nauki motywację. Sztuczna inteligencja dostosowuje się również do indywidualnych potrzeb uczniów, zapewniając dzięki temu personalizację procesu uczenia się i nauczania. Personalizacja może mieć wiele wymiarów, od dostosowania materiałów do „poziomu umiejętności, kontekstu sytuacyjnego oraz zainteresowań uczącego się, co umożliwia tworzenie treści adekwatnych do wieku, sytuacji zawodowych czy specyficznych zainteresowań" (Kowalik, 2023, s. 7), do pełnienia funkcji źródła pomocniczego, które wspomaga w zlikwidowaniu niedoborów wiedzy czy pozwala na rozwijanie umiejętności powyżej przeciętnych. Co więcej, SI zapewnia skuteczną, natychmiastową i spersonalizowaną informację zwrotną, na co nie zawsze wystarcza czasu w codziennej rzeczywistości szkolnej. Jeżeli chodzi o obszar systemu edukacji, narzędzia oparte na sztucznej inteligencji mogą być wykorzystane do ewaluacji nauczycieli, która jest elementem planu nadzoru pedagogicznego w placówkach oświatowych i częścią ścieżki awansu zawodowego. Specjalnie stworzone algorytmy mogłyby analizować osiągnięcia uczniów w egzaminach zewnętrznych i zestawiać je z innymi czynnikami w pracy nauczyciela, na przykład uczestnictwem w kursach oraz z wynikami ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli, i na tej podstawie wystawiać ocenę okresową, co miałoby potencjalnie pozytywny wpływ na podniesienie jakości nauczania. SI może również zapewnić analizę dużych zbiorów danych o systemie edukacji, zarówno na poziomie poszczególnych samorządów, regionów, jak i na poziomie całego kraju. Wyniki takiej szczegółowej i rzetelnej analizy danych mogłyby posłużyć na przykład do odpowiedniej alokacji, optymalizacji oraz monitorowania wykorzystania środków i zasobów czy przewidywania trendów i prognozowania zagrożeń.

W edukacji coraz powszechniej wdrażane są narzędzia oparte na sztucznej inteligencji, które wspierają zarówno proces nauczania, jak i organizację

pracy dydaktycznej (Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2023). Wśród technologii personalizujących naukę znajdują się platformy takie jak Squirrel AI czy Carnegie Learning, które dostosowują materiały i tempo nauki do indywidualnych potrzeb uczniów. Narzędzia automatycznego oceniania, na przykład Gradescope, lub algorytmy oceny esejów umożliwiają szybkie i obiektywne sprawdzanie prac pisemnych oraz testów, odciążając nauczycieli. W kategorii platform adaptacyjnych warto wymienić systemy takie jak Knewton czy Smart Sparrow, które dynamicznie modyfikują ścieżki edukacyjne na podstawie wyników ucznia i jego preferencji poznawczych. Z kolei aplikacje do nauki języków obcych, na przykład Duolingo czy Memrise, wykorzystują algorytmy SI do personalizowania ćwiczeń i powtórek. W nauczaniu programowania znaczną rolę odgrywają inteligentne systemy tutoringowe, takie jak CodeCombat czy Codio, dostosowujące poziom trudności zadań do umiejętności użytkownika. W obszarze inteligentnych asystentów edukacyjnych przykładem może być ChatGPT lub Google Assistant for Education, które odpowiadają na pytania uczniów i wspierają ich w rozwiązywaniu problemów. Systemy rekomendacji treści, jak Sana Labs czy rozwiązania oparte na analizie dużej liczby danych, sugerują uczniom najbardziej odpowiednie materiały do nauki, a analityka edukacyjna umożliwia monitorowanie postępów uczniów w czasie rzeczywistym oraz wczesne wykrywanie trudności w nauce.

Niezależnie od tego, w jakim celu i w jaki sposób sztuczna inteligencja (a w szerszym zakresie nowoczesna technologia) wykorzystywana jest w procesie uczenia się i nauczania języka obcego, należy pamiętać, że integracja technologii w edukacji nie jest przypadkowa – to świadome, pedagogicznie uzasadnione działanie. Samo wprowadzenie urządzeń do klasy nie oznacza jeszcze innowacji. Skuteczne wykorzystanie technologii wymaga przemyślanego, uporządkowanego procesu, który prowadzi od biernego przekazu treści do rzeczywiście transformacyjnego, angażującego i nowoczesnego uczenia się. W celu wspierania nauczycieli w skutecznym wprowadzaniu technologii do praktyki dydaktycznej specjaliści z Florida Center for Instructional Technology opracowali w 2005 roku Technology Integration Matrix (TIM). Pięciostopniowa macierz prezentuje poziomy integracji technologii w edukacji. Na poziomie Wejścia (Entry) technologia służy nauczycielowi głównie do przekazywania treści (np. poprzez użycie projektora), nauczanie jest nadal skoncentrowane na osobie pedagoga, a uczniowie są biernymi odbiorcami wiedzy. Na etapie Przyjęcia (Adoption) technologia wspomaga tradycyjne metody pracy (np. prezentacje PowerPoint, dokumenty Word), a uczniowie korzystają z niej pod kontrolą nauczyciela. Poziom Dostosowania (Adaptation) polega na stwarzaniu przez nauczyciela warunków, w których uczniowie samodzielnie sięgają po technologię, by wzbogacić proces uczenia się (np. kamery internetowe). W fazie Włączenia (Infusion) technologia staje się stałym, codziennym elementem nauki, a uczniowie swobodnie wybierają narzędzia potrzebne do wykonania

zadań. Najwyższy poziom – Transformacja (Transformation) – oznacza sytuację, w której technologia umożliwia realizację innowacyjnych form nauczania, wcześniej niedostępnych, skoncentrowanych na aktywności i potrzebach ucznia (np. wirtualna rzeczywistość, wideokonferencje, sztuczna inteligencja). Macierz ta jest szeroko wykorzystywana do oceny i doskonalenia sposobów włączania technologii w procesy edukacyjne.

Relacje nauczyciel–uczeń w dobie sztucznej inteligencji

Relacje między nauczycielem a uczniem w dobie sztucznej inteligencji stają się tematem coraz większej liczby badań, które wskazują na nowe wyzwania i perspektywy w edukacji. Zmiany te są szczególnie widoczne w kontekście konieczności dostosowania metod nauczania oraz sposobów interakcji między nauczycielami a uczniami do dynamicznie rozwijających się technologii. Nauczyciele będą musieli nie tylko nauczyć się używać tych nowych technologii, ale również zrozumieć, jak tworzyć relacje z uczniami, które umożliwią ich aktywny udział w nauce i rozwijaniu kompetencji cyfrowych.

W literaturze zwraca się uwagę na wpływ pandemii COVID-19 na edukację i relacje nauczyciel–uczeń. W wyniku pandemii edukacja zdalna stała się powszechną praktyką, co rodzi pytania dotyczące sposobu, w jaki nauczyciele mogli nawiązywać i utrzymywać więzi z uczniami w wirtualnym środowisku. Badania wskazują, że zmiany te miały znaczący wpływ na relacje interpersonalne, z koniecznością dostosowania komunikacji oraz metod nauki do nowej rzeczywistości zdalnej (Pauluk, 2021; Wiśniewska i Jurkiewicz, 2023).

W dobie SI nauczyciele stają przed wyzwaniem integracji nowoczesnych technologii z tradycyjnymi metodami nauczania. Jak wskazuje Marcin Będkowski i in. (2022), SI jako megatrend w edukacji wymusza przemyślenie roli nauczycieli, którzy coraz częściej stają się przewodnikami po cyfrowym świecie i mentorami procesu uczenia się na podstawie narzędzi technologicznych. W związku z tym zadaniem nauczyciela jako mentora będzie zaopatrzenie ucznia w odpowiednie techniki kształcenia, które wspomogą go w samodzielnym uczeniu się. Oznacza to „nauczanie, jak samodzielnie zarządzać procesem uczenia się, jak rozpoznawać i optymalizować własny styl przyswajania wiedzy oraz jak zwiększyć efektywność tego procesu" (Kowalik, 2023, s. 9). Co więcej, nauczyciel powinien dbać o rozwijanie wśród uczniów umiejętności krytycznego myślenia, czyli zdolności do ewaluacji wiarygodności i rzetelności źródeł, analizy danych oraz wyciągania wniosków. Równie istotnym czynnikiem w kształtowaniu relacji edukacyjnych jest osobowość nauczyciela. Badania Katarzyny Nosek-Kozłowskiej (2024) wskazują, że charyzma, empatia oraz rozwinięte kompetencje komunikacyjne sprzyjają efektywnemu nawiązywaniu kontaktu z uczniami, co bezpośrednio przekłada się na ich postawy oraz poziom

zaangażowania w naukę. W realiach edukacji wspieranej przez sztuczną inteligencję nauczyciel – jako mentor, przewodnik i towarzysz edukacyjny – nadal pełni kluczową funkcję w podtrzymywaniu motywacji uczących się (Kowalik, 2023, s. 9). Jego zadaniem nie jest wyłącznie wzmacnianie motywacji zewnętrznej, lecz przede wszystkim wspieranie młodych ludzi w odkrywaniu własnych zainteresowań i aspiracji oraz integrowanie ich doświadczeń w toku nauki języka obcego, tak aby mogli realizować cele zarówno edukacyjne, jak i osobiste (Miszkiewicz, 2024).

Perspektywy, które niesie ze sobą sztuczna inteligencja, obejmują również personalizację procesu nauczania poprzez dostosowywanie materiałów i metod do potrzeb uczniów. Właściwe wykorzystanie algorytmów diagnostycznych SI powinno przyczynić się do lepszego zrozumienia indywidualnych potrzeb uczniów, co może pozytywnie wpłynąć na jakość relacji nauczyciel–uczeń (Będkowski i in., 2022). Dobrze zaprojektowane systemy nauczania z wykorzystaniem SI mogą wspierać demokratyczne podejście do edukacji, w którym uczniowie są bardziej zaangażowani i aktywnie uczestniczą w procesie edukacyjnym (Warchoł, 2023).

Relacja między nauczycielem a uczniem w dobie sztucznej inteligencji wymaga nowego podejścia, które uwzględnia zarówno technologiczne, jak i interpersonalne aspekty edukacji. Nauczyciele muszą rozwijać swoje umiejętności w zakresie korzystania z nowoczesnych narzędzi, a także pielęgnować cechy osobowościowe, które sprzyjają tworzeniu pozytywnych relacji z uczniami. Jak zauważa Jarosław Krajka (2024), „świadomość nowych ról wraz z umiejętnością ich modyfikacji w razie potrzeby stanowią istotne aspekty kompetencji nauczyciela, które warto wdrożyć do programów kształcenia pedagogicznego na uczelniach" (s. 10). Mając to na uwadze, należy przede wszystkim pamiętać, że „odpowiedź na pytanie, kto rządzi we współczesnej klasie, charakteryzującej się dużym stopniem cyfryzacji, usieciowienia i wielokanałowością bodźców, musi uwzględniać całokształt relacji między nauczycielem, uczniem i środowiskiem" (Krajka, 2024, s. 9).

Metodologia badań

Badanie przeprowadzono w okresie od stycznia do lutego 2025 roku z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety obejmującego 12 pytań otwartych i zamkniętych. W badaniu wzięło udział 48 nauczycieli reprezentujących różne etapy edukacji (szkoła podstawowa, średnia, wyższa) oraz 104 uczniów i studentów. Kwestionariusz zawierał pytania dotyczące korzystania z narzędzi SI, oceny ich wpływu na nauczanie i relacje interpersonalne, dostrzeganych korzyści i zagrożeń oraz wymaganych kompetencji nauczyciela.

Pytania otwarte przeanalizowano metodą analizy treści (Krippendorff, 2019). Na pierwszym etapie dokonano kategoryzacji tematycznej, a następnie wyodrębniono najczęściej powtarzające się motywy. Ze względu na ograniczoną liczbę wypowiedzi analiza jakościowa miała charakter ilustracyjny i wspierała interpretację wyników ilościowych. W dwóch pytaniach (6, 7) przewidziano kategorię „inne", jednak nie odnotowano odpowiedzi wskazujących na nowe, nieprzewidziane wcześniej kategorie.

Cele i pytania badawcze

Celem przeprowadzonych badań było rozpoznanie zakresu i charakteru wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji w praktyce szkolnej oraz zbadanie ich wpływu na proces dydaktyczny i relacje nauczyciel–uczeń. Analiza miała na celu także określenie różnic w postrzeganiu roli narzędzi SI pomiędzy uczniami a nauczycielami, a także zidentyfikowanie potencjalnych obaw związanych z wpływem tych technologii na przyszłość zawodu nauczyciela.

Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. W jakim zakresie uczniowie i nauczyciele korzystają z narzędzi sztucznej inteligencji w rzeczywistości szkolnej?
2. Jakie typy narzędzi SI są najczęściej wykorzystywane przez uczniów i nauczycieli oraz w jakich celach?
3. Jak uczniowie i nauczyciele oceniają wpływ narzędzi SI na proces uczenia się i nauczania?
4. Czy uczniowie dostrzegają wykorzystanie narzędzi SI przez nauczycieli w codziennej pracy dydaktycznej?
5. Jak uczniowie postrzegają wpływ narzędzi SI na relacje z nauczycielami?
6. Czy istnieją obawy wśród uczniów i nauczycieli dotyczące możliwości zastąpienia nauczyciela przez sztuczną inteligencję?

Badanie pozwoliło uchwycić zarówno stopień adaptacji technologii SI w środowisku edukacyjnym, jak i różnice w postrzeganiu jej roli i konsekwencji w procesie edukacyjnym w oczach dwóch kluczowych grup uczestników: uczniów i nauczycieli.

Uczestnicy badania

Badaniem objęto łącznie 48 nauczycieli reprezentujących różne szczeble edukacji oraz 104 uczniów i studentów. W skład grupy nauczycieli weszło: 6 nauczycieli szkół podstawowych, posiadających doświadczenie w pracy z młodszymi uczniami; 14 nauczycieli szkół ponadpodstawowych, reprezentujących różne przedmioty ogólnokształcące i zawodowe; 32 nauczycieli akademickich

zatrudnionych na uczelniach wyższych, w tym osoby zajmujące się zarówno dydaktyką, jak i działalnością naukową; a także 3 lektorów pracujących w prywatnych szkołach językowych, specjalizujących się w nauczaniu języków obcych. Należy zaznaczyć, że część respondentów wskazała więcej niż jedno miejsce pracy i została uwzględniona w więcej niż jednej kategorii. Wśród uczniów znalazło się 13 uczniów szkół średnich (liceów ogólnokształcących i techników) oraz 91 studentów różnych kierunków studiów, reprezentujących uczelnie wyższe o profilu humanistycznym, społecznym i technicznym.

Tak zróżnicowana struktura grupy badawczej pozwoliła na uwzględnienie opinii przedstawicieli różnych etapów kształcenia i zróżnicowanych kontekstów edukacyjnych, co znacząco wzbogaciło analizę zebranego materiału.

Procedura badawcza

Badanie przeprowadzono w okresie od stycznia do lutego 2025 roku. W przeprowadzonym badaniu ilościowym wykorzystano ankietę. Jest to jedna z podstawowych i powszechnie stosowanych technik badań ilościowych w pedagogice. Jak wskazuje Mirosław Krajewski (2006), polega ona na samodzielnym wypełnianiu przez respondenta zestawu pytań zawartych w kwestionariuszu, zazwyczaj o wysokim stopniu standaryzacji, najczęściej bez udziału ankietera. Dzięki odpowiedziom udzielanym na starannie przygotowane pytania możliwe jest poznanie opinii, postaw i doświadczeń badanych zbiorowości. Technika ta okazuje się szczególnie przydatna w badaniach pedagogicznych, zwłaszcza na etapie eksploracyjnym, gdy celem jest wstępne rozpoznanie zjawisk i ich charakterystyki (Krajewski, 2006, s. 19).

W prezentowanym badaniu zastosowano autorski kwestionariusz, w którym uczestnicy samodzielnie odpowiadali na 12 pytań otwartych i zamkniętych. Przeważająca część pytań skierowana była do obu grup, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Pytania dotyczyły stosowania narzędzi SI w pracy nauczyciela i nauce: częstotliwości stosowania, rodzaju narzędzi, sytuacji, w jakich narzędzia takie są używanie, tego, czy są pomocne, wpływu na relacje między uczniami i nauczycielami, korzyści i zagrożeń płynących z ich używania, obaw ich dotyczących. Rozkład wyników przedstawiono za pomocą wartości procentowych.

Wyniki badań

W niniejszym podrozdziale przedstawiono główne wyniki badania, uporządkowane wokół tematów poruszanych w kwestionariuszu i odpowiadające wcześniej postawionym pytaniom badawczym. Zestawienie odpowiedzi nauczycieli i uczniów na 12 pytań ankiety prezentuje tabela 1.

Tabela 1.

Dystrybucja wyników w zakresie odpowiedzi na pytania kwestionariusza

Lp.	Pytanie	Nauczyciele	Uczniowie
1	Czy kiedykolwiek używałeś narzędzi SI?	Tak 87%	Tak 100%
2	Jakich narzędzi SI używasz?	Generatory treści 81%, e-learning 38%, inne 2%	Generatory treści 94%, e-learning 61%, inne 25%
3	Jak oceniasz wpływ SI na jakość nauczania/nauki?	Pozytywnie 61%, neutralnie 33%, negatywnie 6%	Pozytywnie 98%, negatywnie 2%
4	W jakich sytuacjach SI pomaga?	Oszczędność czasu 93%, personalizacja 54%, ocenianie 40%	Zadania domowe 48%, sprawdziany 66%, nowe treści 47%
5	Jakie ograniczenia widzisz?	Brak przygotowania 39%, redukcja roli 33%, etyka 20%, dehumanizacja 48%	Nadużycia 43%, zastąpienie nauczyciela 11%
6	Czy zauważyłeś zmiany w relacjach z uczniami?	Tak 28%, nie 32%, trudno powiedzieć 40%	Bez zmian 69%, poprawa 22%, pogorszenie 9%
7	Jakie zmiany? (*otwarte*)	Większa samodzielność, brak pogorszenia relacji	Lepsza dostępność, szybsze sprawdzanie prac
8	Jaki wpływ na autorytet nauczyciela ma SI?	Neutralny 42%, osłabia 28%, wzmacnia 30%	Neutralny 68%, brak wpływu 20%, wzmacnia 12%
9	Czy SI może zastąpić nauczyciela?	Tak (częściowo) 73%, nie 27%	Tak 13%, nie 84%, nie wiem 4%
10	Jakie są największe obawy?	Dehumanizacja 48%, nadużycia 33%, brak równości 22%	Nadużycia 43%, zastąpienie nauczyciela 11%
11	Jakie są potencjalne korzyści?	Lepsze dopasowanie 46%, zmniejszenie biurokracji 30%, diagnoza 24%	Ułatwianie nauki 69%, nowe treści 69%
12	Jakie umiejętności powinien rozwijać nauczyciel?	Kompetencje cyfrowe 44%, komunikacyjne 20%, samoefektywność 18%, krytyczne myślenie 18%	-

Źródło: Opracowanie własne.

Jak przedstawiono w tabeli 1, pierwsze pytanie badawcze odnosiło się do ogólnego zakresu wykorzystania narzędzi SI w środowisku szkolnym. Analiza odpowiedzi wskazała, że wszyscy uczniowie (100%) oraz zdecydowana większość nauczycieli (87,5%) deklarowali wcześniejsze korzystanie z narzędzi

opartych na SI. Otrzymane wyniki potwierdzają wysoką integrację tych technologii w codziennej rzeczywistości edukacyjnej.

Wśród wykorzystywanych narzędzi dominowały generatory treści, takie jak ChatGPT, które wskazało 94,2% uczniów i 81,3% nauczycieli. Drugą najczęściej wymienianą kategorią były platformy e-learningowe (61,2% uczniów oraz 37,5% nauczycieli). Warto zauważyć, że uczniowie dodatkowo wskazywali na korzystanie z platform wspierających rozwiązywanie zadań domowych, natomiast nauczyciele częściej wskazywali na wykorzystanie generatorów treści edukacyjnych, narzędzi do tworzenia testów oraz systemów umożliwiających monitorowanie postępów uczniów i ocenianie ich pracy.

Oceniając wpływ narzędzi SI na efektywność nauki lub pracy, 61,2% uczniów uznało, że technologie te mają pozytywny wpływ na proces uczenia się, podczas gdy wśród nauczycieli odsetek takich odpowiedzi wyniósł 97,9%. Ta różnica może świadczyć o nieco bardziej pragmatycznym lub sceptycznym podejściu nauczycieli względem zastosowań SI w dydaktyce.

Motywacje korzystania z narzędzi SI również różniły się w zależności od roli badanych: nauczyciele najczęściej wskazywali na oszczędność czasu (92,2%), podczas gdy uczniowie postrzegali SI przede wszystkim jako wsparcie w rozwiązywaniu prac domowych (66,3%). Te dane potwierdzają, że zarówno pragmatyczne, jak i instrumentalne motywy odgrywają istotną rolę w adaptacji nowych technologii w edukacji.

Z perspektywy relacji między nauczycielem a uczniem istotny pozostaje to, że 33,0% uczniów zaobserwowało wykorzystanie narzędzi SI przez nauczycieli w praktyce szkolnej. Co więcej, większość uczniów (68,9%) stwierdziła, że stosowanie SI nie wpływa w istotny sposób na relacje z nauczycielem. Jedynie 22,3% badanych wyraziło opinię, iż integracja SI z procesem nauczania poprawia jakość tych relacji, czyniąc zajęcia bardziej interesującymi i lepiej dostosowanymi do indywidualnych potrzeb uczniów. Odsetek uczniów, którzy dostrzegli pogorszenie relacji, był stosunkowo niski i wynosił 8,7%.

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące możliwości zastąpienia nauczyciela przez sztuczną inteligencję ujawniła znaczące rozbieżności w postrzeganiu tej kwestii przez obie grupy. Aż 95,0% uczniów nie wyrażało obaw związanych z potencjalnym zastąpieniem nauczyciela przez SI, co może świadczyć o wysokim poziomie zaufania do roli człowieka w procesie edukacyjnym lub ograniczonej świadomości możliwości technologicznych. W przeciwieństwie do tego 73,0% nauczycieli przyznało, że dostrzega ryzyko częściowego lub całkowitego zastąpienia ich pracy przez narzędzia oparte na SI, co może być wyrazem rosnącej niepewności zawodowej w kontekście dynamicznych zmian technologicznych.

Warto także podkreślić znaczenie komunikacji w temacie wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji: 68,0% uczniów zadeklarowało, że co najmniej raz uczestniczyło w rozmowie z nauczycielem na temat używania narzędzi SI, natomiast 75,7% wyraziło przekonanie, że rozmowy tego typu powinny być stałym elementem dialogu edukacyjnego.

Dyskusja

Uzyskane wyniki potwierdzają szerokie wykorzystanie narzędzi SI przez nauczycieli i uczniów. Obie grupy doceniają ich przydatność, choć różnią się w ocenie potencjalnych zagrożeń. Uczniowie postrzegają SI głównie jako wsparcie edukacyjne, natomiast nauczyciele obawiają się dehumanizacji procesu i osłabienia autorytetu. Wyniki te są zgodne z wcześniejszymi badaniami (Gentile i in., 2023; Zhu i Wang, 2025). Badanie wskazuje na potrzebę szkoleń dla nauczycieli w zakresie etycznego i skutecznego wykorzystania SI oraz równoważenia kompetencji technologicznych z miękkimi, takimi jak empatia i komunikacja interpersonalna.

Przeprowadzone badanie wykazało, że narzędzia SI są powszechnie wykorzystywane zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli. Wszyscy uczniowie oraz prawie wszyscy nauczyciele (87,5%) zadeklarowali korzystanie z takich narzędzi, najczęściej w postaci generatorów treści typu ChatGPT oraz platform e-learningowych. Uczniowie częściej stosowali SI w celu wsparcia rozwiązywania zadań, natomiast nauczyciele głównie w kontekście oszczędności czasu i automatyzacji procesów dydaktycznych. Jednocześnie wyniki wskazują na niski poziom obaw uczniów przed zastąpieniem nauczyciela przez SI (83,5% uczniów nie obawia się takiej możliwości), w przeciwieństwie do nauczycieli, z których aż 73,0% wyraża pewne obawy w tym zakresie. Otrzymane wyniki sugerują, że uczniowie traktują narzędzia SI jako funkcjonalne wsparcie edukacyjne, natomiast nauczyciele dostrzegają ich praktyczny wymiar w aspekcie zarządzania czasem i pracą. Różnice w percepcji wpływu SI na relacje nauczyciel–uczeń pozostają niewielkie – większość uczniów nie zauważa istotnej zmiany w tych relacjach.

Wyniki prezentowanego badania są zgodne z obserwacjami Manuela Gentilego i współautorów (2023), którzy wskazywali, że choć SI w edukacji budzi obawy wśród nauczycieli (dotyczące na przykład utraty roli zawodowej), uczniowie generalnie postrzegają te narzędzia jako naturalne wsparcie procesu uczenia się. Podobnie Meina Zhu i Chaoran Wang (2025) w swojej systematycznej analizie badań podkreślają, że główną barierą w adopcji SI nie jest opór uczniów, ale niedostateczna gotowość i kompetencje nauczycieli, a także brak jednoznacznych standardów wykorzystania SI w edukacji.

Badanie wnosi istotny wkład w rozumienie dynamiki relacji nauczyciel–uczeń w kontekście rosnącej obecności sztucznej inteligencji w edukacji. Identyfikuje konkretne obszary, w których SI może być wsparciem w pracy nauczyciela bez osłabiania relacji interpersonalnych. Za wartościowe należy uznać uwzględnienie w badaniu opinii zarówno uczniów, jak i nauczycieli, zastosowanie kwestionariusza obejmującego różnorodne aspekty wykorzystania SI oraz aktualność tematu, wpisującego się w światowe trendy badawcze dotyczące edukacji wspieranej technologią.

Badanie ma jednak pewne ograniczenia, do których należą: relatywnie niewielka próba uczestników, co ogranicza możliwość generalizacji wyników, brak analizy wpływu zmiennych demograficznych (np. wieku, stażu pracy nauczycieli, kierunku studiów uczniów), zastosowanie wyłącznie metody ankietowej, bez pogłębionych wywiadów jakościowych.

Przyszłe badania poświęcone zagadnieniu powinny obejmować większe i bardziej zróżnicowane grupy uczestników, należałoby w nich uwzględniać zmienne demograficzne i kulturowe, analizować wpływ intensywności używania SI na jakość relacji nauczyciel–uczeń, eksplorować długoterminowe zmiany w kompetencjach społecznych uczniów korzystających z SI.

Rezultaty niniejszego studium mają znaczące aplikacje dydaktyczne. Sugerują one konieczność włączenia do programów kształcenia nauczycieli szkoleń z zakresu skutecznego i etycznego wykorzystania narzędzi SI. Ponadto podkreślają potrzebã promowania wśród rozwoju kompetencji miękkich, takich jak empatia i komunikacja interpersonalna, aby równoważyć procesy technologiczne w edukacji, a w głównej mierze wskazują na obowiązek budowania świadomości uczniów na temat roli SI jako wsparcia, a nie substytutu nauczyciela.

Wprowadzenie sztucznej inteligencji do środowiska szkolnego zmienia nie tylko procesy dydaktyczne, ale również dynamikę relacji nauczyciel–uczeń. Badanie pokazuje, że choć nauczyciele wykazują większe obawy związane z integracją SI, uczniowie postrzegają ją jako narzędzie ułatwiające naukę, bez naruszenia istoty relacji interpersonalnych. Umiarkowany i świadomy rozwój kompetencji technologicznych wśród nauczycieli może umożliwić skuteczne wykorzystanie SI w edukacji, przy jednoczesnym zachowaniu fundamentalnych wartości procesu nauczania.

Bibliografia

Będkowski, M., Brdulak, J., Fazlagić, J., Janiszewski, M., Jemielniak, D., Kornowska, L., i Usidus, M. (2022). *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788367385107

Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., i Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, *66*(6), 616–630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00790-6

Dobosz-Leszczyńska, W. (red.) (2023). *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: Trendy, wyzwania, perspektywy*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Fazlagić, J. (2022). Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji. W: J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* (s. 25–37). Instytut Badań Edukacyjnych.

Florida Center for Instructional Technology (2005). *Technology Integration Matrix (TIM).* University of South Florida. https://fcit.usf.edu/matrix/matrix

Gajek, E. (2023). Nauczanie języków wspomagane techniką cyfrową – skąd idziemy i dokąd zmierzamy? *Języki Obce w Szkole*, (4), 5–12.

Gentile, M., Citta, G., Perna, S., i Allegra, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. *Frontiers in Education*, *8*, Article 1157412. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1157412

Goodfellow, I., Bengio, Y., i Courville, A. (2016). *Deep learning.* MIT Press.

Kociołek, M. (2024). Kto stworzył sztuczną inteligencję? Poznaj prawdziwych pionierów AI. https://efnetica.pl/kto-stworzyl-sztuczna-inteligencje-poznaj-prawdziwych-pionierow-ai

Kowalik, K. (2023). Nauka języków obcych w dobie sztucznej inteligencji. W: K. Kusal (red.), *VIII Ogólnopolska Konferencja Akademia on-line* (s. 6–11). Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna.

Krajewski, M. (2006). *Badania pedagogiczne (Pedagogical research). Wybór bibliograficzny druków zwartych, czasopism pedagogiczno-przedmiotowych i witryn internetowych z wprowadzeniem*. Wydawnictwo Naukowe Novum.

Krajka, J. (2024). O rolach nauczyciela we wspomaganej cyfrowo klasie językowej. *Języki Obce w Szkole*, (4), 9–15.

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology.* Sage.

Miszkiewicz, K. (2024). Jak technologie zmieniają rolę nauczyciela? *Języki Obce w Szkole*, *4*, 39–45.

Nosek-Kozłowska, K. (2024). Znaczenie osobowości nauczyciela w procesie budowania relacji z uczniami – doświadczenia dorosłych wychowanków. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, *45*(1), 89–105. https://doi.org/10.21852/sem.1820

Pauluk, D. (2021). Pandemia COVID-19 i (nie)wykorzystany potencjał edukacyjny. *Horyzonty Wychowania*, *20*(53), 39–48. https://doi.org/10.35765/hw.1963

Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (2023). *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań. Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji.* https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/wykorzystanie-sztucznej-inteligencji-w-edukacji

Vodafone Foundation (2024). *AI in European schools: A European report comparing seven countries.* https://skillsuploadjr.eu/docs/contents/AI_in_European_schools.pdf

Warchoł, T. (2023). Edukacja pozaformalna wsparciem edukacji w społeczeństwie informacyjnym. *Polityka i Społeczeństwo*, *21*(2), 257–269. https://doi.org/10.15584/polispol.2023.2.17

Wiśniewska, J., i Jurkiewicz, P. (2023). Education during a pandemic through the eyes of support teachers and parents of autism spectrum children. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *35*(4), 43–61. https://doi.org/10.17951/j.2022.35.4.43-61

Zhu, M., i Wang, C. (2025). A systematic review of artificial intelligence in language education: Current status and future implications. *Language Learning & Technology*, *29*(1), 1–29. https://hdl.handle.net/10125/73606

Teacher–student relations in the age of artificial intelligence: new challenges and perspectives

A b s t r a c t: The development of artificial intelligence (AI) technologies in education brings fundamental changes to the teacher–student relationship, redefining traditional roles and interactions in the educational process. The introduction of AI tools, such as personalised learning

systems, educational chatbots or student data analysis platforms, poses new challenges for teachers but also opens up prospects for more personalised support. The aim of this article is to analyse the teacher–student relationship in the age of artificial intelligence. As part of the study, 48 teachers and 104 students were surveyed using a 12-question questionnaire (open and closed). The study highlighted the shift of the teacher's role from lecturer to mentor and guide in an AI-supported environment, the ethical and emotional challenges related to empathy, engagement and trust-building, and the balance between automation and individual approach. The study may have broad implications, influencing school practice, teaching quality and educational policy.

K e y w o r d s: artificial intelligence, integration, relationships, teacher–student, implications

https://orcid.org/0000-0002-4172-9960 Jarosław Krajka

Czy powinniśmy uczyć się oceniać? O (nie)przydatności narzędzi sztucznej inteligencji w ocenianiu językowym środowisk wielokulturowych

S t r e s z c z e n i e: Wraz z rozpowszechnieniem dostępu do sztucznej inteligencji można odnieść wrażenie, że nowe narzędzia wyręczą lub przynajmniej wydatnie wspomogą nauczyciela języka obcego w większości aspektów procesu dydaktycznego. Generowanie tekstów i przykładów, dostosowanie materiałów do innego poziomu językowego czy specyfiki odbiorcy to operacje znacząco przyspieszające proces przygotowania do zajęć. Można sobie zadać pytanie, czy sztuczna inteligencja jest w takim samym stopniu przydatna w procesie oceniania, w szczególności w tworzeniu narzędzi pomiaru i ich adaptacji do potrzeb wielokulturowych środowisk uczniowskich. Próba odpowiedzi na to pytanie została udzielona na podstawie przeprowadzonej analizy adekwatności kulturowej testów wygenerowanych w całości lub w części przez narzędzia sztucznej inteligencji.

S ł o w a k l u c z o w e: generatywna sztuczna inteligencja, sztuczna inteligencja, ocena językowa, testy

Wrażliwość kulturowa w testach językowych

We współczesnej glottodydaktyce integracja kompetencji językowej i kompetencji interkulturowej jest już w pełni ugruntowana od czasów badań Michaela Byrama, Carli Deardorff, Weroniki Wilczyńskiej, Hanny Komorowskiej i innych. Fundamentalne znaczenie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej na lekcjach języka obcego, powszechnie uznanej za najważniejszy cel edukacji językowej, powinno znaleźć swoje odzwierciedlenie również w procesie oceniania. Wrażliwość kulturowa w ocenianiu językowym to umiejętność zorientowania tego procesu na kulturę kraju docelowego, na bardziej globalny wymiar kultury uniwersalnej lub na kulturę kraju rodzimego uczniów. Ten konstrukt obejmuje

zatem relację między kulturami (kraju języka nauczanego oraz kraju rodzimego uczniów) oraz stopień użycia kompetencji interkulturowej w kontraście do lingwistycznej w testowanym pojęciu biegłości językowej. W efekcie kulturowo nacechowane zadania mogą wymagać aktywizacji kulturowo specyficznej wiedzy ogólnej w procesie dekodowania znaczeń, jak również transferu międzyjęzykowego w procesie mediacji tekstu, pojęć i komunikacji. Co ciekawe, wrażliwe kulturowo testy mogą wymagać od zdających użycia ugruntowanych kulturowo umiejętności w zakresie recepcji, produkcji, interakcji lub mediacji, odzwierciedlając pewnego rodzaju „lokalną tradycję edukacyjną".

W wymiarze praktycznym te założenia wrażliwości kulturowej można zauważyć w obszarach takich, jak:

– kulturowo nacechowana zawartość tekstów (tematyka, sposób ujęcia, stopień wymaganej wiedzy, charakterystyczne pojęcia i postaci, artefakty kulturowe, ilustracje);
– stopień wykorzystania języka/języków innych niż docelowy w teście i cel ich wykorzystania;
– ilość i charakter zastosowanych dostosowań (możliwość słowników własnych, glosariusz pod tekstem, możliwość wyboru języka dla udzielanych odpowiedzi);
– kulturowo nacechowany charakter sytuacji komunikacyjnych w ustnej i pisemnej produkcji, interakcji, mediacji;
– specyficzne kulturowo typy zadań.

Badania porównawcze wrażliwości kulturowej narzędzi oceniania, zarówno tradycyjnego testowania (ocena osiągnięć na zakończenie edukacji szkolnej), jak i oceniania alternatywnego (Europejskie Portfolia Językowe), przeprowadzone za pomocą zobiektywizowanych kryteriów prowadzących do analizy ilościowej w osobnej pracy (Krajka, 2025), wskazały interesujące prawidłowości w tym zakresie.

W przypadku Europejskich Portfoliów Językowych większość narzędzi okazała się neutralna kulturowo i zorientowana na promowanie wielojęzyczności, jednak w niektórych krajach zostały przygotowane portfolia zorientowane na własną kulturę, wskazujące na większą rolę języka i kultury rodzimej w stosunku do kultur języków globalnych (angielskiego, niemieckiego, francuskiego). Portfolia wrażliwe na kulturę języka rodzimego pochodzą z Norwegii (dla uczniów w wieku 6–12 lat), Armenii, Polski (6–10 lat), Islandii (oba poziomy szkoły średniej), Estonii (12–16 lat), Grecji (9–12 lat), Słowenii (11–15 lat) oraz Szwecji (12–16 lat).

Z kolei w przypadku egzaminów zewnętrznych na zakończenie szkoły ponadpodstawowej, odpowiadających polskiej maturze (tzw. poziom ISCED 3), analiza doprowadziła do wyodrębnienia dwóch, w miarę równych, grup krajów:

– egzaminy silnie zorientowane na kulturę języka docelowego: Słowenia, Malta, Irlandia, Mołdawia, Szwajcaria;
– egzaminy wrażliwe na kulturę języka rodzimego: Niemcy, Turcja, Portugalia, Litwa, Izrael, Holandia.

Analizując przykłady egzaminów na zakończenie edukacji szkolnej, można zauważyć w niektórych przypadkach interesujący zwrot w kierunku kultury i języka rodzimego, wbrew oczekiwanej orientacji na kulturę języka docelowego. W testowaniu językowym zderzają się zatem dwa przeciwstawne podejścia – globalizujące i glokalizujące (Dendrinos, 2013, 2019). W tym pierwszym testy językowe powinny być „akulturowe", wyłącznie jednojęzyczne, mierzące umiejętności językowe w jednym języku, bez żadnych dostosowań do kulturowych, językowych czy społecznych potrzeb lokalnych rynków edukacyjnych (Dendrinos, 2013). Z kolei testy glokalizowane (ang. *glocal language testing systems*) odpowiadają na lokalne potrzeby i aspiracje społeczne, opierając się jednak na sprawdzonych globalnie rozwiązaniach (Dendrinos, 2013, 2019).

Elementy glokalizacji widać na przykład w zadaniu z testu rozumienia tekstu czytanego holenderskiego egzaminu VWO (*Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* – por. rysunek 1), gdzie po przeczytaniu tekstów w języku docelowym (angielskim) zdający otrzymuje zadania w obu językach (rodzimym i docelowym), w niektórych przykładach na pytania zadane po niderlandzku należy odpowiedzieć w języku angielskim, w innych na pytania w języku angielskim jest wymagana odpowiedź w języku rodzimym. Co ważne, język udzielanych odpowiedzi ma znaczenie dla oceny, a udzielenie odpowiedzi w złym języku powoduje obniżenie punktacji lub wręcz uznanie odpowiedzi za nieważną.

Innym przykładem podejścia glokalizacyjnego i zorientowania narzędzia testowego na kulturę rodzimą (zamiast globalnej lub docelowej) jest turecki egzamin LYS (*Lisans Yerleştirme Sınavı*), w którego przypadku całość testowania przebiega wyłącznie przy użyciu testu wielokrotnego wyboru, między innymi z wykorzystaniem tłumaczenia (por. przykładowe testy dostępne na stronie https://www.osym.gov.tr/TR,15073/yds-cikmis-sorular.html). O ile tłumaczenie jako technika pedagogiczna była wielokrotnie wykorzystywana w dydaktyce języków obcych przez dekady (por. np. Cook, 2010; González-Davies, 2007; Leonardi, 2010), zadanie z LYS wymagające wyboru tłumaczenia najbardziej zbliżonego do oryginału jest wyraźną lokalną adaptacją.

Oba wskazane przykłady zadań pokazują tendencje glokalizacyjne w ocenianiu (Dendrinos, 2013, 2019), w ramach których podejmowana jest próba pogodzenia globalnych tendencji w ocenianiu biegłości językowej (opisanych chociażby w tomie uzupełniającym do europejskiego systemu opisu kształcenia językowego) z lokalnie ugruntowanymi praktykami edukacyjnymi odzwierciedlającymi społecznie akceptowalne treści, normy i wartości. Porównanie obu fragmentów testów pokazuje jednocześnie, jak różny kształt może mieć ocenianie tego samego konstruktu (kompetencji recepcji tekstu obcojęzycznego) i jak użyte zadania mogą odzwierciedlać lokalnie przyjęte praktyki edukacyjne, oczekiwania społeczne wobec użytkowników języka czy nawet pewne wyznaczniki kulturowe samych społeczeństw.

Tekst 3 – THEN & NOW

Twee van de onderstaande vijf zinsdelen (a, b, c, d en e) zijn uit alinea 2 en alinea 3 weggelaten (zie 4.1 en 4.2).

2p 4 Geef bij elke plaats aan welk zinsdeel daar hoort.
Noteer de letter van het zinsdeel achter het nummer op het antwoordblad.
Let op: er blijven twee zinsdelen over.

a a creative form of leadership
b a growing obsession
c the consciousness
d the toll of financial stress
e wasted potential

5p 5 Which of the following fits the gap in paragraph 4?
a cold-heartedness
b impetuousness
c integrity
d perfectionism

1p 6 'This is Musk's white whale, his Russian campaign' (alinea 4).
In welke zin suggereert de schrijver voor het eerst door middel van beeldspraak dat Musk zijn ondergang tegemoet gaat?
Citeer de eerste twee woorden van deze zin.

Tekst 4 – Needs, Wants and Desires

1p 7 Which of the following sayings is most in line with the contents of paragraph 1?
a All's well that ends well.
b Better late than never.
c Easy come, easy go.
d The thrill is in the chase.

1p 8 What is the main point made about addictions in general in paragraph 2?
a They appear to cause temporary self-destructive tendencies.
b They are prone to trigger innate behavioural abnormalities.
c They provoke fluctuating degrees of physical dependency.
d They seem to be typified by a paradoxical experience.

1p 9 Welke reden om dopamine een andere bijnaam dan 'pleasure chemical' te geven wordt in alinea 3 genoemd?
Geef antwoord in het Nederlands.

Rysunek 1. Test rozumienia tekstu czytanego z egzaminu VWO (Holandia)

Źródło: Examenblad.nl, Board for Testing and Examinations, https://www.examenblad.nl/2023/vwo/vakken/talen/engels-vwo.

Narzędzia generatywnej sztucznej inteligencji we wrażliwym kulturowo ocenianiu językowym – badanie własne

Stopień zastosowania narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji (*generative artificial intelligence*, GenAI), w procesie nauczania języków obcych od upowszechnienia darmowej wersji ChatGPT pod koniec listopada 2022 roku

stał się znaczny, a liczba badań i artykułów praktycznych dotyczących możliwości generowania materiałów dydaktycznych różnego typu rośnie w szybkim tempie z miesiąca na miesiąc. Mimo to tematyka zastosowania narzędzi sztucznej inteligencji w procesie oceniania językowego, w szczególności do generowania wrażliwych kulturowo testów oraz adaptacji kulturowej gotowych narzędzi testowych, nie była do tej pory podejmowana zbyt często w literaturze przedmiotu. Wcześniej przeprowadzone badania, które zainspirowały autora niniejszego artykułu do zastosowania różnych modeli i wersji GenAI, dotyczyły: efektywności rozpoznawania wygenerowanych automatycznie tekstów przez nauczycieli języka angielskiego i określania kryteriów przypisywania autorstwa (Alexander i in., 2023; Krajka i Olszak, 2024), w przypadkach gdy autorstwo wygenerowanych tekstów było w dużej mierze nierozpoznawalne dla nauczycieli języków obcych; efektywności generowania przez transformatory materiałów dydaktycznych, w szczególności planów lekcji (Uysal i Yüksel, 2024), gdzie sztuczna inteligencja w niewystarczający sposób zrealizowała indywidualizację nauczania; oraz, przede wszystkim, efektywności występowania transformatora w roli „współtwórcy testu" (*test co-author* – Williyan i in., 2024), a więc możliwości wykorzystania generatora do adaptacji kulturowej testu przygotowanego przez nauczyciela. Ważnym studium wzbogacającym refleksję nad przydatnością sztucznej inteligencji w adaptacji kulturowej testów było badanie przeprowadzone przez Austina Packa i Jeffreya Maloneya (2023), wskazujące na różnice w adekwatności materiałów dydaktycznych wygenerowanych przez transformator w zależności od konstrukcji podpowiedzi.

Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze, prowadzące do określenia przydatności narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji (SI) w generowaniu i adaptowaniu wrażliwych kulturowo testów:

- Czy transformator będzie w stanie wygenerować test plasujący z języka angielskiego i hiszpańskiego?
- Czy modele SI radzą sobie równie dobrze z oboma językami?
- W jaki sposób określenie odbiorcy testu wpłynie na jego kształt?
- W jaki sposób określenie odbiorcy i specyfikacja wymaganych elementów wpłynie na kształt testu?
- W jaki sposób transformator zaadaptuje gotowy test plasujący z języka angielskiego i hiszpańskiego do potrzeb odbiorców z określonej kultury?

W przebiegu badania sformułowano podpowiedź (prompt) dla generatora treści. Z modeli dostępnych w 2025 roku wybrany został ChatGPT oparty na GPT-4o w wersji bezpłatnej po zalogowaniu, która z jednej strony jest powszechnie dostępna dla nauczycieli, z drugiej jednak pozwala na bardziej wyrafinowane zapytania i dyskusje, jak również, co istotne w przypadku adaptacji kulturowej gotowych testów, na użycie zewnętrznego pliku (np. o rozszerzeniu .pdf) jako elementu podpowiedzi. W formułowaniu podpowiedzi wzięto pod uwagę takie niezbędne elementy skutecznego zapytania określone

przez Packa i Maloneya (2023), jak rola, w której ma występować generator (ROLE), zadanie do wykonania (INSTRUCTION), kontekst sytuacyjny (CONTEXT) oraz elementy do wykorzystana w odpowiedzi (INPUT DATA). Do tego standardowego zestawu elementów podpowiedzi dodano element odbiorcy (AUDIENCE), który w założeniu miał determinować adekwatność kulturową wygenerowanych lub zaadaptowanych narzędzi testowych.

> You are a professional Spanish language teacher in a high school in Poland. Create a 45-minute test whose aim is to assess the language level of newcoming students for CEFR B1 Spanish language learners that tests selected grammar aspects, reading comprehension and use of language in context. Your multilingual class is composed mainly of Polish students and a few Ukrainian ones.
>
> Eres un profesor profesional de lengua española en un instituto de educación secundaria en Polonia. Prepara un examen de 45 minutos cuyo objetivo sea evaluar el nivel lingüístico de los estudiantes recién llegados en el nivel B1 según el MCER. El examen debe comprobar aspectos gramaticales seleccionados, la comprensión lectora y el uso de la lengua en contexto. Tu clase multilingüe está compuesta principalmente por estudiantes polacos y algunos ucranianos.

W odpowiedzi na zapytanie (odpowiednio w języku angielskim dla testu plasującego z języka angielskiego i w języku hiszpańskim dla testu plasującego w tym języku) ChatGPT wygenerował dwa testy plasujące, których charakterystykę przedstawia tabela 1.

Tabela 1.

Porównanie testów plasujących z języka angielskiego i hiszpańskiego wygenerowanych przez ChatGPT

Elementy wspólne	Elementy rozbieżne
Rozumienie tekstu czytanego: – tekst wielokrotnego wyboru – tekst do przeczytania i 5 pytań otwartych	Znajomość gramatyki: Język hiszpański: – „uzupełnij luki w zdaniach odpowiednimi formami czasowników w nawiasach” – „uzupełnij luki w zdaniach brakującymi przyimkami” Język angielski: – „uzupełnij luki w dłuższym tekście słowami utworzonymi od słów podanych w nawiasach”
	Użycie środków językowych w kontekście: Język hiszpański: – „wybierz jedną z 4 reakcji na podane zdania/pytania” Język angielski: – „napisz krótki akapit (80–180 słów), opisując swoje hobby lub miejsce, które chciałbyś/-abyś odwiedzić”

Źródło: Opracowanie własne.

O ile same zadania mogą być ocenione jako w miarę akceptowalne dla testów plasujących (choć nie dotyczy ich jakiegokolwiek uwzględnienie roli odbiorcy, a więc wielojęzycznej klasy złożonej z większości polskich i mniejszości ukraińskich uczniów), o tyle w wygenerowanych tekstach do zadań sprawdzających rozumienie tekstu czytanego można wskazać cechy typowe dla narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji AD 2025, a mianowicie schematyczność, przewidywalność treści, małe nasycenie szczegółami, czasem nawet brak logiki (chłopiec o imieniu Juan urodzony w Kijowie, który przyjechał do Polski studiować i uczyć się języka hiszpańskiego i polskiego).

> Juan es un joven que vive en Kiev, aunque nació en Lviv, Ucrania. A los 18 años, se mudó a Polonia para estudiar en la universidad. Siempre le ha gustado aprender idiomas, y por eso estudia español y polaco. A menudo, en sus ratos libres, se reúne con sus amigos para practicar el español. Aunque le cuesta un poco, cree que hablar español le ayudará a encontrar un buen trabajo en el futuro. Sus amigos polacos y ucranianos le dicen que tiene un buen acento en español, lo que lo hace sentir muy orgulloso.
>
> I love visiting new cities, especially when I can explore them on foot. Last summer, I went to Kraków with my friends. We stayed for three days, and it was amazing. The city is beautiful, with old buildings, charming streets, and lovely parks. We visited the Main Market Square, which is the largest medieval town square in Europe. We also went to the Wawel Castle, where we learned about the history of Poland. The weather was perfect, so we spent a lot of time outside, walking and taking photos. I hope I can go back again next year.
>
> Lena has been learning English for five years. She started when she was 12, and since then, she has studied at school and attended private lessons. She loves reading English books, especially mysteries and thrillers. Recently, she read a book by an English author that she enjoyed very much. The book was not easy, but it was very interesting. Lena feels that her English is improving, but she knows there's still a lot to learn. She is planning to visit the UK next summer to practice speaking and to improve her pronunciation.

W szczególności jeden z tekstów z testu plasującego języka hiszpańskiego, pokazujący całkowite oderwanie od bieżących wydarzeń i realiów procesu nabywania języka hiszpańskiego w Ukrainie w dobie wojny, udowadnia brak wrażliwości kulturowej oraz brak efektywności generatora ChatGPT w tworzeniu adekwatnych narzędzi testowych:

> En los últimos años, el interés por el español ha crecido mucho tanto en Polonia como en Ucrania. Cada vez hay más jóvenes que deciden estudiar este

> idioma para ampliar sus oportunidades laborales y conocer mejor la cultura hispana. Muchos institutos, escuelas de idiomas y universidades han incluido programas especializados para satisfacer la demanda de los estudiantes.
> En Polonia, algunas ciudades como Varsovia, Cracovia o Wrocław ofrecen una amplia variedad de cursos de español, desde niveles básicos hasta avanzados. Además, se organizan actividades culturales, encuentros de intercambio de idiomas y talleres de gastronomía hispana para que los estudiantes puedan practicar el idioma en contextos reales y mejorar su fluidez.
> Por otro lado, en Ucrania, el aprendizaje de lenguas extranjeras también tiene gran importancia. Muchas personas optan por aprender español debido al creciente número de oportunidades de trabajo en empresas españolas o latinoamericanas, así como por la posibilidad de viajar a países de habla hispana. En varias ciudades ucranianas se celebran festivales de cine en español y eventos donde los participantes pueden descubrir la música, la literatura y la historia de los países hispanohablantes.
> Tanto en Polonia como en Ucrania, el uso de recursos digitales, como aplicaciones, plataformas en línea y redes sociales, se ha convertido en un gran aliado para complementar las clases presenciales. Sin duda, el español sigue ganando popularidad y ofrece grandes ventajas a los estudiantes que deciden aprenderlo.

W drugiej fazie badania dokonano uszczegółowienia podpowiedzi poprzez wskazanie technik adaptacji kulturowej, które mają zostać użyte, oraz wgranie gotowych (przygotowanych poprawnie przez człowieka) testów plasujących dla obu języków. Podpowiedź tym razem została sformułowana następująco:

> You are a professional English language teacher in a high school in Poland. Take the placement test given below and adapt it to fit Ukrainian students in the class. **Adapt instructions and text content, use a bilingual glossary of more sophisticated vocabulary items and use close-ended grammar-oriented tasks to fit the target audience.** Your multilingual class is composed of Ukrainian students starting their high school instruction in Poland.

Jak można zauważyć na rysunku 2, rezultat końcowy spełnia kryteria określone w podpowiedzi, realizując szczególnie skutecznie proste operacje tłumaczeniowe czy generowanie przykładów o niewielkim wykorzystaniu kontekstu.

Розділ 3: Використання мови в контексті (10 балів)

Доповни пропуски правильними формами слів у дужках
(1 бал за кожне питання).

1. He is an _____ (enthusiasm) student who always participates in class.
2. She always speaks in a very _____ (confident) way.
3. The film was so _____ (bore) that I fell asleep halfway through.
4. After the party, we all felt very _____ (tire).
5. The teacher was very _____ (help) when we didn't understand the lesson.

Розділ 4: Написання (5 балів)

Напиши короткий параграф (80–100 слів) на наступну тему:

• **Опиши своє улюблене хобі або заняття та поясни, чому ти його любиш.**

Тебе оцінюватимуть за граматику, лексику, зв'язність тексту та виконання завдання.

Білінгвальний глосарій (для складніших слів):

Англійська — Українська

enthusiasm — захоплення
confident — впевнений
bore — нудний
tire — втомлений
helpful — корисний

Rysunek 2. Przygotowany przez człowieka test plasujący języka angielskiego zaadaptowany przez ChatGPT do potrzeb ukraińskich uczniów zgodnie z założeniami określonymi w podpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne, z wykorzystaniem ChatGPT.

Podsumowanie

Wrażliwość kulturowa jest niezbędna w procesie oceniania językowego w takim samym stopniu, w jakim istotną rolę odgrywa ona w procesie nauczania języka obcego. W zależności od różnych celów oceniania (z punktu widzenia osoby oceniającej i ocenianej) testy mogą cechować się większym lub mniejszym stopniem wrażliwości lub wręcz całkowitą neutralnością kulturową. W obecnej zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości edukacyjnej umiejętność konstruowania

wrażliwych kulturowo narzędzi oceniania jest niezbędnym składnikiem kompetencji profesjonalnej nauczycieli języków obcych, dlatego też warto tego typu treści wprowadzać do programów kształcenia przyszłych pedagogów.

W ramach poznawania zasad konstruowania instrumentów oceniania studenci powinni zaznajomić się z możliwościami i ograniczeniami narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji, aby umieć wspomagać proces konstruowania testów w akceptowany dydaktycznie sposób. Jak pokazało przeprowadzone badanie, warto jednak pamiętać, że transformator jedynie zadowalająco wykonuje zadania proste („utwórz tekst na dany temat", „utwórz przykłady z wykorzystaniem podanych słów", „przetłumacz tekst na język obcy", „utwórz zadanie oparte na tłumaczeniu z wykorzystaniem podanych słów"), natomiast uwzględnienie potrzeb kulturowo nacechowanego odbiorcy testu jest realizowane bardzo powierzchownie i niekonsekwentnie. Nie oznacza to, że generator SI nie jest w stanie wykonać adaptacji kulturowej testu – jest to możliwe, jednak pod warunkiem podania bardzo precyzyjnych wyznaczników. Obecnie (maj 2025) konieczność odpowiedniego konstruowania podpowiedzi i kontynuowania dyskusji oraz czas, jaki trzeba temu poświęcić, każą wątpić w bezwarunkową przydatność powszechnie dostępnych narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji w procesie oceniania w kształceniu językowym. Biorąc jednak pod uwagę bardzo szybki rozwój w zakresie narzędzi sztucznej inteligencji, można oczekiwać rychłych zmian na lepsze w tej materii.

Bibliografia

Alexander, K., Savvidou, C., i Alexander, C. (2023). Who wrote this essay? Detecting AI-generated writing in second language education in higher education. *Teaching English with Technology*, *23*(2), 25–43. https://doi.org/10.56297/BUKA4060/XHLD5365

Cook, G. (2010). *Translation in language teaching.* Oxford University Press.

Dendrinos, B. (2013). Social meanings in global-glocal language proficiency exams. W: D. Tsagari, S. Papadima-Sophocleous i S. Ioannou-Georgiou (eds.), *International experiences in language testing and aAssessment*. Peter Lang.

Dendrinos, B. (2019). Multilingual testing and assessment in different educational contexts [wykład plenarny wygłoszony na konferencji ICC 26th Annual Conference, Berlin, 3–5 maja 2019]. https://icc-languages.eu/wp-content/uploads/2019/05/BESSIE-DENDRINOS-KEYNOTE-Berlin_ICC_talk_FINAL2.pdf

González-Davies, M. (2007). Translation: Why the bad press? A natural activity in an increasingly bilingual world. *Humanising Language Teaching*, 2. http://old.hltmag.co.uk/mar07/mart02.htm

Krajka, J. (2025). *Language assessment across cultures: From intercultural communicative competence to artificial intelligence*. Brill.

Krajka, J., i Olszak, I. (2024). “AI, will you help?” How learners use Artificial Intelligence when writing. *XLinguae: European Scientific Language Review*, *17*(1), 34–48. http://dx.doi.org/10.18355/xl.2024.17.01.03

Leonardi, V. (2010). *The Role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice*. Peter Lang.

Pack, A., i Maloney, J. (2023). Potential affordances of generative AI in language education: Demonstrations and an evaluative framework. *Teaching English with Technology*, *23*(2), 4–24. https://doi.org/10.56297/BUKA4060/VRRO1747

Uysal, B. Ç., i Yüksel, İ. (2024). AI-powered lesson planning: Insights from future EFL teachers. W: F. Pan (ed.), *AI in language teaching, learning, and assessment* (s. 101–132). IGI Global/Information Science Reference. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0872-1.ch006

Williyan, A., Fitriati, S. W., Pratama, H., i Sakhiyya, Z. (2024). AI as co-creator: Exploring Indonesian EFL teachers’ collaboration with AI in content development. *Teaching English with Technology*, *24*(2), 5–21. https://doi.org/10.56297/vaca6841/LRDX3699/RZOH5366

Should we learn how to assess?
Investigating (in)applicability of generative artificial intelligence tools in language assessment of multicultural classrooms

A b s t r a c t: With the proliferation of access to artificial intelligence, it might be believed that the new tools will replace, or at least significantly assist the foreign language teacher’s work in most aspects of the teaching process. Generating texts and examples, adapting materials to a different language level or the nature of the students are operations that significantly speed up the process of preparing for classes. One may ask whether artificial intelligence is equally useful in the language assessment process, particularly in the development of tests and their adaptation to the needs of multicultural student environments. An attempt to answer this question will be given on the basis of the analysis of the adequacy of the cultural appropriateness of tests generated in whole or in part by generative artificial intelligence.

K e y w o r d s: generative AI, artificial intelligence, language assessment, tests

https://orcid.org/0000-0001-5744-7418 Sylwia Stachurska-Ćwiek

Automatyzacja oceny prac pisemnych w języku angielskim na studiach wyższych

S t r e s z c z e n i e: W dobie dynamicznego rozwoju technologii sztucznej inteligencji (SI) glottodydaktyka staje przed nowymi możliwościami i wyzwaniami, szczególnie w kontekście edukacji na poziomie studiów wyższych. Artykuł ma charakter praktyczny i koncentruje się na wykorzystaniu narzędzi opartych na SI w nauczaniu języka angielskiego na studiach wyższych. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów omówiono potencjał platform do analizy błędów językowych oraz narzędzi do automatyzacji oceny prac pisemnych. Przedstawiono również konkretne strategie integracji SI z tradycyjnymi metodami dydaktycznymi, mające na celu rozwijanie kompetencji językowych i metalingwistycznych studentów. W artykule podkreślono znaczenie świadomego korzystania z technologii, uwzględniając zarówno jej korzyści, jak i ograniczenia, a także przedstawiono rekomendacje dla wykładowców i studentów, jak efektywnie włączać SI w proces nauki języka.

S ł o w a k l u c z o w e: analiza błędów językowych, automatyczna ocena prac pisemnych, narzędzia edukacyjne oparte na SI

Rozwój sztucznej inteligencji (SI) znacząco wpływa na różne dziedziny życia, w tym na edukację językową. We współczesnej glottodydaktyce coraz częściej czerpie się z nowoczesnych technologii, które wspierają zarówno nauczycieli, jak i uczących się. Narzędzia oparte na SI otwierają nowe perspektywy w procesie dydaktycznym, umożliwiając automatyczną analizę błędów, personalizację nauki oraz usprawnienie oceny prac pisemnych (Doe, 2020).

W kontekście studiów wyższych integracja sztucznej inteligencji z tradycyjnymi metodami nauczania języków obcych staje się nie tylko udogodnieniem, ale również koniecznością, wynikającą z rosnących potrzeb edukacyjnych. SI pozwala na precyzyjne monitorowanie postępów studentów, dostosowanie materiałów do ich indywidualnych potrzeb oraz zwiększenie efektywności pracy wykładowców. Automatyzacja oceny prac pisemnych to jedno z kluczowych

zastosowań SI w glottodydaktyce, które może przyczynić się do obiektywizacji ocen i zwiększenia transparentności procesu edukacyjnego (Smith, 2019).

Jednak wykorzystanie sztucznej inteligencji w nauczaniu języków obcych wiąże się również z wyzwaniami. Wymaga nie tylko technologicznego wsparcia, ale także świadomego podejścia do możliwości i ograniczeń, jakie się z tym wiążą. Właściwie wdrożone narzędzia SI mogą wspierać rozwój kompetencji językowych, lecz nie zastąpią roli nauczyciela ani interakcji międzyludzkich, które są kluczowe w procesie przyswajania języka (Johnson, 2021).

W artykule omówiono, w jaki sposób narzędzia oparte na SI mogą wspierać nauczanie języka angielskiego na studiach wyższych, jakie korzyści wynikają z ich wykorzystania oraz jakie wyzwania i ograniczenia należy wziąć pod uwagę. Szczególny nacisk położono na automatyzację oceny prac pisemnych oraz jej wpływ na kształcenie kompetencji językowych studentów (Brown, 2022). Uzupełnieniem rozważań teoretycznych jest prezentacja i analiza badań własnych, których celem było zbadanie efektywności wybranych narzędzi opartych na SI w kontekście akademickiego nauczania języka angielskiego.

Cele artykułu i charakter badań

Celem artykułu jest analiza roli sztucznej inteligencji w procesie oceniania prac pisemnych na studiach wyższych oraz ocena jej wpływu na rozwój kompetencji językowych studentów. W artykule omówiono zarówno teoretyczne aspekty wykorzystania SI w glottodydaktyce, jak i praktyczne zastosowania narzędzi automatyzujących ocenę tekstów pisanych. Ponadto zwrócono uwagę na możliwości, jakie oferują nowoczesne technologie w zakresie analizy błędów językowych, zapewnienia szybkiej i obiektywnej oceny oraz wspierania procesu dydaktycznego poprzez personalizację informacji zwrotnej (Doe, 2020a).

Badania przedstawione w artykule mają wymiar empiryczny i zostały skoncentrowane na analizie doświadczeń studentów korzystających z narzędzi opartych na SI w ocenie prac pisemnych. W badaniu uwzględniono aspekty zarówno jakościowe, jak i ilościowe, co pozwoliło na uzyskanie kompleksowego obrazu efektywności technologii w procesie dydaktycznym. Dane zostały zebrane za pomocą ankiet i wywiadów przeprowadzonych wśród studentów, co umożliwiło identyfikację korzyści, a także potencjalnych trudności związanych z automatycznym ocenianiem prac (Smith, 2019).

Wyniki badań dostarczają cennych informacji na temat skuteczności SI w edukacji językowej, a także jej wpływu na sposób postrzegania procesu uczenia się przez studentów. W artykule dokonano analizy porównawczej wyników oceniania automatycznego i tradycyjnego, zwracając uwagę na zgodność między ocenami wykładowców a sugestiami generowanymi przez systemy SI.

Dodatkowo przedstawiono rekomendacje dotyczące optymalnego wykorzystania technologii w nauczaniu języków obcych, uwzględniając zarówno korzyści płynące z automatyzacji, jak i konieczność zachowania równowagi między technologią a tradycyjnymi metodami nauczania (Johnson, 2022).

Teoretyczne podstawy wykorzystania SI w glottodydaktyce

Sztuczna inteligencja odgrywa coraz większą rolę w dydaktyce języków obcych, wpływając na sposób nauczania, oceniania i monitorowania postępów uczących się. W glottodydaktyce technologia ta znajduje zastosowanie w wielu obszarach, takich jak analiza błędów językowych, automatyczna ocena prac pisemnych, personalizowane systemy nauczania czy inteligentne korepetytory wspomagające rozwijanie kompetencji językowych (Smith, 2019). Narzędzia oparte na SI wykorzystują algorytmy przetwarzania języka naturalnego (NLP), uczenia maszynowego oraz analizy danych, aby dostarczać użytkownikom szybką i precyzyjną informację zwrotną, co ma istotne znaczenie dla efektywności nauki języka (Doe, 2020b).

Teoretyczne podstawy integracji SI z glottodydaktyką opierają się na modelach akwizycji języka, teorii uczenia się oraz kognitywnej psychologii edukacyjnej (Brown, 2021). Systemy te, bazując na dużych zbiorach danych lingwistycznych i metodach statystycznych, mogą identyfikować błędy językowe, sugerować poprawki i dostosowywać rekomendacje do indywidualnych potrzeb użytkownika (White, 2019). Ponadto technologie SI wspierają autonomię uczących się, umożliwiając im samodzielne doskonalenie umiejętności językowych w sposób dostosowany do ich stylu nauki i tempa przyswajania wiedzy (Johnson, 2022). Rozwój tej dziedziny niesie jednak także wyzwania, takie jak konieczność krytycznej analizy treści generowanych przez SI oraz zapewnienia równowagi między technologią a tradycyjnymi metodami nauczania.

Definicja i rola SI w edukacji językowej

Sztuczna inteligencja odnosi się do obszaru badań oraz zbioru technologii i metod, których celem jest projektowanie systemów zdolnych do wykonywania zadań tradycyjnie wymagających ludzkiej inteligencji, takich jak rozumienie języka naturalnego, analiza danych, uczenie się na podstawie doświadczeń czy podejmowanie decyzji (Russell i Norvig, 2021). W kontekście edukacji językowej SI znajduje zastosowanie w systemach automatycznej oceny tekstów,

inteligentnych asystentach językowych oraz adaptacyjnych platformach edukacyjnych (Smith, 2020a). Dzięki wykorzystaniu algorytmów uczenia maszynowego i przetwarzania języka naturalnego (NLP) systemy te mogą analizować język pisany i mówiony, wykrywając błędy oraz dostarczając spersonalizowaną informację zwrotną dla uczących się (Doe, 2022).

Rola SI w nauczaniu języków obcych stale rośnie, szczególnie w kontekście automatyzacji procesów dydaktycznych oraz personalizacji nauki. Systemy SI pozwalają na dostosowanie materiałów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb użytkownika, uwzględniając jego poziom znajomości języka, preferencje i tempo nauki (White, 2019). Takie rozwiązania znacząco zwiększają efektywność nauczania, ponieważ umożliwiają uczącym się pracę nad konkretnymi obszarami wymagającymi poprawy, co z kolei sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy (Brown, 2021). Ponadto SI wspomaga rozwój autonomii uczących się, oferując narzędzia do samodzielnej nauki, takie jak chatboty edukacyjne czy platformy analizujące błędy w czasie rzeczywistym (Johnson, 2022).

Zastosowanie sztucznej inteligencji w edukacji językowej budzi jednak pewne wątpliwości i wyzwania. Wśród kluczowych zagadnień pojawia się kwestia etycznego wykorzystania SI, jakości generowanych przez nią treści oraz jej wpływu na kompetencje komunikacyjne uczniów (Green, 2023). Chociaż narzędzia oparte na SI mogą wspierać naukę języków, nie zastąpią w pełni interakcji międzyludzkiej, która odgrywa istotną rolę w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych (Lee, 2020). Dlatego też kluczowe jest świadome i zrównoważone wdrażanie SI do edukacji językowej, łączące zalety technologii z tradycyjnymi metodami dydaktycznymi.

Przegląd literatury dotyczącej SI w nauczaniu języków obcych

W literaturze dotyczącej zastosowania sztucznej inteligencji w nauczaniu języków obcych jest wiele publikacji poświęconych badaniom roli technologii w wspomaganiu procesu nauczania i uczenia się. W szczególności są to badania skoncentrowane na automatyzacji oceny językowej, narzędziach do analizy błędów i personalizacji procesu nauczania (Russell i Norvig, 2021). Jane Smith (2020a), w książce *Artificial intelligence and language education*, zwraca uwagę na to, jak SI może zrewolucjonizować nauczanie języków poprzez indywidualne podejście do ucznia i dostosowanie materiałów edukacyjnych do jego potrzeb. Smith wskazuje, że systemy SI są w stanie analizować błędy językowe w czasie rzeczywistym, co pozwala na bieżąco korygować nieprawidłowości i dostarczać spersonalizowane wskazówki (Smith, 2020a). Podobne wnioski znajdujemy w pracy John'a Doe'a, który bada skuteczność narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w automatyzacji procesu oceny językowej (Doe, 2022).

Kolejnym ważnym tematem poruszanym w literaturze jest wykorzystanie SI do tworzenia inteligentnych asystentów językowych. Badania dowodzą, że chatboty i wirtualni nauczyciele mogą skutecznie wspierać naukę języków, oferując uczniom interaktywne i angażujące doświadczenie edukacyjne (White, 2019). W pracy *Machine learning in language assessment* Emily White (2019) wskazuje na rolę systemów opartych na uczeniu maszynowym w tworzeniu zaawansowanych narzędzi do automatycznej analizy językowej. Autorka zwraca uwagę na rozwój aplikacji i platform edukacyjnych, które umożliwiają naukę języka w sposób bardziej dostosowany do indywidualnych potrzeb ucznia (Brown, 2021). Ponadto technologia sztucznej inteligencji umożliwia nauczycielom lepsze monitorowanie postępów uczniów, a także dostarczanie im natychmiastowej informacji zwrotnej, co znacznie przyspiesza proces nauki.

Jednak mimo licznych korzyści, jakie niesie ze sobą SI w edukacji językowej, istnieje również szereg wyzwań i obaw związanych z jej zastosowaniem. W artykule *Ethical considerations in AI-driven language learning* Laura Green (2023) porusza kwestie etyczne, wskazując na ryzyko związane z nadmiernym poleganiem na technologii w edukacji. Green podkreśla, że choć SI może wspierać nauczycieli w pracy, to jednak nie powinna całkowicie zastępować tradycyjnych metod nauczania, które pozwalają na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych uczniów w interakcji z innymi. Z tego powodu kluczowe jest znalezienie odpowiedniej równowagi między technologią a tradycyjnym nauczaniem, aby wykorzystać pełny potencjał SI, nie zapominając o roli nauczyciela i interakcji międzyludzkiej w procesie edukacyjnym.

Charakterystyka grupy badawczej

Grupa badawcza składała się z 51 studentów pierwszego roku filologii angielskiej Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie. Wszyscy uczestnicy badania uczęszczali na zajęcia z przedmiotu analiza i pisanie tekstu, które miały charakter semestralny, z łącznym czasem trwania 30 godzin w semestrze zimowym 2024/2025. Zajęcia odbywały się w formie laboratoryjnej za pomocą mieszanej formy kształcenia, tzw. *blended learning*. Oznacza to, że 15 godzin zajęć odbywało się tradycyjnie w budynku uczelni, a 15 godzin – w trybie asynchronicznym na platformie enauka.ujd.edu.pl. Grupa badawcza składała się z osób w różnym wieku, jednak większość z nich miała od 18 do 22 lat. Studenci ci byli na pierwszym roku nauki języka angielskiego. Literaturą podstawową wykorzystywaną na zajęciach była publikacja *Successful writing upper-intermediate*, autorstwa Virginii Evans, wydana przez Express Publishing w 1998 roku, która stanowiła podstawę materiałów do analizy i pracy nad tekstami pisemnymi.

Narzędzia i metody badawcze

Dane w ramach badania były zbierane przy użyciu różnych metod, które umożliwiały dokładną analizę postępów studentów oraz wpływu wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji na ich umiejętności pisania. Metody zbierania danych obejmowały:

1. Ankiety – po zakończeniu semestru studenci wypełniali ankiety, które pozwalały na ocenę ich postrzegania narzędzi opartych na SI oraz ich efektywności w procesie nauczania pisania i analizy tekstu.
2. Analiza prac pisemnych – prace pisemne studentów były oceniane zarówno przez nauczycieli, jak i automatycznie przez systemy SI, co pozwalało na porównanie tradycyjnej oceny z oceną dokonaną przez technologię.

W ramach badań wykorzystano różnorodne narzędzia badawcze, które miały na celu zebranie danych dotyczących skuteczności zastosowanych narzędzi SI w nauczaniu pisania tekstów w języku angielskim. Były to:

1. Programy SI do analizy tekstów – do oceny jakości tekstów pisemnych używano oprogramowania opartego na sztucznej inteligencji, które automatycznie wykrywało błędy językowe, gramatyczne i stylistyczne.
2. Ankieta online – przygotowana w formie elektronicznej, umożliwiała studentom wygodne wypełnienie kwestionariusza dotyczącego ich doświadczeń z wykorzystaniem SI w procesie nauki języka angielskiego (zob. rysunek 1).
3. Platformy do nauki języka – wykorzystywano platformy edukacyjne, które integrowały narzędzia SI w procesie nauki pisania i analizy błędów, takie jak Grammarly czy Hemingway, którymi studenci posiłkowali się w przygotowaniu prac pisemnych.

1. Jak oceniasz skuteczność narzędzi SI (ChatGPT, Grammarly, Hemingway App) w doskonaleniu Twojego pisania w języku angielskim?

- o Bardzo skuteczne
- o Raczej skuteczne
- o Trudno powiedzieć
- o Raczej nieskuteczne
- o Zupełnie nieskuteczne

2. Które z narzędzi SI było dla Ciebie najbardziej przydatne?

- o ChatGPT
- o Grammarly
- o Hemingway App
- o Żadne z powyższych

3. W jakim zakresie korzystanie z narzędzi SI wpłynęło na poprawność językową Twoich tekstów?

- o Znacząco poprawiło poprawność językową
- o Umiarkowanie poprawiło poprawność językową
- o Nie zauważyłem/-am większych zmian
- o Nie poprawiło wcale

4. Czy narzędzia SI pomogły Ci w lepszym zrozumieniu popełnianych błędów?

- o Tak, zdecydowanie
- o Tak, częściowo
- o Nie mam zdania
- o Raczej nie
- o Zdecydowanie nie

5. Czy uważasz, że wykorzystanie narzędzi SI na zajęciach zdalnych jest dobrym rozwiązaniem?

- o Tak, to świetne wsparcie w nauce
- o Tak, ale powinno być stosowane jako dodatek, a nie główna metoda
- o Nie mam zdania
- o Nie, lepiej sprawdzają się tradycyjne metody nauczania

6. Jak oceniasz moduł „Warsztat" na platformie Moodle jako formę pracy nad tekstem i wzajemnej oceny prac?

- o Bardzo przydatny i dobrze zorganizowany
- o Przydatny, ale wymaga dopracowania
- o Neutralny – ani dobry, ani zły
- o Mało przydatny
- o Zupełnie nieprzydatny

7. Czy ocena prac na podstawie kryteriów określonych przez nauczyciela była dla Ciebie jasna i pomocna?
o Tak, w pełni zrozumiała i pomocna o Tak, ale mogłaby być bardziej precyzyjna o Trudno powiedzieć o Nie do końca jasna o Zupełnie niezrozumiała
8. Czy recenzowanie prac innych studentów pomogło Ci w rozwinięciu umiejętności analizy tekstu?
o Tak, bardzo o Tak, w pewnym stopniu o Nie mam zdania o Niezbyt o Zupełnie nie
9. Jakie są Twoje główne obawy związane z używaniem narzędzi SI w nauczaniu pisania? *(możesz wybrać więcej niż jedną odpowiedź)*
o Możliwość nadmiernego polegania na technologii o Ograniczenie kreatywności w pisaniu o Nieprecyzyjne sugestie poprawy błędów o Brak pełnego zrozumienia zasad gramatyki przez SI o Brak obaw
10. Jakie zmiany lub ulepszenia zaproponowałbyś w zakresie wykorzystania narzędzi SI na zajęciach? *(wpisz odpowiedź)*
…… …… …… ……

Rysunek 1. Ankieta: Opinie studentów na temat wykorzystania SI w nauczaniu pisania i analizy tekstu

Źródło: Opracowanie własne.

Wszystkie narzędzia badawcze były dobrane tak, aby w pełni odzwierciedlały możliwości i ograniczenia SI w kontekście glottodydaktyki, umożliwiając rzetelną analizę wpływu technologii na kompetencje językowe studentów.

Kontrola i ocena sprawności pisania

Hanna Komorowska (2007, s. 133) wymienia następujące „umiejętności, które składają się na sprawność pisania:

– umiejętność poprawnego ortograficznie i interpunkcyjnie zapisu

– czynną znajomość słownictwa
– poprawność budowy i zastosowania struktur gramatycznych, i
– umiejętność nadania tekstowi odpowiedniej formy''.

Ponadto Komorowska (2007, s. 133) wskazuje, że „w podejściu komunikacyjnym można wyróżnić również inne umiejętności:
– umiejętność logicznego powiązania informacji składowych w większe całości
– umiejętność nadania tekstowi spójności
– umiejętność zastosowania odpowiedniego stylu / rejestru językowego''.

Te umiejętności powinny przejawiać się w tworzeniu różnych typów tekstów. Na pierwszym roku filologii angielskiej obejmują one: opis postaci, miejsca, przedmiotu, ceremonii, festiwalu; narracje, relacje świadków; listy formalne i nieformalne: zaproszenia, podziękowania, przeprosiny, prośby o informację, podawanie informacji, podanie o pracę. Komorowska (2007, s. 135–139) uważa, że sprawdzenia poziomu rozwoju sprawności pisania można dokonać za pomocą następujących technik:
– technika wypracowania niekierowanego;
– technika wypracowania kierowanego elementami treści;
– technika listu;
– technika memo, sprawozdania, raportu, charakterystyki, opisu;
– technika rozpoznawania wyrazów z innego rejestru językowego;
– technika poprawiania błędów;
– technika wyboru najlepszych uzupełnień tekstu;
– technika rozsypanki.

Technika wypracowania niekierowanego jest jedyną całkowicie naturalną formą kontroli, pozwalającą nie tylko ocenić stopień opanowania przez studenta słownictwa i struktur gramatycznych języka obcego, ale także sprawdzić jego umiejętność organizacji treści i logicznego łączenia poszczególnych jej elementów. Dodatkowym atutem tej techniki jest jej wygoda zarówno dla osoby przygotowującej zadanie, jak i dla oceniającego. Dla studentów nieśmiałych lub introwertycznych stanowi ona również okazję do swobodniejszej i pełniejszej wypowiedzi, której mogą unikać w formie ustnej. Jednak wypracowanie jako metoda oceny wiąże się także z istotnymi trudnościami. Wypowiedzi pisemne często różnią się pod względem treści i formy, co utrudnia ich porównanie i może prowadzić do subiektywizmu w ocenie. Dodatkowo duża swoboda w doborze środków językowych umożliwia studentom unikanie konstrukcji, których poprawności nie są pewni. Te wyzwania sprawiają, że technika wypracowania, mimo swoich zalet, należy do jednych z bardziej wymagających pod względem obiektywnej oceny. Obecnie istnieją pewne rozwiązania pozwalające ograniczyć trudności związane z oceną wypracowań, dzięki czemu ich wykorzystanie jako narzędzia kontroli może być skuteczniejsze niż dotychczas. Kluczowym kierunkiem poprawy jest maksymalne ujednolicenie treści wypowiedzi studenta, co zmusza go do

stosowania określonego słownictwa w ramach jasno określonych struktur składniowych. Takie ujednolicenie korzystnie wpływa na obiektywność oceny, ponieważ możliwość porównywania prac studentów eliminuje największe problemy związane z kontrolą. Podstawowym sposobem na ujednolicenie treści wypracowań jest opracowanie tematów, które zapewniają wszystkim studentom równe szanse na wyrażenie swoich myśli (Komorowska, 2017).

Dbanie o to, aby zakres wiedzy ogólnej studenta nie wpływał w sposób nieproporcjonalny na ocenę jego umiejętności pisania, nie jest wystarczającym warunkiem osiągnięcia maksymalnej jednolitości treści w dłuższej pracy pisemnej. Skutecznym rozwiązaniem jest technika wypracowania kierowanego elementami treści. Nauczyciel przedstawia studentom określone elementy treści, które muszą zostać uwzględnione w wypracowaniu. Taki zestaw można opracować zarówno dla wypowiedzi dialogowych, jak i dla tekstów ciągłych. Elementami tymi mogą być wyrazy kluczowe, wyznaczające strukturę zdań i akapitów, lub szczegółowe podtematy. Przykładowe wyrazy kluczowe:

> boys, holiday, camp, mountains, trip, early, top of the mountain, lunch, wood, storm, wet, dark, find the way, village, ask, come back, midnight
>
> [chłopcy, wakacje, obóz, góry, wycieczka, wcześnie, szczyt góry, lunch, las, burza, mokry, ciemno, znaleźć drogę, wieś, zapytać, wrócić, północ]

Jako podtematy można by wyszczególnić na przykład:

> Napisz o swoim najlepszym koledze:
> 1) przedstaw jego rodzinę;
> 2) opisz jego wygląd;
> 3) zaprezentuj jego zainteresowania;
> 4) omów jego plany na przyszłość.

Wypracowania w formie listów, będące częścią tzw. wypracowań kierowanych, doskonale sprawdzają się w praktyce, zwłaszcza gdy ich treść jest ściśle określona. Forma ta jest szczególnie warta polecenia, ponieważ autentyczna korespondencja jest jedną z najczęstszych form komunikacji pisemnej, z którą student styka się w życiu codziennym. W ramach tej techniki można zastosować różne warianty, takie jak:

– dokończenie rozpoczętego listu;
– napisanie listu według podanej instrukcji;
– stworzenie listu na podstawie wskazanych wyrazów kluczowych.

Technika memo, sprawozdania, raportu, charakterystyki lub opisu jest analogiczna do techniki wypracowania kierowanego w formie listu, z tą różnicą, że instrukcja dotyczy przygotowania innego rodzaju tekstu. W zależności od

specyfiki kursu może to być na przykład opis, charakterystyka, rozprawka, notatka, sprawozdanie, raport czy list motywacyjny. Ocena umiejętności pisania pod kątem stylu odbywa się za pomocą trzech głównych technik: identyfikacji wyrazów spoza danego rejestru językowego, poprawiania błędów oraz wyboru najtrafniejszych uzupełnień. W ocenie stopnia znajomości poprawności języka pisanego pod względem użycia odpowiednich wyrazów i struktur gramatycznych stosuje się technikę identyfikacji zwrotów pochodzących z innego rejestru językowego. Metoda ta polega na przygotowaniu tekstu – w formie pojedynczych zdań lub dłuższego fragmentu – z zaznaczonymi wyrazami lub zwrotami. Zadaniem studenta jest ocena, czy podkreślone fragmenty zawierają błędy lub niepoprawne sformułowania charakterystyczne dla języka pisanego. Technika ta może być stosowana w testach pisemnych, a na bardziej zaawansowanych etapach nauki języka obcego okazuje się szczególnie przydatna. Sprawdza się zwłaszcza wtedy, gdy celem jest weryfikacja umiejętności zachowania poprawnych zależności składniowych w rozbudowanych strukturach zdaniowych (Komorowska, 2017).

Technika poprawiania błędów pełni podobną rolę jak wcześniej omówiona metoda i również polega na prezentowaniu studentom zdań z wyróżnionymi wyrazami lub zwrotami. Różnica polega na tym, że dodatkowo podaje się cztery możliwe warianty zastępujące podkreślony fragment. Zadaniem studenta jest wybranie najbardziej odpowiedniego wariantu. Warto zaznaczyć, że jedna z tych czterech propozycji stanowi dokładne powtórzenie pierwotnego zwrotu. Jeśli student zdecyduje się na tę opcję, oznacza to, że uznał oryginalne sformułowanie za poprawne.

Przykładowe zadanie mogłoby brzmieć:

> Jak najlepiej poprawić błąd w tym zdaniu?:
> While watching from our hotel window, the great cruise entered the harbour.
> a) while watching
> b) upon watching
> c) as we watched
> d) having been watched

Zastrzeżenia dotyczące tej techniki są takie same jak te odnoszące się do wcześniej omówionej – zaleca się jej ostrożne i niezbyt częste stosowanie. Z perspektywy nauczyciela prowadzącego ćwiczenie kontrolne wygodniejsza jest poprzednia technika. Natomiast dla organizatora badań testowych technika poprawiania błędów ma większą wartość, mimo że jej przygotowanie jest bardziej czasochłonne. Jej zaletą jest minimalizacja przypadkowego zgadywania oraz możliwość uzyskania danych diagnostycznych poprzez analizę błędnych wyborów dokonanych przez studenta (Komorowska, 2017).

Technika wyboru najbardziej odpowiednich uzupełnień tekstu również jest ćwiczeniem receptywnym, zbliżonym do metod sprawdzania rozumienia tekstu. W tym przypadku chodzi jednak o wybór wariantu stylistycznego, który najlepiej pasuje do konkretnej sytuacji, na przykład w liście prywatnym czy formalnym. W tej technice uczniowie otrzymują zdania z luką, w które muszą wstawić odpowiedni zwrot. Następnie proponuje się im kilka możliwych uzupełnień (zwykle trzy lub cztery), z których tylko jedno jest idealnie dopasowane do kontekstu, na przykład:

During his last year in office, his popularity with the voters…
a) descended downward swiftly
b) quickly touched bottom
c) declined very suddenly
d) rapidly plunged under

Ta technika nie ma poważniejszych wad metodycznych. Wymaga jednak dość wysokiego poziomu znajomości języka obcego, aby studenci mogli korzystać z szerokiego zakresu synonimów i dobierać odpowiednie słowa oraz struktury gramatyczne do konkretnego kontekstu i rodzaju tekstu (Komorowska, 2017).

Sprawdzanie umiejętności właściwego łączenia wyrazów i zdań w większe całości, czyli znajomości spójności tekstu pisanego, odbywa się najczęściej za pomocą techniki rozsypanki, polegającej na porządkowaniu przez uczących się fragmentów tekstu (zdań lub akapitów) podanych w losowej kolejności w spójną i logiczną całość. Ta technika, mająca również wyraźnie receptywny charakter, służy do sprawdzenia rozumienia spójności tekstu. Technika rozsypanki może odnosić się do pojedynczych wyrazów w ramach jednego zdania lub całych zdań. Ze względu na kluczową rolę szyku wyrazów w zdaniu oraz kolejności zdań w dłuższym tekście, a także na znaczenie sygnałów spójności w rozwijaniu umiejętności pisania, tego typu zadania często pojawiają się w testach oceniających te właśnie zdolności.

Praktyczne zastosowania SI w ocenie sprawności pisania

Sztuczna inteligencja staje się integralną częścią współczesnej edukacji, w szczególności w kontekście nauczania i oceny sprawności pisania. Narzędzia oparte na SI, takie jak ChatGPT (OpenAI, 2023), Hemingway App (Hemingway Editor, 2023) czy Grammarly (2023) oferują różnorodne możliwości wspierania zarówno studentów, jak i nauczycieli. Umożliwiają one rozwój umiejętności pisarskich oraz automatyzację wielu procesów związanych z ocenianiem

i poprawianiem prac pisemnych. Dzięki temu SI nie tylko usprawnia naukę, ale także ułatwia nauczycielom analizowanie błędów i oferowanie bardziej spersonalizowanej pomocy (Pham i Ho, 2020; Godwin-Jones, 2022).

ChatGPT, rozwinięcie modelu GPT-3 stworzonego przez OpenAI, stanowi potężne narzędzie wspierające rozwój sprawności pisania. Dzięki zdolności generowania płynnych, naturalnych odpowiedzi na zadane pytania model ten może pełnić rolę wirtualnego doradcy, pomagając studentom w formułowaniu tekstów, poprawie struktury i gramatyki. ChatGPT może także sugerować alternatywne słownictwo, usprawniać organizację treści i wskazywać na potencjalne niejasności w tekście (OpenAI, 2023). Pomaga to studentom doskonalić swoje umiejętności poprzez interakcję z narzędziem, które analizuje ich pisanie w czasie rzeczywistym i dostarcza konstruktywnych sugestii (Godwin-Jones, 2022).

Hemingway App to narzędzie, którego funkcją jest poprawa stylu pisania, ze zwróceniem uwagi na przejrzystość, zwięzłość i łatwość zrozumienia tekstu. Głównym celem jest pomoc użytkownikom w pisaniu bardziej zwięzłych, klarownych i przystępnych tekstów. Aplikacja analizuje tekst pod kątem długości zdań, użycia przysłówków, strony biernej i rzadko używanych słów, które mogą utrudniać czytanie. Studentom doskonalącym swój styl pisarski Hemingway App umożliwia zidentyfikowanie obszarów wymagających poprawy, takich jak skomplikowane struktury gramatyczne czy nadmiar słów.

Grammarly to jedno z najpopularniejszych narzędzi do poprawiania błędów gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych. Narzędzie to analizuje tekst na wielu poziomach, nie tylko wykrywając typowe błędy, ale także formułując bardziej zaawansowane sugestie dotyczące spójności, tonu oraz stylu wypowiedzi (Grammarly, 2025). Grammarly jest wyjątkowe w tym, że dostarcza użytkownikowi wyczerpujące wyjaśnienie dla każdego błędu oraz proponuje konkretne poprawki, co pozwala na głębsze zrozumienie zasad gramatycznych i stylistycznych (Dizon, 2020). Dzięki temu studenci mogą nie tylko poprawić swoje prace, ale również nauczyć się, jak unikać podobnych błędów w przyszłości.

Stosując narzędzia SI, takie jak ChatGPT, Hemingway App i Grammarly, nauczyciele zyskują możliwość automatyzacji części procesu oceniania. Dzięki analizie tekstu przez SI nauczyciele mogą zaoszczędzić czas, który musieliby poświęcić na ręczne sprawdzanie każdej pracy. Narzędzia te są w stanie szybko wykrywać błędy, sprawdzać spójność i przejrzystość tekstu oraz sugerować poprawki, co pozwala na bardziej efektywne ocenianie prac (Pham i Ho, 2020; Godwin-Jones, 2022). Co więcej, automatyzacja tej części procesu umożliwia nauczycielom poświęcenie większej uwagi na aspekty kreatywne czy analityczne w pracach studentów, zamiast na monotonne zadania związane z oceną poprawności gramatycznej i stylistycznej.

Zastosowanie sztucznej inteligencji w ocenie sprawności pisania przynosi liczne korzyści zarówno studentom, jak i nauczycielom. Narzędzia takie jak ChatGPT, Hemingway App i Grammarly wspierają rozwój umiejętności pisania poprzez dostarczanie natychmiastowych informacji zwrotnych i proponowanie ulepszeń w tekście. Automatyzacja procesu oceniania z kolei pomaga zaoszczędzić czas i zasoby, umożliwiając nauczycielom bardziej skoncentrowane podejście do pracy z uczniami. Mimo że technologia ta posiada ogromny potencjał, warto pamiętać o jej ograniczeniach, takich jak konieczność ciągłego doskonalenia algorytmów czy ryzyko nadmiernej zależności od narzędzi SI (Shi i Aryadoust, 2024). Wykorzystanie sztucznej inteligencji przez nauczycieli w procesie nauczania pisania z pewnością ma przyszłość, ale wymaga świadomego i odpowiedzialnego wykorzystania.

Rekomendacje dla nauczycieli

Niezależnie od zastosowanej metody oceny pracy pisemnej studentów ważnym elementem jest opracowanie skali (przydzielenie punktów, na przykład od 1–3 na poszczególnych skalach, patrz tabela 2) i wystawienie oceny według przyjętych kryteriów. Ten sposób oceny nosi nazwę oceny analitycznej, w przeciwieństwie do oceny holistycznej, która sprawdza się lepiej w ocenie sprawności mówienia. Dobór skali, a więc punktację sprawności pisania, należy dostosować do poziomu nauczania.

W prezentowanym badaniu zastosowano własny system oceny, który przedstawia tabela 1. Dłuższe wypowiedzi pisemne studentów punktuje się, wykorzystując kilka kryteriów, które podlegają oddzielnej punktacji:

– treść (zgodność z tematem, rozwój treści);
– komunikatywność tekstu (zrozumiałość, struktura logiczna tekstu, spójność tekstu);
– organizacja tekstu (poprawność formalna: układ, struktura; odpowiedność stylu);
– bogactwo leksykalne i poprawność gramatyczna tekstu (bogactwo struktur);
– interpunkcja i ortografia (poprawność znaków interpunkcyjnych i pisowni wyrazów).

Ważne jest, aby nauczyciel z góry ustalił maksymalną liczę punków, jaką można uzyskać w zadaniu pisemnym. Maksymalna liczba punktów wynika z liczby kryteriów i przyjętych skal. W przypadku tego badania było to 15 punktów (tabela 2). W celu automatyzacji oceny prac pisemnych studentów należy wprowadzić do sztucznej inteligencji, na przykład programu ChatGPT, kryteria oceny pracy pisemnej (patrz tabela 1), a następnie dodajemy w postaci załącznika pracę studenta. Rysunek 2 przedstawia przykładowy test. Kolejno prosimy chatbot o sprawdzenie pracy i zastosowanie wskazanych kryteriów oceny.

Tabela 1.

Kryteria oceny sprawności pisania

Ocena	Treść	Komunikatywność	Organizacja	Język	Interpunkcja i pisownia
3	Tekst jest dobrze zorganizowany i spójny, wykorzystano różnorodne środki spójności i schematy organizacyjne z ogólnie dobrym skutkiem. Czytelnik docelowy jest w pełni poinformowany.	Uczeń skutecznie wykorzystuje konwencje zadania komunikacyjnego, przyciągając uwagę czytelnika i przekazując zarówno proste, jak i złożone idee, zgodnie z potrzebą.	Tekst jest dobrze zorganizowany i spójny, wykorzystano różnorodne środki spójności i schematy organizacyjne z ogólnie dobrym skutkiem.	Uczeń używa szerokiego zakresu słownictwa, w tym mniej popularnych wyrazów, w sposób odpowiedni. Używa różnorodnych struktur gramatycznych z kontrolą i elastycznością.	Poprawnie zastosowana interpunkcja – jasna, jednoznaczna i użyta zgodnie z zasadami języka. Pisownia poprawna.
2	Mogą wystąpić drobne nieścisłości lub pominięcia. Czytelnik docelowy jest zasadniczo poinformowany.	Uczeń wykorzystuje konwencje zadania komunikacyjnego, aby przyciągnąć uwagę czytelnika i przekazać proste idee.	Tekst jest generalnie dobrze zorganizowany i spójny, z zastosowaniem różnych spójników i środków kohezji.	Uczeń używa codziennego słownictwa w sposób odpowiedni, czasami niepoprawnie stosując mniej popularne wyrazy. Używa prostych i niektórych złożonych form gramatycznych z dobrą kontrolą.	Mogą występować drobne błędy interpunkcyjne i ortograficzne.
1	Mogą wystąpić nieistotne treści i błędna interpretacja zadania. Czytelnik docelowy jest poinformowany w minimalnym stopniu.	Uczeń wykorzystuje konwencje zadania komunikacyjnego w zasadniczo poprawny sposób do przekazywania prostych idei.	Tekst jest spójny, ale użyto jedynie podstawowych spójników i ograniczonej liczby środków kohezji.	Uczeń używa codziennego słownictwa generalnie poprawnie, czasami nadużywając niektórych wyrazów. Używa prostych form gramatycznych z dobrą kontrolą.	Interpunkcja nie jest dobrze opanowana. Litery są pomijane lub umieszczane w niewłaściwych miejscach.
0	Treść jest nieistotna. Czytelnik docelowy nie jest poinformowany.	Idee są ograniczone tematycznie i przekazane za pomocą bardzo prostego języka, słownictwa i prostej gramatyki.	Tekst jest słabo zorganizowany i nie prezentuje stylu adekwatnego do typu tekstu.	Tekst zawiera wiele błędów gramatycznych, przez co znaczenie jest niezrozumiałe. Uczeń powtarza te same słowa lub frazy, ponieważ nie zna innych, które mogłyby wyrazić daną myśl.	Interpunkcja jest niejednoznaczna, na przykład gdy nie wiadomo, czy dany znak to przecinek czy kropka. Wiele błędów ortograficznych uniemożliwia zrozumienie tekstu.

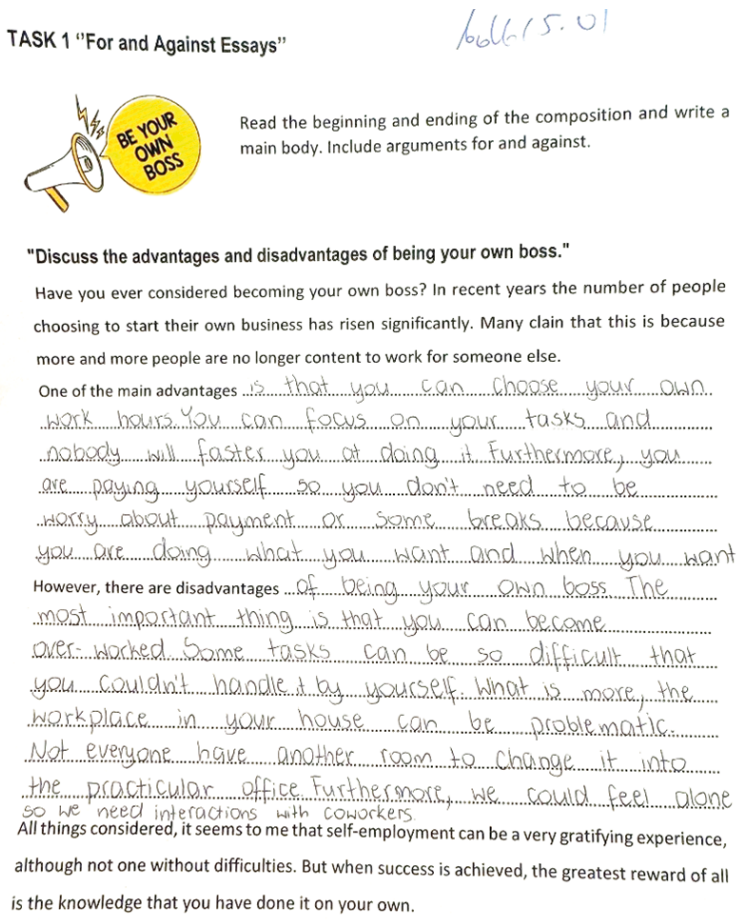
Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2.

Skala oceny sprawności pisania

Zakres punktów	Ocena
13,5–15,0 punktów	5,0
12,0–13,0 punktów	4,5
10,5–11,5 punktów	4,0
9,0–10,0 punktów	3,5
7,5–8,5 punktów	3,0

Źródło: Opracowanie własne.



TASK 1 "For and Against Essays"

66615.01

Read the beginning and ending of the composition and write a main body. Include arguments for and against.

"Discuss the advantages and disadvantages of being your own boss."

Have you ever considered becoming your own boss? In recent years the number of people choosing to start their own business has risen significantly. Many clain that this is because more and more people are no longer content to work for someone else.

One of the main advantages is that you can choose your own work hours. You can focus on your tasks and nobody will fastes you at doing it. Furthermore, you are paying yourself so you don't need to be worry about payment or some breaks because you are doing what you want and when you want.

However, there are disadvantages of being your own boss. The most important thing is that you can become over-wocked. Some tasks can be so difficult that you couldn't handle it by yourself. What is more, the workplace in your house can be problematic. Not everyone have another room to change it into the practicular office. Furthermore, we could feel alone so we need interactions with coworkers.

All things considered, it seems to me that self-employment can be a very gratifying experience, although not one without difficulties. But when success is achieved, the greatest reward of all is the knowledge that you have done it on your own.

Rysunek 2. Przykładowy test – „For and against essay'' (Rozprawka za i przeciw)

Źródło: Opracowanie własne.

W odpowiedzi na zadane pytanie otrzymujemy następującą informację:

> 1. Spelling Mistakes [błędy ortograficzne]:
> clain → claim
> Furthemore → Furthermore (twice)
>
> 2. Grammar & Word Choice [gramatyka i dobór słów]:
> business → businesses (plural for generalization)
> content to work → content working (correct verb form)
> nobody will faster you at doing it → nobody will pressure you to work faster (unnatural phrasing corrected)
> you are paying yourself → you pay yourself (simplified for natural flow)
> be worry about → worry about (incorrect verb form)
> payment or some breaks → receiving payments or taking breaks (clarified)
>
> 3. Sentence Clarity & Flow [jasność zdań i płynność]:
> The most important thing is that you can become over-worked → One major drawback is that you can become overworked (more formal and concise)
> you couldn't handle it by yourself → you may struggle to handle them by yourself (pluralized "tasks" requires "them" & softened certainty)
> What is more, the workplace in your house can be problematic → Moreover, having your workplace at home can be problematic (more natural phrasing)
> Not everyone have another room to change it into the practical office → Not everyone has another room to turn into a practical office (subject-verb agreement + smoother phrasing)
> we could feel alone so we need interactions with coworkers → working alone can make us feel isolated, as we need social interactions with coworkers (better flow & clarity)
>
> 4. Punctuation & Sentence Structure [interpunkcja i budowa zdań]:
> But when success is achieved → However, when success is achieved (avoid starting with "but" in formal writing)

Sztuczna inteligencja oceniła pracę na ocenę dobrą. Wskazując, że student powinien otrzymać 2/3 punkty za treść, 2/3 punkty za komunikatywność tekstu, 2/3 za organizację, 2/3 za bogactwo leksykalne i porawność gramatyczną oraz 1,5/3 za interpunkcję i ortografię. Tabela 3 przedstawia szczegóły dotyczące oceny pracy.

Jeśli kontrola ma charakter diagnostyczny i zależy nam przede wszystkim na uściśleniu wypowiedzi pisemnych studentów w taki sposób, by określić typ popełnianych przez nich błędów, można zastosować narzędzie Hemingway App lub Grammarly. Takie rozwiązanie sprawdza się na zajęciach zdalnych. Nauczyciel na platformie Moodle wyznacza studentom zadanie typu „Warsztat''.

Moduł ten umożliwia gromadzenie, przeglądanie oraz wzajemną ocenę prac przesyłanych przez studentów. Uczestnicy kursu mogą składać swoje prace w dowolnym formacie – zarówno jako pliki (np. .docx, .pdf), jak i tekst wpisywany bezpośrednio do edytora.

Tabela 3.

Szczegółowy opis oceny pracy pisemnej studenta wykonany przez SI

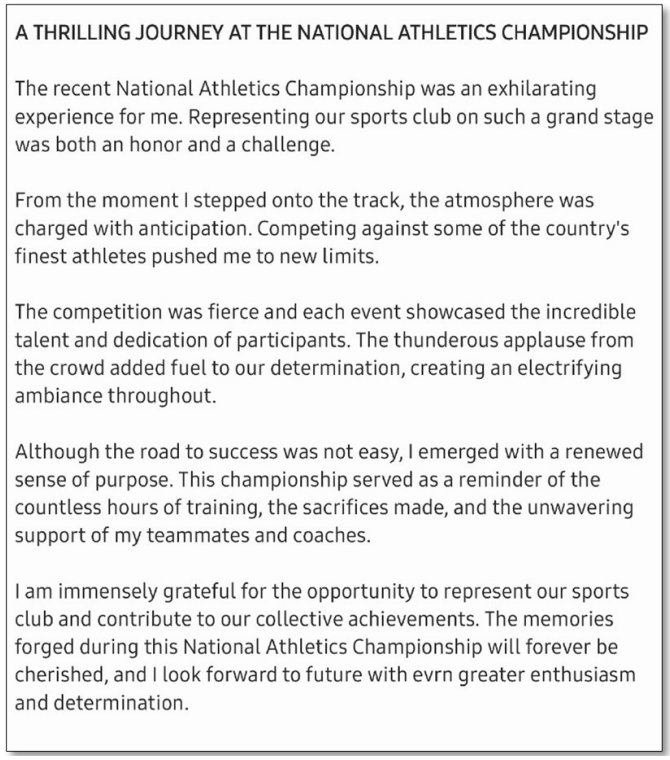
TREŚĆ: 2/3
Esej w większości odnosi się do tematu, omówiono zarówno zalety, jak i wady. Niektóre pomysły są rozwinięte w ograniczonym zakresie (możliwe, że z powodu ograniczonego miejsca przeznaczonego na odpowiedź), a niektóre zdania są niezręczne lub niejasne. Czytelnik docelowy jest poinformowany, ale skorzystałby na bardziej przejrzystej i uporządkowanej argumentacji.
OSIĄGNIĘCIE KOMUNIKACYJNE: 2/3
Autor skutecznie stosuje konwencje rozprawki typu „za i przeciw". Autor przekazuje swoje myśli, jednak niektóre zdania brzmią nienaturalnie lub są niejasne. Struktura argumentacji jest obecna, ale przejścia między punktami mogłyby być płynniejsze.
ORGANIZACJA: 2/3
Tekst jest w większości dobrze zorganizowany – zawiera wyraźny wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Używane są słowa łączące (np. *Furthermore*), ale niekiedy w sposób nienaturalny. Niektóre zdania są powtarzalne lub niezręcznie skonstruowane, co wpływa na spójność.
JĘZYK: 2/3
Poprawne użycie codziennego słownictwa, z próbami zastosowania bardziej zaawansowanych wyrażeń. Występują błędy gramatyczne (np. niewłaściwe formy czasowników, niezgodność podmiotu z orzeczeniem), ale nie uniemożliwiają zrozumienia. Zastosowanie mniej typowego słownictwa jest ograniczone, a niektóre wyrażenia brzmią nienaturalnie.
INTERPUNKCJA I PISOWNIA: 1,5/3
Występuje wiele błędów ortograficznych (*clain* zamiast *claim*, *Furthemore* zamiast *Furthermore*). Interpunkcja jest czasem błędna lub nieobecna, przez co niektóre zdania są trudne do odczytania. Choć błędy nie uniemożliwiają całkowicie zrozumienia, pogarszają czytelność tekstu.
ŁĄCZNA LICZBA PUNKTÓW: 9,5/15 → 3,5 (na granicy 4,0)
Esej jest solidną próbą, ale wymaga poprawy w zakresie gramatyki, interpunkcji i organizacji. Lepsza struktura zdań i mniejsza liczba błędów mogłyby podnieść ocenę.

Źródło: Opracowanie własne.

Ocena prac odbywa się na podstawie kryteriów określonych przez nauczyciela w specjalnym formularzu. Aby ułatwić studentom zrozumienie zasad oceny, możliwe jest uprzednie przećwiczenie procesu recenzowania na przykładzie wcześniejszych prac wybranych przez prowadzącego. Nauczyciel może również udostępnić przykładowe recenzje tych prac. Każdy student recenzuje pracę jednego lub kilku innych uczestników kursu, przy czym proces ten może odbywać się anonimowo. W module „Warsztat'' student otrzymuje dwie oceny: jedną za swoją pracę oraz drugą za jakość wystawionych recenzji. Obie oceny są widoczne w dzienniku ocen. Dodatkowo, by praca uczniów była samodzielna, nauczyciel może użyć zabezpieczenia przeglądarki. Oznacza to że:

– zadanie uruchomi się tylko wtedy, gdy student ma włączoną JavaScript w przeglądarce internetowej;
– zadanie pojawi się w oknie popup na pełnym ekranie, który zakrywa wszystkie inne okna i nie ma elementów sterujących nawigacją;
– studenci nie mają możliwości korzystania z udogodnień takich jak kopiowanie i wklejanie.

Rysunek 3 przedstawia pracę studenta przesłaną do oceny.



A THRILLING JOURNEY AT THE NATIONAL ATHLETICS CHAMPIONSHIP

The recent National Athletics Championship was an exhilarating experience for me. Representing our sports club on such a grand stage was both an honor and a challenge.

From the moment I stepped onto the track, the atmosphere was charged with anticipation. Competing against some of the country's finest athletes pushed me to new limits.

The competition was fierce and each event showcased the incredible talent and dedication of participants. The thunderous applause from the crowd added fuel to our determination, creating an electrifying ambiance throughout.

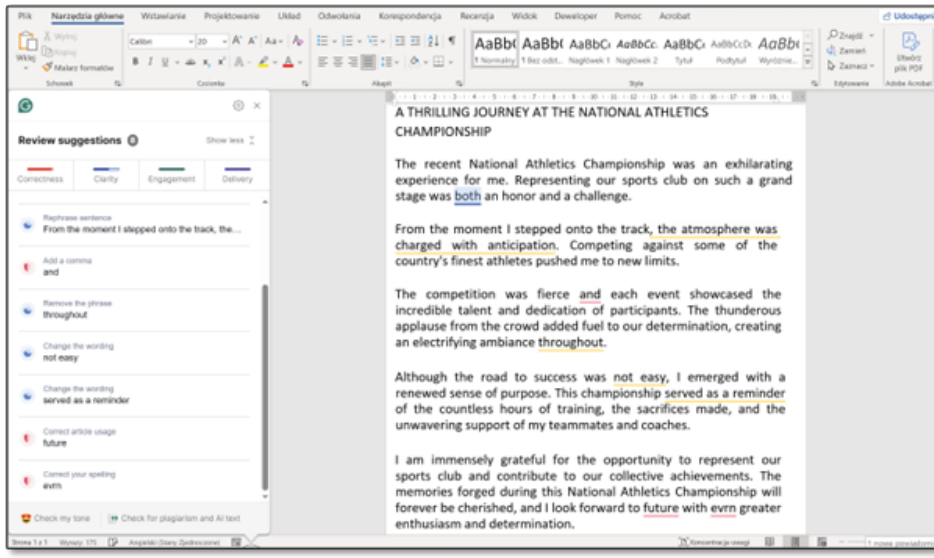
Although the road to success was not easy, I emerged with a renewed sense of purpose. This championship served as a reminder of the countless hours of training, the sacrifices made, and the unwavering support of my teammates and coaches.

I am immensely grateful for the opportunity to represent our sports club and contribute to our collective achievements. The memories forged during this National Athletics Championship will forever be cherished, and I look forward to future with evrn greater enthusiasm and determination.

Rysunek 3. Praca studenta – raport z udziału w Krajowych Mistrzostwach Lekkoatletycznych

Źródło: Opracowanie własne.

Praca została przesłana w formacie Word, co ułatwia jej sprawdzenie za pomocą narzędzia Grammarly. Rysunek 4 przedstawia przykład oceny pracy studenta za jego pomocą.

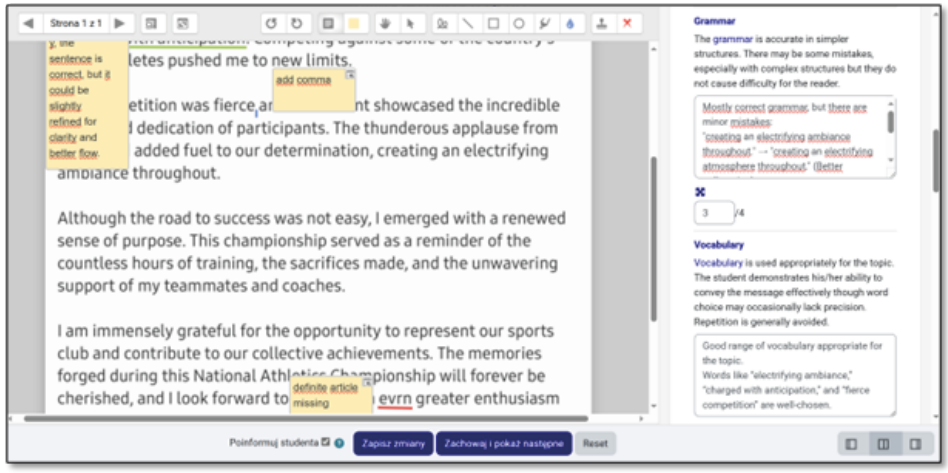


Rysunek 4. Ocena sprawności pisania przy użyciu narzędzia komputerowego Grammarly wspierającego pisanie w języku angielskim

Źródło: Opracowanie własne.

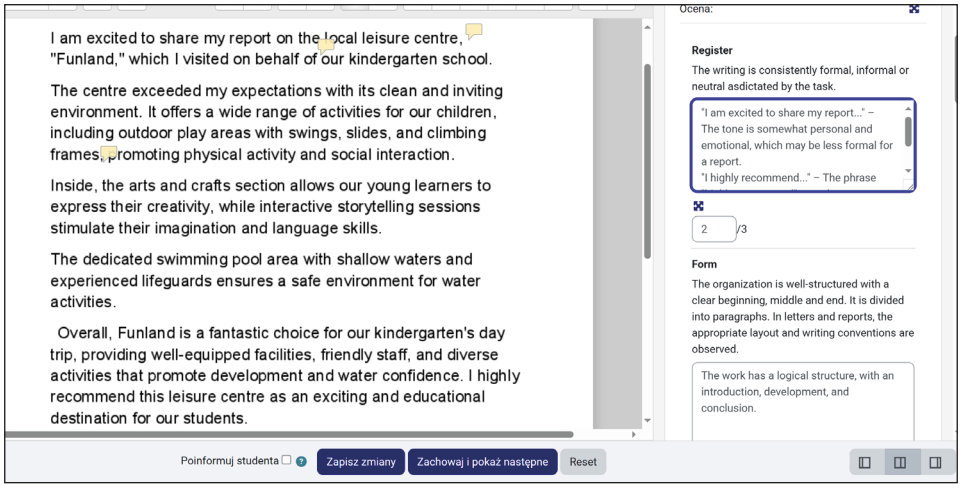
Kolejnym zadaniem studenta jest analiza sugestii i komentarzy wygenerowanych przez program Grammarly oraz wprowadzenie wybranych zmian i własnych adnotacji do pracy, którą następnie ocenia na platformie Moodle. Rysunek 5 przedstawia recenzję pracy studenta przygotowaną przez losowo wybranego uczestnika kursu. Oceniający dodał propozycję zmian w komentarzach. Ponadto na czerwono podkreślił błędy w pisowni wyrazu, a na zielono zdanie, które jest gramatycznie poprawne, lecz może być zmodyfikowane w celu dopracowania jego klarowności. Na rysunku 5 jest też widoczna sekcja komentarzy, po prawej stronie tekstu.

Ostatni przykład wykorzystania SI do oceny pracy pisemnej studenta przedstawia rysunek 6. Tym razem uczestnicy kursu zostali poproszeni o wykonanie zdania w trakcie zajęć zdalnych, które polegało na napisaniu artykułu promującego kurort wakacyjny w Polsce. Tekst miał obejmować od 120–180 słów. Praca była sprawdzana przez nauczyciela za pomocą programu ChatGPT.



Rysunek 5. Recenzja pracy studenta, na podstawie komentarzy wygenerowanych przez Grammarly

Źródło: Opracowanie własne.



Rysunek 6. Recenzja pracy studenta wykonana przez nauczyciela za pomocą programu ChatGPT

Źródło: Opracowanie własne.

Na rysunku 6 są widoczne oznaczenia w tekście pracy wskaujące komentarze przyznawane przez nauczyciela. W panelu bocznym, zawierającym szczegółowy opis kryteriów, nauczyciel dodał komentarz wraz z punktacją (np. za *Register*, tj. rejestr językowy, student otrzymał 2 punkty na 3 możliwe). Należy podkreślić, że do sugestii zaproponowanych przez ChatGPT nauczyciel dopisał własne uwagi. Przykładowo narzędzie SI nie wykryło niepoprawnego użycia przyimka w przykładzie „which I visited on behalf of our kindergarten

school". Zgodnie ze słownikiem (*Wielki multimedialny słownik*…, 2004), w języku angielskim zwrot „on behalf of" jest używany w odniesieniu do osoby lub grupy ludzi, a nie instytucji czy bytu nieożywionego. W związku z tym w polu recenzji nauczyciel dodał komentarz: „»on behalf of our kindergarten school« – »kindergarten« already refers to an educational institution, so »kindergarten school« is redundant. A better version: »on behalf of our kindergarten« ".

Nowoczesne narzędzia SI, takie jak ChatGPT, Grammarly i Hemingway App, odgrywają coraz większą rolę w automatyzacji oceny prac pisemnych w języku angielskim. Grammarly skutecznie identyfikuje błędy gramatyczne i stylistyczne, oferując sugestie dotyczące poprawności językowej. Hemingway App koncentruje się na czytelności tekstu, upraszczając złożone zdania i eliminując zbędne słowa. ChatGPT wyróżnia się zdolnością do bardziej kompleksowej analizy treści, oceniając strukturę, spójność i rejestr językowy.

Choć narzędzia te znacząco wspomagają proces oceny, ich efektywność zależy od kontekstu – Grammarly i Hemingway App są precyzyjne w wykrywaniu błędów, ale nie oceniają treści w sposób koncepcyjny. ChatGPT natomiast może analizować argumentację, lecz jego oceny mogą być mniej jednolite niż te oparte na stałych regułach. W związku z tym najlepsze efekty przynosi ich zintegrowane wykorzystanie, łączące automatyczną korektę z głębszą analizą tekstu.

Analiza wyników badań

W celu zbadania opinii studentów na temat wykorzystania SI w nauczaniu pisania i analizy tekstu nauczyciel prowadzący przygotował ankietę składającą się z 9 pytań zamkniętych i 1 pytania otwartego. Uczestnicy badania uzupełniali ankietę po zakończeniu semestru. Ankieta, która została udostępniona na platformie enauka.ujd.edu.pl, miała formę elektroniczną, dzięki czemu studenci mogli wygodnie wypełnić kwestionariusz dotyczący ich doświadczeń.

Większość studentów (68,6%) uznała narzędzia SI za bardzo skuteczne, a kolejne 19,6% za raczej skuteczne. Jedynie 11,8% respondentów wybrało opcję „trudno powiedzieć", natomiast nikt nie uznał narzędzi za nieskuteczne. Świadczy to o wysokim poziomie zadowolenia z ich działania i wskazuje, że SI rzeczywiście wspiera proces nauki pisania.

Największym uznaniem cieszyły się narzędzia Grammarly (47,1%) oraz ChatGPT (39,2%). Hemingway App uzyskał 13,7% wskazań, co sugeruje, że studenci bardziej cenią narzędzia oferujące rozbudowaną korektę gramatyczną i stylistyczną niż te, które obejmują wyłącznie poprawę czytelności tekstu. Aż 82,4% studentów zauważyło znaczący wzrost poziomu poprawności językowej swoich tekstów, a kolejne 13,7% odnotowało wzrost umiarkowaną.

Jedynie 3,9% respondentów nie dostrzegło większych zmian. Wyniki te sugerują, że SI efektywnie wspiera eliminację błędów gramatycznych i stylistycznych. Aż 90,2% studentów uznało, że narzędzia SI zdecydowanie pomogły im w lepszym zrozumieniu popełnianych błędów, a kolejne 9,8% uznało, że pomogły im częściowo. Brak odpowiedzi negatywnych potwierdza, że SI może stanowić skuteczne wsparcie w nauce pisania poprzez analizę i wyjaśnianie błędów.

Większość studentów (74,5%) uważa wykorzystanie SI na zajęciach zdalnych za świetne wsparcie w nauce. Tylko 5,9% osób uznało, że powinno być to narzędzie pomocnicze, a 19,6% respondentów preferuje tradycyjne metody nauczania. Wynik ten pokazuje, że SI jest dobrze odbierane w kontekście zajęć online, ale część studentów nadal ceni bardziej klasyczne podejście do nauki. Aż 84,3% osób uznało moduł „Warsztat" za bardzo przydatny i dobrze zorganizowany, natomiast 15,7% respondentów określiło go jako neutralny. Brak odpowiedzi negatywnych sugeruje, że studenci są zadowoleni z tej formy pracy i oceny wzajemnej.

Kryteria oceny były w pełni zrozumiałe i pomocne dla 94,1% studentów, a jedynie 5,9% respondentów uznało, że mogłyby być bardziej precyzyjne. Brak odpowiedzi negatywnych wskazuje, że oceny zostały uznane za sprawiedliwe i uzasadnione. 82,4% studentów uznało, że recenzowanie prac innych pomogło im w rozwinięciu umiejętności analizy tekstu, a 15,7% – że w pewnym stopniu. Jedynie 2,0% osób nie miało zdania, a brak odpowiedzi negatywnych potwierdza, że wzajemna ocena jest wartościowym elementem procesu nauki.

Największa obawa (70,6%) dotyczyła nadmiernego polegania na technologii, co sugeruje, że studenci obawiają się utraty samodzielności w nauce pisania. 19,6% osób wskazało na nieprecyzyjne sugestie poprawy błędów, co może oznaczać, że narzędzia SI nie zawsze dają dobre wskazówki. 5,9% studentów zauważyło, że SI może ograniczać kreatywność w pisaniu, co wskazuje na pewne obawy dotyczące stylu i oryginalności tekstów. 3,9% respondentów miało wątpliwości co do tego, czy SI pozwala w pełni zrozumieć zasady gramatyki. Co istotne, nikt nie zaznaczył opcji „brak obaw", co oznacza, że studenci widzą pewne ograniczenia w wykorzystaniu SI.

Analiza odpowiedzi otwartych pozwoliła wysunąć następujące wnioski. Studenci doceniają wykorzystanie narzędzi SI w nauczaniu pisania, jednak wskazują na potrzebę dodatkowego wsparcia w zakresie ich obsługi. Wielu z nich uważa, że krótkie szkolenia z Grammarly i Hemingway App byłyby pomocne, ponieważ nie wszyscy znają te programy. Zwracają także uwagę na to, że duża liczba dostępnych narzędzi może być przytłaczająca, dlatego warto skupić się na jednym i nauczyć się wykorzystywać je w pełni.

Respondenci sugerują również wprowadzenie większej liczby ćwiczeń praktycznych, w których porównywane byłyby sugestie SI z poprawkami nauczyciela. Postulują analizowanie przykładów rzeczywistych prac, aby lepiej zrozumieć najczęściej popełniane błędy. Wielu studentów podkreśla także

potrzebę indywidualnych konsultacji z nauczycielem, które pozwoliłyby omówić błędy wykryte przez SI i lepiej zrozumieć mechanizmy poprawnej pisowni.

Kolejnym istotnym aspektem jest integracja narzędzi SI z platformą Moodle. Studenci sugerują, że możliwość uzyskania wstępnych wskazówek od ChatGPT przed oddaniem pracy byłaby dla nich dużym ułatwieniem. Jednocześnie podkreślają, że SI powinno pełnić rolę wspomagającą, a nie zastępować szczegółową analizę nauczyciela – zwracają uwagę na potrzebę otrzymywania indywidualnych uwag od prowadzącego.

W kontekście organizacji zajęć pojawiła się również kwestia anonimowości w module „Warsztat" na Moodle. Studenci uważają, że recenzowanie prac innych uczestników jest wartościowe, jednak powinno odbywać się anonimowo, aby uniknąć stresu związanego z krytyką. Dodatkowo proponują wprowadzenie elementów grywalizacji, takich jak zdobywanie punktów za skuteczne poprawki czy trafne analizy błędów, co mogłoby zwiększyć ich zaangażowanie w naukę.

Podsumowując, wyniki ankiety wskazują, że studenci generalnie bardzo pozytywnie oceniają narzędzia SI jako wsparcie w nauce pisania. Grammarly i ChatGPT są uznawane za najbardziej przydatne, a ich wpływ na poprawność językową tekstów jest wyraźnie dostrzegalny. Moduł „Warsztat" na platformie Moodle oraz wzajemna ocena prac zostały również ocenione bardzo wysoko. Największym wyzwaniem pozostaje zapewnienie, że studenci nie będą nadmiernie polegać na SI kosztem samodzielnego myślenia i nauki. Ponadto część respondentów zwraca uwagę na potrzebę dopracowania sugestii poprawy błędów oraz zachowania kreatywności w pisaniu. Ostatecznie wyniki ankiety potwierdzają, że SI może być skutecznym narzędziem dydaktycznym, szczególnie w nauczaniu zdalnym, lecz powinna być stosowana jako wsparcie, a nie substytut tradycyjnych metod nauczania.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania wykazały, że narzędzia SI, takie jak ChatGPT, Grammarly i Hemingway App, znacząco wspierają studentów w doskonaleniu umiejętności pisania w języku angielskim. Większość respondentów uznała je za skuteczne narzędzia pomagające w doskonaleniu poprawności językowej oraz analizie popełnianych błędów. Szczególnie doceniono Grammarly, które oferuje dokładną korektę gramatyczną i stylistyczną (Burke, 2021: 45–62). Studenci zauważyli również wartość modułu „Warsztat" na platformie Moodle, który umożliwia wzajemną ocenę prac oraz lepsze zrozumienie kryteriów oceny (Zhang, 2020, s. 873).

Wyniki ankiety wskazują jednak na pewne wyzwania związane z automatyzacją oceny prac. Niektórzy studenci obawiają się nadmiernego polegania

na technologii, co może ograniczyć ich samodzielność w nauce pisania (por. Pham, 2022). Ponadto istnieje potrzeba uzupełnienia działania SI o dodatkowe wsparcie nauczyciela, takie jak indywidualne konsultacje czy analiza błędów w szerszym kontekście (Deane, 2013, s. 53). Studenci sugerowali także konieczność lepszego przygotowania do korzystania z narzędzi, aby zapewnić ich efektywne wykorzystanie (Warschauer i Grimes, 2008, s. 56–78).

W przyszłości rozwój SI w automatycznej ocenie prac może skupić się na bardziej zaawansowanej analizie semantycznej i kontekstowej, aby poprawić precyzję sugestii korekt (Biber i in., 2002). Integracja SI z platformami edukacyjnymi, takimi jak Moodle, może dodatkowo ułatwić studentom korzystanie z technologii bardziej intuicyjnie (Grammarly, 2023). Ponadto, możliwe jest wprowadzenie elementów grywalizacji, co zwiększyłoby motywację studentów do rozwijania swoich umiejętności pisania (Hemingway Editor, 2023). Kluczowym kierunkiem pozostaje jednak znalezienie równowagi między automatyzacją a wsparciem nauczyciela, aby narzędzia SI pełniły funkcję pomocniczą, a nie zastępowały tradycyjnej analizy tekstu (Zhang, 2020, s. 881).

Bibliografia

Biber, D., Conrad, S., i Leech, G. (2002). *Longman student grammar of spoken and written English*. Pearson Education.

Brown, R. (2021a). Cognitive models in second language acquisition. *Journal of Applied Linguistics*, *35*(4), 213.

Brown, R. (2021b). Personalized learning through AI. *International Journal of Educational Technology*, *27*(3), 102.

Burke, M. (2021). The role of AI in automated writing assessment: Benefits and challenges. *Journal of Educational Technology*, *18*(2), 45–62.

Deane, P. (2013). Automated essay scoring in the classroom: Theoretical and practical considerations. *Assessing Writing*, *18*(1), 40–61.

Dizon, G. (2020). Evaluating the usefulness of Grammarly in an EFL writing class. *TESL-EJ*, *24*(3), 1–12. https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej95/ej95a2/

Doe, J. (2020a). *Artificial intelligence in language learning.* Academic Press.

Doe, J. (2020b). *Natural language processing in education*. Springer.

Doe, J. (2022). Natural language processing in education. *Journal of Applied Linguistics*, *40*(2), 189.

Godwin-Jones, R. (2022). AI writing assistants and the teaching of writing. *Language Learning & Technology*, *26*(1), 1–9. https://doi.org/10.125/73453

Grammarly (2023). *How Grammarly works*. https://www.grammarly.com/

Grammarly (2025). *Write your best with Grammarly.* https://www.grammarly.com/

Hemingway Editor (2023). *Hemingway app: Make your writing bold and clear*: 38 Long LLC. https://www.hemingwayapp.com/

Johnson, M. (2021a). *Chatbots in language education*. Routledge.

Johnson, M. (2021b). AI and pedagogical challenges. *Journal of Language Teaching*, *15*(3), 233.

Johnson, M. (2022a). AI in language assessment. *Journal of Educational Technology*, *18*(2), 157.

Johnson, M. (2022b). Personalized learning through AI. *International Journal of Educational Technology*, *27*(3), 87.
Komorowska, H. (2017). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola, ocena, testowanie*. Fraszka Edukacyjna.
Lee, M. (2020). *Human interaction in language acquisition*. Oxford University Press.
OpenAI (2023). *ChatGPT: Optimizing language models for dialogue*. https://openai.com/research/chatgpt
Pham, H. (2022). AI and student writing: A double-edged sword? *Computers & Education*, *182*, 104527. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104527
Pham, M., i Ho, T. T. H. (2020). Artificial intelligence applications in English language teaching: A review. *Journal of Language Teaching and Research*, *11*(5), 646–653. https://doi.org/10.17507/jltr.1105.03
Russell, S., i Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Prentice Hall.
Shi, H., i Aryadoust, V. (2024). *A systematic review of AI-based automated written feedback research*. *ReCALL*, *36*(2), 187–209. https://doi.org/10.1017/S0958344023000265
Smith, J. (2019). *Technology and language education*. Routledge.
Smith, J. (2020a). *AI in language learning*. Cambridge University Press.
Smith, J. (2020b). *Artificial intelligence and language education*. Cambridge University Press.
Warschauer, M., i Grimes, D. (2008). Automated writing assessment in the classroom. *Pedagogical Review*, *12*(3), 56–78.
White, E. (2019a). *Machine learning in language assessment*. Cambridge University Press.
White, E. (2019b). *Machine learning in language assessment*. Springer.
Wielki multimedialny słownik angielsko-polski, polsko-angielski (Wersja 1.0). (2004). Wydawnictwo Naukowe PWN, Oxford University Press.
Zhang, W. (2020). The integration of artificial intelligence in language learning: Opportunities and limitations. *TESOL Quarterly*, *54*(4), 867–890.

Automated assessment of English-language written work in higher education

A b s t r a c t: In the context of the dynamic advancement of artificial intelligence (AI) technologies, glottodidactics is confronted with novel opportunities and challenges, particularly within the domain of higher education. This article adopts a practical perspective and explores the application of AI-driven tools in the teaching of English at the tertiary level. Drawing on empirical research conducted among university students, it examines the potential of platforms for linguistic error analysis as well as tools for the automated assessment of written assignments. Furthermore, it outlines specific strategies for the integration of AI with conventional pedagogical methods, aimed at fostering students' linguistic and metalinguistic competences. The article underscores the importance of a critical and informed approach to the use of AI technologies, acknowledging both their benefits and limitations, and provides recommendations for educators and learners on how to effectively incorporate AI into the language learning process.

K e y w o r d s: linguistic error analysis, automated assessment of written assignments, AI-based educational tools

https://orcid.org/0009-0002-1644-5103 Martyna Mroczka

Growth mindset w epoce SI
Jak *futures literacy* i sztuczna inteligencja wspierają rozwój kompetencji językowych

S t r e s z c z e n i e: Artykuł podejmuje tematykę rozwoju kompetencji językowych w kontekście dynamicznych przemian cywilizacyjnych, społecznych i technologicznych, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu kompetencji przyszłości *futures literacy* (umiejętności wyobrażania sobie różnych scenariuszy przyszłości i korzystania z nich w teraźniejszości), sztucznej inteligencji (SI) oraz *growth mindset* (nastawienia na rozwój). Autorka przedstawia definicje obu podejść, analizując ich znaczenie w edukacji językowej. Omawia także sposoby wzmacniania postaw ukierunkowanych na rozwój oraz wyobraźni przyszłościowej w klasie językowej przy wsparciu narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji. W artykule zaprezentowano również konkretne działania dydaktyczne wspierające rozwój refleksji nad przyszłością i samodzielności uczniów w procesie uczenia się języka.

S ł o w a k l u c z o w e: *growth mindset*, *futures literacy*, kompetencje językowe, sztuczna inteligencja, edukacja językowa, dydaktyka języków obcych

Współczesna edukacja staje przed wyzwaniami niespotykanymi wcześniej na taką skalę. W obliczu zjawisk określanych akronimami VUCA (ang. *volatility*, *uncertainty*, *complexity*, *ambiguity* – zmienność, niepewność, złożoność, niejednoznaczność) oraz BANI (ang. *brittle*, *anxious*, *non-linear*, *incomprehensible* – kruchość, niepokój, nieliniowość, niezrozumiałość) nauczyciele i edukatorzy zmuszeni są do poszukiwania nowych dróg i narzędzi wspierających rozwój uczniów. Zmieniająca się rzeczywistość społeczna i technologiczna wymaga przedefiniowania nie tylko celów edukacji, ale także sposobów ich realizacji – szczególnie w nauczaniu języków obcych, które stanowią klucz do rozwoju kompetencji komunikacyjnych, międzykulturowych oraz poznawczych.

Tradycyjne modele dydaktyczne nie zawsze nadążają za tempem przemian cywilizacyjnych, wśród których szczególne miejsce zajmuje rozwój generatywnej sztucznej inteligencji oraz globalne zmiany społeczne, środowiskowe i ekonomiczne. W tej sytuacji kluczowe staje się wyposażenie uczniów w kompetencje pozwalające nie tylko efektywnie się uczyć, ale także aktywnie kształtować własną ścieżkę edukacyjną i zawodową w dynamicznym, nieprzewidywalnym świecie. W tym kontekście szczególne znaczenie mają dwa podejścia: *growth mindset* (Dweck, 2006) oraz rozwój kompetencji przyszłości, ze szczególnym naciskiem na kompetencję *futures literacy* (UNESCO, b.d.).

Edukacja w świecie złożoności i nieprzewidywalności

Współczesny świat opisują dwa wspomniane na początku komplementarne akronimy – VUCA i BANI. Ich obecność w dyskursie o przyszłości edukacji skłania do refleksji: Czy nasze dotychczasowe metody nauczania nadążają za zmianami, czy też próbujemy w nowych realiach powielać wzorce z przeszłości? Czy nie przegapiliśmy zmian takich, jak chociażby rozwój neuronauki i upowszechnienie się wiedzy w postaci dostępnego internetu w okolicach roku 2000? Czy jesteśmy świadomi zatarcia się granic edukacyjnych, które dokonało się w wyniku pandemii w latach 2020 i 2021? Czy zauważamy, jaką rewolucją jest dostęp przez wszystkich, w tym uczniów i nauczycieli, do generatywnej sztucznej inteligencji, zapoczątkowany w 2022 roku? (Mytnik, 2025) Potrzebujemy podejścia, które łączy umiejętności poznawcze, afektywne i społeczne z kompetencjami do przyszłości – w tym *growth mindset* i *futures literacy.*

Definicje kluczowych pojęć

Growth mindset, czyli nastawienie na rozwój, to koncepcja rozpropagowana przez Carol Dweck (2006), zgodnie z którą swoje umiejętności i inteligencję można rozwijać poprzez zaangażowanie, wysiłek oraz odpowiednie strategie uczenia się. W przeciwieństwie do *fixed mindset*, czyli nastawienia na stałość, *growth mindset* sprzyja wytrwałości, pozytywnemu podejściu do porażek oraz otwartości na wyzwania (Dweck, 2006; Yeager i Dweck, 2012). Okazuje się, że uczniowie o takim nastawieniu osiągają lepsze wyniki, wykazują większą samoregulację i chętniej podejmują trudne zadania. Jeśli nie są w stanie czegoś zrobić, wiedzą, że ta niemożność ich nie determinuje i że zmiana jest możliwa (Claro i in., 2016).

Futures literacy, czyli „kompetencja w zakresie przyszłości" lub „biegłość w przyszłościach", została zdefiniowana przez Riela Millera (2015) jako zdolność do wyobrażania sobie różnych scenariuszy przyszłości i korzystania z nich w działaniu tu i teraz. *Futures literacy* ma uświadomić ludziom, że ich wyobrażenia o przyszłości wpływają na działania w teraźniejszości. W odróżnieniu od foresightu, rozumianego jako systematyczny i metodyczny proces analizowania trendów, prognozowania możliwych scenariuszy i planowania strategicznego, *futures literacy* rozwija zdolność świadomego, kreatywnego i refleksyjnego korzystania z wyobraźni jako zasobu poznawczego. Według UNESCO jest to jedna z kluczowych kompetencji XXI wieku, wspierająca odporność psychiczną, elastyczność myślenia oraz sprawczość jednostki w świecie niepewności.

W kontekście nauki języków obcych *growth mindset* wiąże się z gotowością do podejmowania ryzyka komunikacyjnego, akceptacją błędów i większą wytrwałością. Jak pokazują badania, uczniowie z nastawieniem na rozwój osiągają lepsze wyniki, są bardziej zmotywowani i częściej angażują się w refleksję metajęzykową (Mercer, Ryan, 2010).

Futures literacy – kompetencja przyszłości i pedagogika antycypacyjna

Jako że *futures literacy* pozwala wyjść poza schematy myślenia przyczynowo-skutkowego i otwiera przestrzeń do kreatywnego reagowania na nieoczekiwane zmiany (Miller, 2015), zakładamy, że w edukacji językowej *futures literacy* może wspierać nie tylko rozwój umiejętności komunikacyjnych, lecz także refleksyjność kulturową, empatię i zdolność do współpracy w zróżnicowanych środowiskach. Może to pomóc odnajdywać się w złożonym i dynamicznym świecie poprzez na przykład kształtowanie swojej własnej ścieżki kariery.

Najpełniejszym formatem sprzyjającym kształtowaniu *futures literacy* jest warsztat *futures literacy laboratory*, podczas którego uczestnicy eksplorują różne warianty przyszłości – przyszłości prawdopodobne, pożądane i alternatywne, wyciągają z nich wnioski, zadają nowe ważne pytania i w poszukiwaniu odpowiedzi na nie projektują ścieżkę działania.

Taki warsztat ma ogromną wartość, może być iskrą, która zapoczątkuje zupełnie nowe działania; może być także katalizatorem prac, jeśli zaproponuje się go uczniom lub organizacji w trakcie prac, na przykład w ramach uczniowskiego projektu.

Nie da się jednak ukryć, że taki warsztat trwa 4–5 godzin, więc szansa na włączenie pełnego warsztatu *futures literacy laboratory* w siatkę godzin nie jest wielka.

Chcąc skorzystać z dobrodziejstw *futures literacy*, nie potrzebujemy jednak całodziennego warsztatu. Nauczyciele języków obcych są w idealnej sytuacji,

by włączać elementy *futures literacy* do swoich lekcji, ponieważ realizując podstawę programową, omawiają zagadnienia z życia codziennego, które są siłą rzeczy wychylone w przyszłość. Nietrudno zatem włączyć dodatkowe zadanie lub postawić pytanie, które doda uczniom śmiałości do myślenia w perspektywie przyszłości, czyli rozwinie w nich kompetencję *futures literacy.*

Przykłady praktyczne – jak uczyć języków z myślą o przyszłości

Włączenie *futures literacy* i *growth mindset* do dydaktyki nie wymaga całkowitej zmiany programów, tak naprawdę trzeba zmienić niewiele. Kluczem jest intencjonalność – pytania, które uczniowie stawiają sobie na lekcjach, oraz zadania, które łączą język z refleksją nad światem. Przykładowe działania osadzone tematycznie w wybranych zagadnieniach maturalnych:

– Praca przyszłości: Jakie zawody mogą zniknąć w przyszłości? Jakie nowe się pojawią? Jakie umiejętności językowe będą najważniejsze na rynku pracy za dwadzieścia lat? Czy znajomość języków obcych będzie wciąż potrzebna w erze automatycznego tłumaczenia? Jakie umiejętności będą się najbardziej liczyć na rynku pracy? Zadanie: Stwórz profil zawodowy w mediach społecznościowych typu LinkedIn osoby pracującej w 2050 roku. Jakie umiejętności są dla niej kluczowe?
– Kultura i sztuka: Jak sztuczna inteligencja zmieni tworzenie kultury? Czy tradycyjne formy kultury znikną czy przejdą transformację? Jak globalizacja wpłynie na różnorodność kulturową w przyszłości? Jak sztuczna inteligencja może zmienić sposób tworzenia i odbioru sztuki? Zadanie: Przygotuj scenariusz festiwalu kultury, który odbywać się będzie w 2045 roku. Jakie języki i technologie będą wykorzystywane?
– Zdrowie i styl życia: Jak technologia wpłynie na zdrowie psychiczne? Jakie nawyki będą wspierać dobrostan w 2100 roku? Czy ludzie będą żyli zdrowiej niż dziś? Jak na styl życia będą wpływały nowe formy pracy? Jak komunikujesz się z bliskimi? Zadanie: Stwórz wizję kampanii społecznej z 2070 roku promującej zdrowie psychiczne – jakie hasła, technologie i formy komunikacji są w niej wykorzystywane? Wpleć w opis co najmniej pięć nowych pojęć lub nazw technologii z lekcji.

Dla poziomów niższych (A1–A2) aktywności mogą być uproszczone językowo, ale nadal prowokujące myślenie o przyszłości:

– Opisz co jesz dziś na śniadanie i co będziesz jadł za trzydzieści lat. Jak chciałabyś, by zmienił się widok z Twojego okna za pięćdziesiąt lat? Jak zmienią się sposoby spędzania wolnego czasu za trzydzieści lat?

Dzięki włączaniu takich pytań i zadań nauczyciel zapewnia powtórzenie przerabianych środków językowych, a dodatkowo nienachalnie kształtuje w uczniach *growth mindset* i *futures literacy*, co długofalowo może ułatwić im funkcjonowanie w świecie pełnym złożoności. Wszak już dziś świat wymaga od nas gotowości na wielokrotne przekwalifikowanie się, oduczanie się i uczenie się na nowo, i na to, by brać ścieżkę kariery w swoje ręce. Prognozy wskazują, że dynamika tego procesu będzie się nadal zwiększała.

Rola nauczyciela jako moderatora przyszłości

Nowoczesny nauczyciel języka to nie tylko ekspert językowy, ale też przewodnik po świecie niepewności i złożoności. Potrafi korzystać z SI jako wsparcia, nie jako zagrożenia. Dba o atmosferę klasy, w której błędy są mile widziane, a przyszłość to temat rozmów i refleksji. Zachęca do krytycznego myślenia, działania projektowego, uczenia się przez całe życie i do odwagi.

Kształtowanie kompetencji *futures literacy* i nastawienia na rozwój to nie kiełkująca moda, ale odpowiedź na rzeczywiste potrzeby uczniów i wymogi rynku pracy. Pomaga uczniom rozwijać język i jednocześnie uczy ich myśleć długofalowo i refleksyjnie.

Integracja *growth mindset*, *futures literacy* i SI w dydaktyce językowej

W erze generatywnej SI (chatboty ChatGPT, Claude, Gemini) nauczyciele języków obcych mają możliwość wspierania uczniów w zakresie zarówno treści językowych, jak i kompetencji metapoznawczych. SI może służyć jako partner w tworzeniu scenariuszy lekcji, przykładów ćwiczeń czy generowaniu alternatywnych wersji zadań. Co ważniejsze, może wspomagać refleksję i kształtować nastawienie na rozwój.

Dla przykładu prompt: „Przygotowuję lekcję o pracy i zawodach dla uczniów szkoły średniej. Zaproponuj zadania, które rozwijają *growth mindset* i *futures literacy*, a przy okazji utrwalają słownictwo z zakresu zawodów" – pozwala na stworzenie angażujących materiałów zorientowanych na kompetencje przyszłości. Otrzymany rezultat wymaga naszej krytycznej oceny, może jednak stanowić wartościowe źródło inspiracji i zasobów metodycznych.

Nauczyciel może wspierać się SI również w analizie swojej praktyki: tworząc retrospekcję zajęć, pytając o alternatywne podejścia, konsultując się z „cyfrowym mentorem". To nie tylko oszczędność czasu, ale też wzmacnianie sprawczości i rozwój zawodowy nauczycieli.

Zakończenie

Szybki rozwój technologii nie musi oznaczać destabilizacji edukacji językowej. Wręcz przeciwnie – może stanowić impuls do jej odnowy. Włączenie podejścia *growth mindset* i kształtowanie kompetencji *futures literacy* do praktyki nauczycielskiej pozwala tworzyć lekcje bardziej angażujące i przygotowujące do życia w nieznanych jeszcze kontekstach. Kluczem nie jest przewidywanie przyszłości, ale rozwijanie zdolności do jej kształtowania.

Bibliografia

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Mercer, S., i Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, *64*(4), 436–444.

Miller, R. (2015). *Learning, the future and complexity: An essay on the emergence of futures literacy.* UNESCO.

Miller, R. (red.) (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century.* UNESCO Publishing.

Mytnik, J. (2025). *Gamifikacja w edukacji. O budowie fabularnych systemów motywacyjnych*. Fundacja Zmieniam.

UNESCO, b.d. https://www.unesco.org/en/futures-literacy.

Yeager, D. S., i Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, *47*(4), 302–314.

Growth mindset in the age of AI: How futures literacy and artificial intelligence support the development of language competence

A b s t r a c t: This article explores the development of language competence in the context of dynamic civilizational, social, and technological transformations, with particular emphasis on the influence of futures literacy (the ability to imagine multiple future scenarios and use them to inform decisions in the present), artificial intelligence, and the growth mindset. The author presents definitions of both key concepts and analyses their relevance in language education. The paper also discusses strategies for fostering developmental attitudes and future-oriented imagination in the language classroom, supported by generative artificial intelligence tools. Additionally, it outlines specific didactic practices that enhance learners' reflection on the future and promote autonomy in the language learning process.

K e y w o r d s: growth mindset, futures literacy, language competence, artificial intelligence, language education, language didactics

https://orcid.org/0009-0009-9135-7067 Lidia Karpacz

Sztuczna inteligencja w nauczaniu języków obcych – implikacje społeczno-kulturowe

S t r e s z c z e n i e: Socjologowie twierdzą, że technologia cyfrowa od dziesięcioleci oddziałuje na kształt relacji społecznych i ich manifestacje kulturowe. Dynamiczny rozwój sztucznej inteligencji sprawia, że jej wpływ na globalną społeczność stale wzrasta. W tym kontekście szczególnie ważna wydaje się kwestia prawidłowej oceny roli SI jako elementu kulturotwórczego i uznania jej za partnera w procesie nauczania języka obcego. Artykuł podejmuje polemikę z obawami dotyczącymi sztucznej inteligencji obecnymi w środowisku glottodydaktycznym oraz stanowi próbę przybliżenia tego, czym może być dla nas SI w rozumieniu teorii aktora-sieci (*actor–network theory*, ANT). Interdyscyplinarne podejście ANT w analizie społeczno-kulturowej uznaje współzależność elementów ludzkich i nie-ludzkich. Przedmioty, artefakty i technologie są nie tylko narzędziami, ale także aktywnymi uczestnikami w kształtowaniu kulturowych znaczeń i praktyk.

S ł o w a k l u c z o w e: sztuczna inteligencja, glottodydaktyka, teoria aktora-sieci, konteksty kulturowe

Najpowszechniej stosowanym podejściem do analizy zastosowania sztucznej inteligencji w glottodydaktyce jest ocena SI jako narzędzia. Narzędzia wspomagającego procesy uczenia się i nauczania. Tak ukierunkowana analiza skutkuje nie tylko podkreślaniem oczywistych korzyści, jakie niesie pojawienie się SI, ale także egzemplifikacją obaw, jakie budzi. Wątpliwości glottodydaktyków dotyczą przede wszystkim skuteczności sztucznej inteligencji w identyfikowaniu kontekstów kulturowych i jej tendencyjności, a co za tym idzie – jakości rezultatów edukacyjnych osiąganych za jej pomocą. Przewagę tego typu obaw widać wyraźnie w tematyce referatów konferencyjnych, gdzie SI rzadko jest analizowana jako równoprawny aktor procesu nauczania. Pozycjonuje się ją raczej na obrzeżach relacji uczeń–nauczyciel i na peryferiach rzeczywistości społeczno-kulturowej. Refleksje o charakterze glottodydaktycznym

warto jednak wzbogacić o spojrzenie na sztuczną inteligencję jak na część globalnej sieci społecznej.

Zacznijmy od refleksji: Czy rolą sztucznej inteligencji jest bycie narzędziem? Czy nadal służy jako instrument do tworzenia rzeczywistości społecznej, do tworzenia kultury? Czy stała się podmiotem w tym procesie? Czy jest to zarówno narzędzie, jak i podmiot?

Wychodzenie od tak sformułowanego pytania już stawia sztuczną inteligencję w różnych miejscach: jeśli jest to tylko instrument, być może możemy go kontrolować. Jeśli jest podmiotem, powinniśmy to przyznać i tak ją traktować. A jeśli jest jednym i drugim, zarówno narzędziem, jak i podmiotem zmian społecznych, kulturowych, cywilizacyjnych – musimy się nauczyć z nią koegzystować.

Analizując skuteczność SI w rozpoznawaniu znaczeń związanych z danym obszarem kulturowym, a szerzej, jej rolę w procesach społeczno-kulturowych, nie sposób się nie odnieść do socjologicznego dyskursu na temat rzeczywistości społecznej. W części pierwszej artykułu, w dużej mierze opartej na przemyśleniach autorki, zarysowano główne obawy społeczne związane ze sztuczną inteligencją. Następnie podjęto wstępną polemikę z obawą obecną w środowisku glottodydaktycznym dotyczącą kontekstów kulturowych i uprzedzeń. W tym celu fragment podręcznika do nauki języka hiszpańskiego poddano analizie w ChatGPT 4o. Wybór pozycji dydaktycznej nie był przypadkowy; język hiszpański jest drugim językiem na świecie z największą liczbą użytkowników natywnych i co roku około 20 mln osób podejmuje się jego nauki (Pastor Villalba, 2024).

Przedstawione refleksje oraz rezultaty pilotażowej interakcji z czatem wykorzystano jako wstęp do dalszej części artykułu, która ma charakter teoretyczny i stanowi próbę zastosowania socjologicznej teorii aktora-sieci (*actor–network theory*, ANT) do analizy zjawiska SI w kontekście nauczania języków obcych. ANT traktuje nowe technologie jako aktorów, którzy są przyłączani do danej zbiorowości i stają się jej uczestnikami dzięki działaniu. Relacje między aktorami ludzkimi i nie-ludzkimi – dynamiczne, zmienne, podlegające ciągłym negocjacjom – mają kluczowy wpływ na kształtowanie się znaczeń kulturowych.

Wokół obaw i refleksji – sztuczna inteligencja w glottodydaktyce

O sztucznej inteligencji w świecie akademickim (i nie tylko) ostatnio bardzo dużo się mówi, mimo że rozwija się od dziesięcioleci. Temat wysunął się na pierwszy plan w końcówce 2022 roku, kiedy amerykańskie laboratorium badawcze OpenAI uruchomiło bezpłatny model sztucznej inteligencji i wszyscy

zaczęliśmy korzystać z dostępu do ChatGPT. Możliwości nowego chatbota wywołały poruszenie i sprowokowały rozważania na temat tych aspektów pojawienia się SI, które mogą stanowić dla nas, ludzi, zagrożenie.

Najbardziej powszechna obawa dotyczy tego, czy sztuczna inteligencja przekształci systemy produkcyjne i struktury wytwórcze, które znamy do tej pory, jednym słowem wyeliminuje dotychczasowe miejsca pracy. Z pewnością przyczyni się do powstania nowych – ale to z kolei rodzi obawę, czy znajdą się one w zasięgu naszych kompetencji. Drugą często podnoszoną kwestią jest to, czy SI wkroczy w obszary, które do tej pory były tylko prerogatywą ludzką, takie jak sztuka i nauka; i co stanie się wtedy z kreatywnym potencjałem ludzkości. To ważne pytania, które wymagają szerokiej interdyscyplinarnej refleksji; znalezienie na nie odpowiedzi wykracza poza ramy tego artykułu. Zawęźmy więc pole do glottodydaktyki.

Na konferencjach naukowych poświęconych wpływowi sztucznej inteligencji na naukę języków obcych i w artykułach o tej samej tematyce debata często toczy się wokół tego, czy SI jest w stanie trafnie analizować konteksty kulturowe (zob. np. Maziarz, 2023; Schmidt i Strasser, 2022). Bo jej wpływu na akwizycję drugiego języka, w jego warstwie użytkowej, transakcyjnej, zanegować się nie da. Sztuczna inteligencja generuje zadania, testy, różnorodne materiały audiowizualne, tłumaczy, interpretuje i parafrazuje teksty. Wielu nauczycieli akademickich z tych możliwości korzysta, studenci – bez wątpienia (Pyżalski, 2024).

W wystąpieniach na panelu dyskusyjnym zorganizowanym w lutym 2024 roku przez Instytut Cervantesa we współpracy z British Council, skupiającym środowisko glottodydaktyczne, podkreślano, że nauka drugiego języka, zwłaszcza na poziomie studiów uniwersyteckich, nie polega tylko na przyswojeniu słownictwa i zasad gramatycznych (wiemy, że każdy język systematyzuje rzeczywistość inaczej). Polega także na znajomości kontekstu kulturowego, który jest wynikiem wielowiekowych doświadczeń danego społeczeństwa (np. García Montero i in., 2024; Levy, 2024). Przywoływano również stwierdzenia ekspertów, że modele językowe w zależności od tekstów, na jakich były trenowane, mogą przejawiać różne rodzaje tendencyjności, postrzeganej przez nas jako uprzedzenia (np. Luckin, 2024). Z większości tych refleksji wywodzono wniosek o niezbywalnej roli nauczyciela, który wyjaśnia uczniom lub studentom niezbędny kontekst kulturowy i rozbraja zapożyczone od SI klisze (np. Rebollo Pedruelo, 2024).

Już w tym momencie możemy sobie postawić kilka pytań. Czy, nawet jako specjaliści, jesteśmy w posiadaniu wiedzy kompletnej i aktualnej z danego obszaru kulturowego? Czy sami jesteśmy pozbawieni uprzedzeń i potrafimy je, w kontakcie ze studentami, moderować? Czy sztuczna inteligencja nie będzie w stanie pokonać swoich dotychczasowych ograniczeń?

Pojawiające się ostatnio w mediach informacje o tym, że SI zaczyna „zjadać swój ogon", czyli uczyć się na wygenerowanych przez siebie treściach, zmniejszyły powszechne obawy dotyczące ekspansywnego wzrostu jej możliwości, mimo to wielu ekspertów podkreśla, że to tylko etap wykładniczego rozwoju. Mamy dostęp do modeli publicznych SI, ale nawet wśród nich istnieją zaawansowane modele rozumujące, które do rozwiązania postawionego problemu stosują tzw. łańcuch myśli. Możliwości modeli testowanych przez największe globalne spółki na rynku SI możemy się tylko domyślać, jednak rozwój prac badawczych nad organoidami mózgowymi[1] pozwala zakładać, że wkrótce znacznie wzrosną.

ChatGPT nie jest oczywiście ani jedynym, ani najbardziej zaawansowanym narzędziem SI, ale przyjmując, że jest narzędziem najczęściej używanym, spróbujmy sprawdzić, jak poradzi sobie z analizą kontekstu kulturowego na przykładzie konkretnego fragmentu materiału dydaktycznego. Pytanie do niego skierowane ma charakter pilotażowy, autorka zamierza przeprowadzić szczegółowe badania w kolejnym etapie prac.

W popularnym podręczniku do nauki języka hiszpańskiego *Arriba 1*, używanym przez wielu polskich nauczycieli, nie tylko akademickich, znajdziemy opis podstawowych cech wyglądu zewnętrznego, reprezentowanych między innymi przez następujące określenia*: gordo/delgado* (gruby/chudy), *guapo/feo* (ładny/brzydki), *negro* (czarny), *mulato* (mulat), *exótico* (egzotyczny) (Diz i in., 2018, s. 30). Odbiór tych przymiotników ma oczywiście charakter subiektywny, jednak łatwo zauważyć, że niektóre z nich spełniają kryteria określeń dyskryminujących na tle rasowym i etnicznym, ujmowanych na przykład w uniwersyteckich rekomendacjach dotyczących języka niedyskryminującego[2]. Inne, zwłaszcza w kontekście rosnącej popularności zjawiska *anty-body shaming*, wydają się nie pasować do współczesności.

Jeżeli autorzy podręcznika, używanego prawdopodobnie przez dziesiątki, jeśli nie setki tysięcy uczniów i studentów, tego nie dostrzegają i w kolejnych edycjach nie korygują, możemy założyć, że nie są jedynymi nauczycielami, wykładowcami, filologami, dla których te określenia brzmią neutralnie. Czy nie powinno nas to zastanowić? Sposób, w jaki opisujemy otoczenie, wpływa na całą naszą społeczną rzeczywistość. Podważanie własnych i zewnętrznych ram językowych[3] jest częścią krytycznego myślenia.

ChatGPT zapytany, czy znajduje w tak ujętej reprezentacji cech uprzedzenia lub określenia dyskryminujące, odpowiada:

---

[1] Badaniami nad ogranoidami mózgowymi zajmuje się między innymi dr Madeline Lancaster z Uniwersytetu w Cambridge.

[2] Por. na przykład rekomendacje dotyczące języka niedyskryminującego na Uniwersytecie Warszawskim.

[3] Ramowanie językowe to dziedzina kognitywistyki, która zajmuje się opisywaniem wpływu języka na otaczającą nas rzeczywistość.

> Witaj! Oto kilka wyrażeń z obrazka, które mogą zawierać uprzedzenia kulturowe lub rasowe, a także mogą być dyskryminujące:
> 1. *Gordo* (gruby) / *Delgado* (chudy) – Opisy ciała mogą przyczyniać się do stygmatyzacji osób o określonej budowie ciała.
> 2. *Feo* (brzydki) / *Guapo* (przystojny) – Ocena wyglądu fizycznego w kategoriach „ładny" i „brzydki" może wzmocnić stereotypy dotyczące atrakcyjności i wartości ludzi.
> 3. *Exótico* (egzotyczny) często odnosi się do czegoś, co odbiega od normy kulturowej, może sugerować, że dany aspekt jest inny lub obcy.
> 4. *Negro* (czarny) jako określenie rasowe może być używane w sposób neutralny, ale w kontekście niektórych rozmów może prowadzić do stygmatyzacji.
> 5. *Mulato* (mulat) to termin, który historycznie odnosił się do osób o mieszanym pochodzeniu, szczególnie z domieszką afrykańskiego i europejskiego. Współcześnie wielu ludzi uważa go za przestarzały lub obraźliwy, ponieważ może podkreślać rasowe różnice w sposób, który nie jest potrzebny.
>
> Ważne jest, aby używać języka, który jest szanujący i świadomy kontekstu kulturowego. W miarę możliwości warto stosować zamienniki, które bardziej akcentują indywidualność i różnorodność, zamiast skupiać się na stereotypach. W edukacji językowej ważne jest uwrażliwienie uczniów na różnorodność terminologii i ich kontekst. Otwarta rozmowa na ten temat jest kluczowa dla zrozumienia i zmniejszenia uprzedzeń (ChatGPT 4o, komunikacja osobista, 11 lutego 2025).

Poproszony następnie, żeby stworzył prompt[4] do analizy podręcznika pod kątem uprzedzeń rasowych i kulturowych, informuje:

> Witaj! Oto przykładowy prompt, który możesz użyć do wykrywania uprzedzeń rasowych i etnicznych w podręczniku do nauki drugiego języka obcego:
> Prompt do analizy treści podręcznika:
> 1. Zidentyfikuj przedstawione grupy etniczne: Przeczytaj fragmenty tekstu i zidentyfikuj, jakie rasy i grupy etniczne są przedstawiane. Zwróć uwagę na to, czy są one zróżnicowane, czy nie ma grup dominujących.
> 2. Analiza stereotypów: Poszukaj fraz, które mogą sugerować stereotypowe wizerunki. Czy postacie reprezentujące różne rasy są przedstawiane w sposób jednolity, czy różnorodny?
> 3. Rola postaci: Zbadaj, jakie role pełnią różne postacie w zadaniach lub historiach. Czy są one reprezentowane w sposób, który może wzmacniać lub podważać ich stereotypowe role?
> 4. Język i ton: Zwróć uwagę na używane słowa i ton. Czy istnieją zwroty lub terminy, które mogą być uznane za dyskryminujące lub obraźliwe? Jaką emocję lub przekaz niesie dany język?

[4] Powszechnie używana nazwa polecenia tekstowego inicjującego odpowiedź sztucznej inteligencji.

> 5. Kontekst kulturowy: Przeanalizuj, czy podręcznik uwzględnia kontekst kulturowy związany z przedstawianiem różnych grup etnicznych. Czy dokonano wysiłków, aby przedstawiać różnorodność kulturową i promować wzajemny szacunek? (ChatGPT–4o, komunikacja osobista, 11 lutego 2025).

Oczywiście używanie takiego promptu do analizowania treści obrazu czy tekstu wymaga woli osoby inicjującej działanie, czat raczej nie zrobi tego bez wyraźnego polecenia. Wiemy też, że może halucynować, czyli generować prawdopodobne treści tam, gdzie ich nie znajduje. Obie jego wypowiedzi w zestawieniu z cytowanym fragmentem podręcznika mogą być jednak sygnałem, że w rozpoznawaniu kontekstu kulturowego i identyfikowaniu uprzedzeń nie zawsze mamy przewagę nad sztuczną inteligencją[5]. Nawet jeśli jej algorytmy uczą się na danych, które nie są wolne od istniejących społecznie stereotypów.

Są instytucje, które te możliwości AI wykorzystują systemowo. Dwie popularne międzynarodowe platformy edukacyjne, Coursera (https://www.coursera.org) i EdX (https://www.edx.org), które udostępniają otwarte kursy online (MOOC) prowadzone przez uniwersytety i instytuty naukowe z całego świata, używają sztucznej inteligencji do personalizowania treści zgodnie z obszarem kulturowym, z którego pochodzi dany użytkownik, i językiem, jakiego używa.

Czy wobec tego powinniśmy przyjąć, że SI ma wystarczający potencjał, żeby poruszać się w kontekstach kulturowych równie sprawnie jak człowiek? Na pewno warto przekierować uwagę na analizę tej możliwości. Nie tylko po to, żeby rozbroić nasze obawy. Także po to, żeby przełamać postrzeganie sztucznej inteligencji jako zjawiska, które istnieje na poboczu relacji społecznych i na obrzeżach kultury.

Od antropocentryzmu do sieci relacji

Zjawiskiem relacji ludzi i nie-ludzi socjologowie zaczęli się zajmować wiele lat temu. Za ojca socjologii uważa się z francuskiego filozofa Augusta Comte'a, który pierwszy użył tego terminu, ale socjologia jako dyscyplina akademicka zaistniała między innymi dzięki Émilowi Durkheimowi, który w końcu XIX wieku wyodrębnił *społeczeństwo* jako przedmiot badań (za: Ritzer, 2004). Sto lat później część socjologów doszła do wniosku, że problem tradycyjnej socjologii polega na tym, że przyjęto za pewnik to, co należało badać i objaśniać; uznano istnienie społeczeństwa jako bytu rzeczywistego. Ale społeczeństwo

[5] Co ciekawe, istnieją badania, które pokazują, że ludzie dyskryminują SI; na przykład obraz opisany jako stworzony przez człowieka oceniają dużo lepiej niż dokładnie ten sam, ale przedstawiony jak wytwór sztucznej inteligencji.

samo w sobie nie istnieje, to znaczy nie jest materią, nie jest substancją, w której zachodzą procesy. Gdzie jest więc to, co społeczne?

Pojęcie socjologii relacyjnej pojawiło się w 1997 roku w tekstach Mustafy Emirbayera, jako jeden z konceptów charakteryzujących nową postmodernistyczną optykę i narzędzia poznania społecznego (Emirbayer, 1997). Emirbayer nie wprowadził innowacyjnych koncepcji, ale rozwijał i uprawomocniał istniejące podejścia teoretyczne w socjologii. Przeciwstawił ujęcia *relacyjne*, które definiują społeczną rzeczywistość jako *procesualną* i *dynamiczną*, ujęciom *substancjalnym*, analizującym podmioty jako jednostki, a dopiero potem relacje między nimi (za: Mazan, 2017).

Socjologia relacyjna analizuje więc społeczeństwo przez pryzmat relacji, a nie jednostek czy substancji. Jeśli chcemy zdefiniować jakąś grupę społeczną, wskazujemy, czym jest powiązana. Nie ma społeczeństwa, społeczności, jakiejkolwiek grupy społecznej wcześniejszej niż relacje. Dopiero to, co nas wiąże, określa nas społecznie.

Teoria aktora-sieci (ANT)

Idąc dalej tropem tej idei: powiązania mogą obejmować nie tylko ludzi. Społeczeństwo polskie łączy na przykład język polski i polska kultura, terytorium i struktury w ramach tego terytorium. Społeczność wikipedystów łączy Wikipedia i internet. Społeczność właścicieli psów rasowych łączą grupy tematyczne, wystawy, sieć usług weterynaryjnych, wreszcie same psy. Tak więc rzeczywistość społeczna to prawdopodobnie heterogeniczne sieci. Ich strukturę i procesy w nich zachodzące bada teoria aktora-sieci (*actor-network theory*, ANT), za której głównego autora uznaje się francuskiego socjologa Bruno Latoura (za: Derra, 2014).

Ta koncepcja teoretyczno-metodologiczna, wywodząca się z założeń konstruktywistycznych wyodrębnionych z socjologii wiedzy, znalazła zastosowanie nie tylko w socjologii. Także w pedagogice (Fenwick i Edwards, 2010), filozofii (Harman, 2009) i naukach o zarządzaniu (Czarniawska, 2013). Zastosowanie ANT w refleksji natury glottodydaktycznej wydaje się jednak zadaniem niełatwym. Sam Latour twierdzi, że: „ani słowo »sieć«, ani słowo »aktor«, ani też »teoria«, (a także myślnik) nie oddają dobrze zawartości owego paradygmatu" (za: Nowak, 2011 s. 185). W kontekście badań naukowych teoria nie zawsze też jest oceniana jako spójna i logiczna (Kaczmarczyk, 2019). Mimo to unikalne podejście ANT może stanowić cenną wartość w badaniach dotyczących procesów uczenia się i nauczania, ze względu na licznych uczestników tworzących rzeczywistość współczesnej edukacji (Fenwick i Edwards, 2010).

ANT, znana również jako *socjologia nie-ludzi*, jest koncepcją, która przede wszystkim redefiniuje rozumienie *sprawczości*, obejmując swoim zasięgiem nie tylko ludzi, ale również maszyny i technologie. Kluczowym założeniem tej teorii jest koncentracja na sieciach materialno-semiotycznych, które mają większą wartość niż same obiekty. Przykładowo interakcja telefoniczna jest analizowana nie tylko jako rozmowa między dwoma osobami, ale także jako kompleksowa sieć, w której aktorami są również telefony, łącza oraz powiązane z nimi koncepcje, kulturowe założenia i idee. Co wymaga traktowania ich jak integralnej całości. W optyce tej teorii istotą rzeczywistości społecznej nie są więc poszczególne jej elementy, ale relacje: „ANT konsekwentnie zastępuje każdy esencjalizm ontologią relacyjną. Byty posiadają tożsamość nie dzięki pewnym esencjonalnym cechom, ale poprzez relacje z innymi bytami" (Abriszewski, 2011, s. 274).

Relacje determinują sposób funkcjonowania sieci i rodzaj procesów w niej zachodzących. Byty ludzkie są jednak coraz rzadziej jedynymi uczestnikami relacji. Trudno sobie wyobrazić współczesną rzeczywistość bez większości istniejących rozwiązań technologicznych, czyli jej uczestników nie-ludzkich. Uniwersytet, rozumiany jako układ powiązań, też ma swoich niezbywalnych „aktorów" – są nimi nie tylko jego pracownicy i studenci, ale także strona internetowa, USOS czy platformy e-learningowe. Co ważne, w tak rozumianej sieci ANT nadaje taką samą wartość temu, co ludzkie, i temu, co nie-ludzkie, a więc odchodzi od asymetryczności. Tradycyjna socjologia była zdecydowanie antropocentryczna; człowieka umieszczano w centrum, a wszystko, co nie było człowiekiem, na peryferiach. Teoria aktora-sieci redefiniuje ten układ: jesteśmy w całości siecią, która nie ma centrum ani peryferii. Symetryczności jednak nie należy rozumieć jako równoliczności, ale jako dopuszczenie nowych podmiotów do głosu. W ten sposób ludzie i nie-ludzie stają się równoprawnymi uczestnikami zbiorowości (Latour, 2005/2010).

SI funkcjonuje więc jako aktor, przyłączany do danej społeczności, który staje się jej uczestnikiem dzięki działaniu. Działanie jest istotą funkcjonowania w sieci: „Nie istnieje inny sposób na zdefiniowanie aktora niż przez jego działania, a nie ma innego sposobu, by zdefiniować działanie, niż pytając, jacy inni aktorzy zostają zmodyfikowani, przetransformowani, zaniepokojeni czy stworzeni przez tego, który skupia naszą uwagę" (Abriszewski, 2012, s. 74). Co ciekawe, w optyce ANT sieć nie przyjmuje kształtu połączonych ze sobą punktów. Jak zapewnia Latour (2005/2010): „Nie jest zbudowana z nylonowych nici słów ani jakiejkolwiek innej trwałej substancji, lecz stanowi jedynie ślad pozostawiony przez jakiś przemieszczający się czynnik" (s. 189).

Tu zaczynamy dostrzegać przesłanki koncepcji grupy społecznej (w socjologii istnieje pojęcie *zbiorowości*), której istnienie wymaga chęci bycia razem, działania. Współdziałania bardzo różnych jej elementów. Kultura jest wynikiem tej chęci, tego wysiłku.

Zauważmy, co podkreśla teoria aktora-sieci: sieć jest nie tylko heterogeniczna, niejednorodna (ludzie i nie-ludzie), ale i *performatywna*. Oznacza to, że sieć jest siecią w takim stopniu, w jakim jej uczestnicy poświęcają energię lub wolę, by się ze sobą łączyć. Gdy tylko przestaną wydatkować tę energię, sieć znika. Innymi słowy, nie ma statycznych sieci społecznych (i nie ma statycznych kontekstów kulturowych). Ujmując to na przykładzie uniwersytetów: są siecią w takim stopniu, w jakim łączą się wszystkie ich elementy; zatrudnieni pracownicy komunikują się ze sobą, realizują programy badawcze i dydaktyczne, przekazują wiedzę studentom i robią to jako system. Jeśli wykładowcy przestaną działać spójnie jako sieć albo absolwenci szkół średnich nie będą zainteresowani studiami uniwersyteckimi, albo likwidacji ulegną: infrastruktura, platformy kontaktu – sieć także zniknie. Ciągły ruch i zmiany, wynikające z oddziaływań między aktorami sieci, jak wspomniano, konstytuują samych aktorów.

Sztuczna inteligencja – nowy gracz na scenie znaczeń kulturowych

Człowiek jest więc węzłem w sieci, w której istnieje wiele innych węzłów niebędących ludźmi, od których zależy kształt i istnienie sieci. Czasami człowiek jest tym, który przyciąga wiele działań, czasami inny węzeł przyciąga ich więcej. SI staje się właśnie takim węzłem, który zaczyna nabierać dużego znaczenia, który generuje wiele połączeń.

Początki tego procesu z pewnością można umiejscowić na osi czasu między rokiem 1920, kiedy czeski dramaturg Karel Čapek publikuje sztukę *science-fiction* pt. *R.U.R. Rossumovi univerzální roboti*[6], w której pojawiają się „sztuczni ludzie" zwani *robotami*, a rokiem 1950, kiedy test Turinga wprowadza pojęcie *sztucznej inteligencji.* W latach dziewięćdziesiątych powstają pierwsze przeglądarki WWW. W ciągu następnych kilku lat internet się upowszechnia i wkrótce staje się fundamentem nowej rzeczywistości: przez ponad trzy dekady tworzy nowe społeczności pracy, społeczności twórcze, społeczności innowacyjne. W 2020 roku OpenAI rozpoczyna testowanie wersji beta GPT-3, modelu wykorzystującego tzw. uczenie głębokie (*deep learning*) do generowania treści. Nie jest to pierwszy model tego typu, za to pierwszy, który tworzy treści niemal nie do odróżnienia od tych stworzonych przez ludzi. W roku 2023 pojawia się jego udoskonalona wersja, GPT-4.

W tym momencie, korzystając z podejścia ANT, wyobraźmy sobie sztuczną inteligencję tworzącą nowe znaczenia kulturowe. Jeśli kulturę rozumiemy jako

[6] W dosłownym tłumaczeniu: Uniwersalne roboty Rossuma. Polskie tłumaczenie jest znane pod tytułem zawierającym tylko akronim: *R.U.R.*

wszystko, co stanowi rezultat zbiorowej działalności, ogół wytworów społeczeństwa. Nie tylko artefakty i wzorce zachowań.

Właśnie ANT odrzuca ideę, że kultura to coś stałego, niezmiennego i posiadającego esencję; jest postrzegana raczej jako proces. Jako dynamiczna sieć relacji między ludźmi i nie-ludźmi (przedmiotami, technologiami, ideami). Każdy węzeł, każdy aktor, ma swoją sprawczość i wpływa na to, co dzieje się w całej sieci. Ludzie negocjują znaczenia i praktyki kulturowe, a obiekty, na przykład narzędzia i technologie, kształtują sposoby działania i interakcji. Przedmioty, artefakty i technologie nie są jednak tylko narzędziami, ale także aktywnymi uczestnikami w kształtowaniu owych praktyk i znaczeń (Abriszewski, 2015).

Jeśli spojrzymy na to w ten sposób i zgodzimy się, że człowiek na ogół dominuje przez swoją sprawczość, ale czasami jego dominacja słabnie i staje się tylko jednym z elementów sieci, łatwiej nam będzie zrozumieć, jak można tworzyć nowe, różnorodne, heterogeniczne społeczności, w których uczestniczą ludzie i nie-ludzie. I jak te społeczności mogą stworzyć zróżnicowaną dynamiczną heterogeniczną kulturę.

Mimo że wydaje się to bardzo abstrakcyjne, warto pamiętać, że tysiące lat temu udomowiliśmy niektóre ze zwierząt. Obecnie dysponujemy całą siecią usług, norm i zachowań kulturowych związanych z tym zjawiskiem. Żyjemy z istotami, które nie są ludzkie, wchodzimy z nimi w relacje, obdarzamy uczuciami. W podobny sposób możemy stworzyć inną relację społeczną, inną kulturę, z innymi bytami, które nie są ludźmi.

Implikacje dla glottodydaktyki

Zobaczmy, co jeszcze, oprócz zmienności kontekstów kulturowych, teoria aktora-sieci może wnieść do samej glottodydaktyki. Posługując się perspektywą ANT, przyjrzyjmy się wyraźnemu oddzieleniu świata realnego od świata cyfrowego, nadal widocznemu w rzeczywistości uniwersyteckiej. Teoria ANT dystansuje się od takiego podziału, gdyż, zdaniem Latoura, stwarza on złudną percepcję świata społecznego. Stanem naturalnym jest przenikanie się tych dwóch światów: świata aktorów ludzkich i nie-ludzkich. Niezależnie od tego, jaką formułę zajęć zaproponujemy oraz jaką formę kontroli przyswajanych treści przyjmiemy na czas ich trwania, musimy mieć świadomość, że równolegle istnieją zjawiska o znacznie większej mocy wpływu, zwane *hybrydami*.

W ANT hybrydy to sytuacje, kiedy różnego typu aktorzy (ludzcy i nie-ludzcy) tworzą złożone i zmienne całości, łączące elementy techniczne, społeczne, ekonomiczne. Czy SI jest taką hybrydą? W optyce ANT zdecydowanie tak. A zbiorowość musi socjalizować hybrydy, czyli przystosowywać to, co stare, do tego, co nowe. Albo dostosujemy się do obecności sztucznej inteligencji

w szeroko pojętej rzeczywistości edukacyjnej, albo nie będziemy w stanie „akademicko funkcjonować" (Abriszewski, 2007, s. 125).

Podejmowanie na zajęciach prób odseparowania obszarów, które w rzeczywistości istnieją w splątaniu, jest skazane na porażkę. Nie możemy zatrzymać przepływu w sieci. Jeśli istotą zbiorowości jest zmienność i ciągły ruch, to nawet zakładając jakiś cel dydaktyczny i realizując go według samodzielnie opracowanego scenariusza, nie możemy być pewni rezultatu. Możemy czynić pewne założenia, wejść w relację ze studentami, materiałami dydaktycznymi, teorią i jedne zajęcia zakończyć zgodnie z założonym celem, inne – nie. W zdynamizowanej sieci wzajemnych oddziaływań nie możemy mieć pewności co do finalnego stanu. Na poszczególnych studentów, ich możliwości poznawcze, postawy, decyzje podejmowane w trakcie zajęć wpływa zbyt wielu aktorów (Jaworski, 2021).

Sam proces translacji, dzięki któremu powstają sieci, odbiera nam sporą część kontroli: „Translacja to wszystkie negocjacje, intrygi, kalkulacje, akty perswazji i przemocy, dzięki którym aktor czy też siła przyznają sobie lub powodują, że zostaje im nadana władza, by mówić lub działać w imieniu innego aktora lub siły" (Nowak, 2011, s. 194). W procesie translacji biorą udział zapośredniczenia i mediatorzy. Jak wyjaśnia Latour (2005/2010): „Zapośredniczenie to coś, co przenosi znaczenie lub siłę bez przekształceń: określenie jego danych na wejściu wystarcza do określenia jego danych na wyjściu" (s. 56). Pośrednik, jakim może być na przykład platforma edukacyjna, stabilizuje relacje między elementami sieci, ułatwia transakcję, jednak niekoniecznie wpływa na sposób, w jaki aktorzy sieci interpretują rzeczywistość. Rezultaty działań mediatora nie są z kolei przesądzone, ponieważ mediuje on znaczenia, ułatwia interakcję między aktorami i prowadzi proces interakcji, po to, aby wypracować porozumienie. Jego wpływ jest zmienny i niepewny (Abriszewski, 2015).

Mediatorem w tej optyce staje się sztuczna inteligencja, która łączy różne strony, ale nie kontroluje ostatecznego rezultatu interakcji, nie prowadzi do stabilnego, przewidywalnego wyniku. ANT jako metoda badania zbiorowości zakłada tutaj wytrwałe podążenie za działaniem mediatora, po śladzie pozostawionym w wyniku translacji. Ten wysiłek daje szansę na dostrzeżenie zjawisk, które w innej perspektywie mogłyby pozostać niezauważone (Jaworski, 2021).

Podsumowanie i wnioski

Trudno jednoznacznie nakreślić kierunek zmian, jakie czekają glottodydaktykę w związku z rozwojem sztucznej inteligencji. Nie można przewidzieć, czy nauczyciele języków obcych jako grupa zawodowa będą beneficjentami tego rozwoju. Z pewnością SI wpłynie na komunikację językową, zrozumienie

różnych ekspresji kulturowych, różnych wartości i perspektyw, a co za tym idzie, tworzenie się sieci międzykulturowych.

Zgodnie z istotą teorii aktora-sieci, analizując procesy społeczno-kulturowe, w tym procesy akwizycji języka, sztuczną inteligencję należałoby uznać bardziej za podmiot niż narzędzie. Kultura nie jest statycznym zbiorem norm i wartości, ale ciągłym procesem negocjacji, adaptacji i zmiany. W tym procesie granice między tym, co ludzkie, a tym, co nie-ludzkie, się zacierają. Jeżeli założymy, że jedyne pole, na jakim możemy mieć przewagę, to umiejętność czerpania z kontekstów kulturowych i ich objaśniania, zatrzymamy się w czasie, w rzeczywistości, która jest statyczna. A rzeczywistość społeczna nie jest statyczna, konteksty kulturowe się zmieniają. Sztuczna inteligencja nie jest czymś peryferyjnym, co istnieje poza znaczeniami kulturowymi, czymś, co nie potrafi ich analizować, i wydaje się mało prawdopodobne, żeby znajomość niuansów kulturowych pozostała na stałe prerogatywą ludzką. Raczej nie pozostanie, ponieważ z SI stworzymy nowe sieci społeczne. Które będą tworzyć kolejne. Twórczość, intuicja, pogłębiona refleksja, innowacyjność to nadal prerogatywy człowieka, ale już teraz radzimy sobie lepiej, gdy polegamy na sztucznej inteligencji.

Pytanie zadane ChatGPT sprawiło, że w materiale dydaktycznym dostrzegł on znaczenia, które umknęły filologom i dydaktykom przy pracy nad podręcznikiem. Sam nie podjął takiej inicjatywy, ale w zespole z autorką artykułu okazał się skuteczny. Sytuacja takiej jednorazowej interakcji nie jest oczywiście wymiernym badaniem, została użyta tylko jako przykład bieżących możliwości SI. Mimo wszystko pozwala założyć, że istnieje możliwość inkluzywnego rozwoju technologicznego, który już na etapie projektowania uwzględnia wielość kulturowych i międzykulturowych perspektyw. I że jako zbiorowość możemy być beneficjentem tej sytuacji.

Bez wątpienia kierunki w rozwoju i programowaniu SI są zależne nie tyle od statystycznego nauczyciela akademickiego, ile od globalnych uwarunkowań socjopolitycznych. Spróbujmy zatem wstępnie przyjąć, że sztuczna inteligencja jest nie tylko narzędziem do tworzenia relacji społecznych i artefaktów, ale sama w sobie jest nową społecznością i kulturą. A jej potencjał, właściwie wykorzystany, sprzyja wielokulturowej edukacji.

Bibliografia

Abriszewski, K. (2011). Budowanie sieci. W: P. Bytniewski i M. Chałubiński (red.), *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy* (s. 274–298). Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Abriszewski, K. (2012). *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*. Universitas.

Abriszewski, K. (2007). Teoria Aktora-Sieci Bruno Latoura. *Teksty Drugie*, *1–2*, 113126.
Abriszewski, K. (2015). Teoria aktora-sieci jako teoria kultury. *Prace Kulturoznawcze*, *18*, 99–116.
Čapek, K. (1920). *R.U.R. Rossumovi Univerzální Roboti*.
Czarniawska, B. (2013). *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*. Poltext.
Derra, A. (2014). Bruno Latour. W: E. Bińczyk i A. Derra (red.), *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów* (s. 137–138). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
Diz, T., Infante, J., i Vázquez, S. (2018). *Arriba 1*. Editnos.
Emirbayer, M. (1977). Manifesto for a relational sociology. *The American Journal of Sociology*, *103*(2), 281–317.
Fenwick, T., i Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in education*. Routledge.
García Montero, L., Levy, M., Luckin, R., i Rebollo Pedruelo, M. (13.02.2024). La inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. Cuatro retos en la enseñanza de idioma extranjeros, Madryt, Hiszpania [wideo]. YouTube. https://youtube.com/live/CCwkEehbJ78.
Harman, G. (2009). *Prince of networks: Bruno Latour and metaphysics*. Re.press.
Jaworski, K. (2021). Teoria aktora-sieci (ANT). W: M. Czerepaniak-Walczak i S. Iwasiów (red.), *Kalejdoskop: współczesne pojęcia pedagogiczne* (s. 111–121). Uniwersytet Szczeciński.
Kaczmarczyk, M. (2019). An invasion of tricksters. Critical remarks on Bruno Latour's Social Theory and its polish reception. *Studia Socjologiczne 235*(4), 5–44. https://doi.org/10.24425/sts.2019.130277
Latour, B., (2005/2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. (tłum. A. Derra i K. Abriszewski). Universitas.
Mazan, T. (2017). Początki, założenia i perspektywy socjologii relacyjnej. *Uniwersyteckie czasopismo socjologiczne*, *19*(2), 11–16.
Maziarz, M. (2023). Sztuczna inteligencja w dydaktyce języków obcych (perspektywa interdyscyplinarna). *Studia Linguistica*, (42), 59–73. https://doi.org/10.19195/0137-1169.42.3
Nowak, A. W. (2011). *Podmiot. System. Nowoczesność*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
Pastor Villalba, C. (2024). Presentación. W: *El español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes* 2024 (s. 11–19), Instituto Cervantes, https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24
Pyżalski, J. (2024). Generative artificial intelligence: verification of educational applications model. *Forum Pedagogiczne*, *14*(2.1), 255–271. http://doi.org/10.21697/fp.2024.2.1.19
Ritzer, G. (2004). *Klasyczna teoria socjologiczna*. Zysk i S-ka.
Schmidt, T., i Strasser, T. (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: a call for intelligent practice. *Anglistik*, *33*(1), 165–184. https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14

Artificial intelligence in foreign language teaching: socio-cultural implications

A b s t r a c t: Sociologists have argued that digital technology has influenced the formation of social relations and their cultural expressions for decades. The development of artificial intelligence (AI) is ongoing, with its impact on the global community continually increasing. In this context, the proper assessment of AI's role as a cultural-shaping element and its recognition as a partner in the foreign language learning process appear particularly significant. This article addresses concerns regarding artificial intelligence prevalent within the language

didactics community and attempts to elucidate what AI might represent for us through the lens of actor–network theory (ANT). The interdisciplinary approach of ANT in socio-cultural analysis acknowledges the interdependence of human and non-human elements. Objects, artifacts, and technologies are not merely tools but active participants in shaping cultural meanings and practices.

K e y w o r d s: artificial intelligence, glottodidactics, actor–network theory, cultural contexts

https://orcid.org/0009-0005-3399-603X Katarzyna Kocel

Czy sztuczna inteligencja zrozumie ironię? Rozwijanie kompetencji pragmatycznej z wykorzystaniem SI w nauczaniu języka angielskiego jako obcego

S t r e s z c z e n i e: Celem autora było zbadanie, czy i w jakim zakresie sztuczna inteligencja (SI) – na przykładzie modelu językowego ChatGPT – może wspierać uczniów w rozpoznawaniu i stosowaniu ironii, a tym samym przyczyniać się do rozwoju ich kompetencji pragmatycznej. Badanie miało charakter eksperymentalny i obejmowało trzy zasadnicze etapy: test wstępny, fazę interakcji z modelem SI oraz test końcowy. Dodatkowo przeprowadzono badanie ankietowe, którego celem było poznanie opinii uczestników na temat roli SI w nauczaniu złożonych zjawisk komunikacyjnych. Uzyskane wyniki wykazały, że regularne interakcje z ChatGPT wpłynęły pozytywnie na zdolność uczniów do rozpoznawania wypowiedzi ironicznych – wskaźnik poprawnych odpowiedzi wzrósł z 69% do 84%. Choć początkowo uczniowie wyrażali sceptycyzm wobec zdolności SI do rozumienia ironii, to po zakończeniu eksperymentu ich postawy uległy wyraźnej zmianie. Model językowy nie tylko poprawnie interpretował przykłady podawane przez uczestników, ale także generował własne, trafne wypowiedzi ironiczne, co zostało wysoko ocenione przez badanych. Wyniki badania potwierdzają, że mimo naturalnych ograniczeń technologii w zakresie rozumienia niuansów językowych SI może pełnić funkcję efektywnego narzędzia dydaktycznego. Interakcja z modelem wspierała uczniów w rozwijaniu świadomości językowej, pogłębiała refleksję nad intencją wypowiedzi oraz ułatwiała analizę kontekstu komunikacyjnego. Ostateczny wniosek brzmi: sztuczna inteligencja może rozumieć ironię – w ograniczonym, lecz praktycznym zakresie – i wspierać uczniów w procesie nabywania zaawansowanej kompetencji pragmatycznej.

S ł o w a k l u c z o w e: sztuczna inteligencja, ironia, kompetencja pragmatyczna, ChatGPT, interakcja człowiek–AI

Wraz z rozwojem sztucznej inteligencji i jej rosnącym zastosowaniem w nauczaniu języków obcych pojawia się pytanie o granice możliwości tych technologii. Kompetencja pragmatyczna, na przykład rozumienie ironii, sarkazmu

czy niuansów kulturowych, stanowi istotny, lecz trudny do uchwycenia aspekt komunikacji. Czy sztuczna inteligencja może stać się skutecznym narzędziem wspierającym ich naukę? Niniejszy artykuł przedstawia aktualne możliwości i ograniczenia modelu językowego ChatGPT w rozpoznawaniu ironii oraz wyniki eksperymentu, w którym SI i uczący się języka angielskiego zmierzyli się z zadaniami wymagającymi interpretacji ironicznych wypowiedzi w różnych kontekstach. Ponadto artykuł ukazuje wyniki przeprowadzonej ankiety z wykorzystaniem kwestionariusza, mającej na celu uzyskanie subiektywnej oceny uczestników badania na temat skuteczności SI w rozumieniu ironii oraz potencjalnego wykorzystania SI w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej.

Ironia jako akt komunikacyjny – między retoryką a pragmatyką

W tradycyjnym rozumieniu ironia uznawana jest za sposób wyrażania, w którym dosłowny sens wypowiedzi różni się od jej intencji. Claire Colebrook (2004) nawiązuje do ironii jako złożonej praktyki retorycznej i filozoficznej, która polega na mówieniu czegoś sprzecznego z tym, co ma się na myśli. Te dosłowne określenia przedstawiają zjawisko ironii jako substytut znaczeń, z pominięciem jednak kluczowego aspektu jej funkcji komunikacyjnej – roli kontekstu, intencji i relacji między rozmówcami. Colebrook informuje, że ironia stosowana jest często w celu podkreślenia sprzeczności, ujawnienia ignorancji lub zakwestionowania założonych prawd. W ujęciu pragmatycznym ironia nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ jej zrozumienie zależy nie tylko od treści wypowiedzi, lecz także od wspomnianych kontekstu i intencji, a także zdolności odbiorcy do odczytania ukrytego sensu. Jak twierdzi Katarzyna Bromberek-Dyzman (2011), ironia obejmuje również treść emocjonalną wypowiedzi, podkreśla, że odbiór ironii wiąże się z interpretacją sygnałów afektywnych oraz relacyjnym kontekstem interakcji. W tym sensie ironia nie jest jedynie grą językową, lecz formą komunikacji społecznej, wymagającą współdzielonej wiedzy i intuicji pragmatycznej. Ironia staje się więc narzędziem nie tylko przekazywania treści, lecz także regulowania relacji interpersonalnych – pozwala na dystansowanie się, łagodzenie krytyki bądź subtelne wyrażanie opinii i aluzji. Historycznie pojęcie ironii wywodzi się ze starożytnej Grecji, gdzie termin *eironeia* oznaczał „błazeństwo" bądź „szyderstwo". Z czasem znaczenie to ewoluowało, odnosi się do bardziej wyrafinowanego zabiegu językowego, opartego na grze znaczeń. Przykładem może być ironia sokratyczna, polegająca na pozorowaniu niewiedzy w celu wykazania niespójności w wypowiedziach rozmówcy. Arystoteles rozpatrywał ironię szerzej – nie tylko jako technikę retoryczną, lecz także jako element konstytuujący sposób bycia i komunikowania się jednostki, a nawet element osobowości.

Klasyczne podejście do ironii w ramach pragmatyki bazuje na koncepcji H. P. Grice'a (1975). Według niego odbiorcy rozpoznają ironię, dostrzegając, że wypowiedź narusza jedną z maksym konwersacyjnych – zazwyczaj maksymę jakości, która nakazuje mówienie prawdy. Pomimo tego naruszenia zakłada się, że rozmówca nadal przestrzega ogólnej zasady współpracy, co skłania odbiorcę do reinterpretacji sensu wypowiedzi. W efekcie ironiczna wypowiedź implikuje znaczenie odwrotne do jej dosłownego brzmienia, właśnie poprzez świadome przekroczenie norm konwersacyjnych. Istotnym uzupełnieniem tego stanowiska jest odniesienie do teorii relewancji przedstawionej przez Dana Sperbera i Deirdre Wilson (1986), według której rozumienie ironii opiera się nie na prostym odwróceniu znaczenia, ale na interpretacji intencji nadawcy oraz jego postawy wobec literalnej treści. Ironia nie zastępuje dosłownego znaczenia, lecz zmienia tryb jego odbioru – sugerując dystans, krytykę, sarkazm lub humor. Tym samym ironia staje się środkiem wyrażania postawy wobec wypowiedzi, a nie jedynie mechanizmem zmiany semantycznej, co podkreśla jej złożoną, komunikacyjno-relacyjną funkcję.

Sztuczna inteligencja w rozpoznawaniu ironii

Ludzie zazwyczaj z łatwością rozpoznają ironię, opierając się na różnorodnych sygnałach kontekstualnych, takich jak intonacja, mimika czy sytuacyjny kontekst wypowiedzi. W przypadku sztucznej inteligencji rozpoznawanie ironii stanowi jednak poważne wyzwanie. Choć systemy SI są zaawansowane w analizie tekstu, ich zdolność do uchwycenia znaczeń pośrednich i intencji komunikacyjnych pozostaje ograniczona. Wynika to z faktu, że rozumienie ironii wymaga nie tylko analizy języka dosłownego, lecz również uwzględnienia czynników afektywnych, kulturowych i pragmatycznych – w tym zdolności do rozpoznania sarkazmu czy emocjonalnego dystansu. Z tego względu interpretacja ironii nie sprowadza się do prostego odwrócenia dosłownego znaczenia, lecz opiera się na identyfikacji intencji nadawcy oraz jego postawy wobec wypowiadanych treści. Ironia nie tyle zastępuje literalne znaczenie alternatywnym, ile zmienia sposób jego odbioru, wprowadzając element krytyki, dystansu, humoru lub sarkazmu. W tym ujęciu ironia pełni funkcję pragmatyczną, stając się środkiem wyrażania nastawienia nadawcy, a nie jedynie stylistycznym zabiegiem językowym. W związku z tym sztuczna inteligencja stoi przed wieloma wyzwaniami związanymi z interpretacją ironii i ironicznych wypowiedzi. Podczas przetwarzania języka naturalnego SI często opiera się na interpretacji literalnej, co może prowadzić do pomijania znaczeń ukrytych lub kontekstualnych, tym samym powodując nienaturalny bądź nieadekwatny rodzaj odpowiedzi. Jak podkreślają Anindita Dewangga Puri i Risang Baskara (2023), modele językowe

takie jak ChatGPT mają trudności z uwzględnieniem pragmatycznych aspektów wypowiedzi, przez co niejednokrotnie generują treści nieadekwatne do intencji rozmówcy, jak również z uwzględnianiem kontekstu sytuacyjnego, który odgrywa kluczową rolę w prawidłowym rozpoznawaniu wypowiedzi ironicznych. Ana Paula Chaves Steinmacher i Marco Aurelio Gerosa (2022) zauważają, że ironia jest ściśle powiązana z normami kulturowymi oraz uwarunkowaniami społecznymi, co czyni jej interpretację szczególnie wymagającą dla systemów opartych na sztucznej inteligencji. Przez wzgląd na brak intuicji, ograniczoną zdolność do wychwycenia niuansów pragmatycznych oraz znaczeń uwarunkowanych kulturowo modele językowe nie są w stanie w sposób całkowicie adekwatny rozpoznać intencji nadawcy ani właściwie zinterpretować komunikatu. Ponadto znaczną trudność sprawia systemom SI rozpoznawanie emocji, które w interakcji ludzkiej stanowią ważny element wykładni ironii. Maria Aloni (2022) podkreśla, że brak dostępu do sygnałów niewerbalnych, takich jak ton głosu, mimika czy gesty, ogranicza zdolność modeli językowych do właściwego odczytywania niuansów afektywnych i intencji nadawcy. W rezultacie sztuczna inteligencja napotyka istotne bariery w przetwarzaniu komunikatów opartych na ironii, której interpretacja wymaga nie tylko kompetencji semantycznej, ale także głębokiego rozumienia pragmatycznego i emocjonalnego wymiaru języka.

Pomimo licznych wyzwań odnotowuje się postępy w rozpoznawaniu ironii przez SI, szczególnie w kilku kluczowych obszarach. Przede wszystkim, dzięki możliwości trenowania na ogromnych zbiorach danych językowych, modele językowe uczą się rozpoznawać charakterystyczne cechy wypowiedzi ironicznych. Jak zauważają György Molnár i Zoltán Szűts (2018). Wraz z rozwojem technologii przetwarzania języka naturalnego zdolność sztucznej inteligencji do identyfikacji ironii będzie systematycznie wzrastać (Molnár i Szűüts, 2018). Ponadto współczesne systemy SI uczą się coraz skuteczniej analizować szerszy kontekst wypowiedzi, co pozwala im trafniej ocenić, czy dana treść zawiera elementy ironiczne. Jedną z możliwości sztucznej inteligencji jest zaawansowane rozpoznawanie wzorców językowych (Bansal, 2024). Mogą do nich należeć wyolbrzymienia, sprzeczności czy nietypowy dobór słownictwa, często sygnalizujące obecność ironii. J. Nan Wilkenfeld i współautorzy (2022) podkreślają, że SI potrafi analizować owe wzorce i dostosowywać swoje reakcje do stylu komunikacyjnego użytkownika. Pozwala to AI lepiej identyfikować ironię w określonych kontekstach oraz wspierać zrozumienie intencji rozmówcy i subtelności wypowiedzi. Enkelejda Kasneci i współautorzy (2023) zwracają uwagę, że zdolność modeli takich jak ChatGPT do generowania odpowiedzi kontekstowo adekwatnych może wspomagać użytkowników w nauce stosowania ironii i innych zjawisk pragmatycznych w interakcji językowej. Dzięki rosnącym możliwościom w zakresie analizy kontekstu, rozpoznawania charakterystycznych wzorców wypowiedzi oraz dopasowywania się do indywidualnego stylu

rozmówcy sztuczna inteligencja coraz skuteczniej zbliża się do uchwycenia pragmatycznych aspektów języka, takich jak ironia. Jej rozpoznawanie, choć nadal rozwijane, coraz częściej opiera się na analizie kontekstu, struktur językowych i interakcyjnych subtelności, otwierając nowe perspektywy dla bardziej zaawansowanej i świadomej pragmatycznie komunikacji człowiek–maszyna.

Cel i przebieg badania – eksperyment i kwestionariusz

Celem przeprowadzonego badania była analiza możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji, reprezentowanej przez model językowy ChatGPT, w rozpoznawaniu ironii oraz potencjalnej roli SI w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej wśród uczących się języka angielskiego jako obcego. Eksperyment skoncentrowany był na ocenie skuteczności SI w identyfikacji wypowiedzi ironicznych, diagnozie postępów uczniów w zakresie rozpoznawania ironii oraz analizie funkcji, jaką może pełnić SI w procesie nauczania i rozwijania kompetencji pragmatycznej u uczniów. Badanie przeprowadzono wśród 30 uczniów w wieku 15–16 lat, uczęszczających do Szkoły Językowej Britam w Zabrzu. Wszyscy uczestnicy znali język angielski na poziomie B1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR, 2001). W grupie badawczej znajdowało się 14 chłopców i 16 dziewcząt. Badanie przeprowadzone zostało w lutym 2025 roku podczas zajęć językowych. Uczniowie wchodzili w interakcję z modelem sztucznej inteligencji trzykrotnie, podczas oddzielnych jednostek lekcyjnych. Każda z przeprowadzonych sesji ćwiczeniowych trwała około 30 minut.

Wstępem do eksperymentu było przeprowadzenie krótkiej ankiety kwestionariuszowej, która dotyczyła kompetencji pragmatycznej uczestników i stanowiła jakościowe rozszerzenie części empirycznej badania. Celem było uzyskanie informacji na temat subiektywnego postrzegania ironii w komunikacji, a także oceny użyteczności modelu ChatGPT w rozwijaniu umiejętności z zakresu pragmatyki. Kwestionariusz w języku angielskim został opracowany autorsko, z uwzględnieniem założeń dotyczących diagnozy kompetencji pragmatycznej w kontekście dydaktyki języków obcych. Zawierał pięć pytań zamkniętych, skonstruowanych na podstawie pięciostopniowej skali Likerta, dotyczących między innymi poziomu zdolności uczniów do rozpoznawania ironii, ich opinii na temat efektywności interakcji z modelem sztucznej inteligencji oraz gotowości do wykorzystywania narzędzi SI w dalszej nauce języka. Uzyskane dane posłużyły do pogłębionej analizy skuteczności eksperymentu oraz identyfikacji postaw uczniów wobec nowoczesnych technologii wspierających rozwój kompetencji pragmatycznej.

Uczniowie udzielili odpowiedzi na następujące pytania (w odniesieniu do języka angielskiego):

1. Do you know how and when to use irony? [Czy wiesz jak i kiedy używać ironii?]
2. Can you understand irony in different contexts? [Czy rozumiesz ironię w różnych kontekstach?]
3. Do you find using irony easy? [Czy uważasz stosowanie ironii za proste?]
4. Are you sure that AI doesn't understand irony? [Czy jesteś pewien/pewna, że SI nie rozumie ironii?]
5. Do you think AI can help you understand irony and teach you how to use it better? [Czy uważasz, że SI może pomóc Ci zrozumieć ironię i nauczyć Cię, jak ją stosować w lepszy sposób?]

Wybierali spośród odpowiedzi: „Strongly disagree" [Zdecydowanie się nie zgadzam], „Disagree" [Nie zgadzam się], „Neutral" [Nie mam zdania], „Agree" [Zgadzam się], „Strongly agree" [Zdecydowanie się zgadzam].

Eksperyment został podzielony na trzy etapy. Na pierwszym etapie uczniowie przystąpili do testu wstępnego (pretest), którego celem była diagnoza wyjściowego poziomu umiejętności w zakresie rozpoznawania ironii. Zadaniem uczniów była interpretacja zdań w celu ustalenia ich charakteru. Część zdań miała charakter ironiczny, część nie. Na etapie drugim uczestnicy zostali zapoznani z modelem językowym ChatGPT, z którym prowadzili interakcję w języku angielskim. Uczniowie wykonywali dwa zadania: w pierwszym przedstawiali modelowi przykładowe wypowiedzi – zarówno ironiczne, jak i nieironiczne – a następnie oceniali zdolność SI do ich trafnej interpretacji. W drugim zadaniu prosili model o wygenerowanie wypowiedzi o charakterze ironicznym lub neutralnym, a ich zadaniem była samodzielna analiza wygenerowanych treści pod kątem obecności ironii. Na ostatnim etapie badania przeprowadzono test końcowy (posttest), analogiczny do testu wstępnego, umożliwiający porównanie wyników i ocenę efektywności interakcji z udziałem SI. Analiza wyników miała na celu określenie, czy interakcja z modelem językowym wpłynęła na rozwój umiejętności rozpoznawania ironii oraz w jakim stopniu może ona wspierać nauczanie pragmatycznych aspektów języka obcego oraz rozwijanie kompetencji uczniów.

Ponadto, na etapie końcowym badania, przeprowadzona została dyskusja na forum, podczas której uczestnicy badania dzielili się swoimi odczuciami i doświadczeniami związanymi z rezultatem przeprowadzonego eksperymentu oraz spostrzeżeniami dotyczącymi przydatności SI w zakresie rozpoznawania i nauczania stosowania ironii w języku angielskim.

Wyniki badania

Przeprowadzone badanie ankietowe dostarczyło informacji na temat samooceny uczestników w zakresie rozumienia i stosowania ironii, a także ich opinii dotyczącej efektywności SI jako wsparcia dydaktycznego. W tabeli 1 przedstawiono szczegółowe wyniki poszczególnych pytań kwestionariusza:

Tabela 1.

Wyniki kwestionariusza

Questions	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
Do you know how and when to use irony?	-	5	7	12	6
Can you understand irony in different contexts?	-	5	7	12	6
Do you think using irony easy?	-	12	-	15	3
Do you think that AI doesn't understand irony?	-	2	3	17	8
Do you think AI can help you understand irony and teach you how to use it better?	7	13	3	5	-

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki pierwszego pytania kwestionariusza, dotyczącego deklaratywnej wiedzy uczniów na temat stosowania ironii („Do you know how and when to use irony?"), ukazały zróżnicowany poziom samooceny w tym zakresie. Spośród 30 uczestników badania, 12 osób (40,0%) zadeklarowało, że zgadza się z tym stwierdzeniem, natomiast 6 osób (20,0%) wybrało odpowiedź „Strongly agree", wskazując na wysoki poziom pewności co do własnych umiejętności. Neutralną postawę wobec tego pytania przyjęło 7 uczniów (23,3%), co może sugerować brak pełnej świadomości lub pewności w zakresie stosowania ironii. Z kolei 5 uczestników (16,7%) zaznaczyło odpowiedź „Disagree", a żaden z badanych nie wybrał opcji „Strongly disagree". Taki rozkład odpowiedzi sugeruje, że większość uczniów posiada przynajmniej podstawowe poczucie kompetencji w zakresie użycia ironii, jednak znaczący odsetek badanych wykazuje postawę niepewności lub krytycznej samooceny w tym obszarze.

Drugie pytanie kwestionariusza dotyczyło subiektywnej oceny trudności stosowania ironii w praktyce. Uzyskane odpowiedzi pokazały zróżnicowane postrzeganie tego zagadnienia wśród uczestników badania. 9 osób (30,0%) wskazało odpowiedź „Disagree", a 5 osób (16,7%) zaznaczyło „Strongly

disagree", co łącznie oznacza, że niemal połowa uczniów (46,7%) uznaje użycie ironii za trudne. Jednocześnie 9 uczestników (30,0%) wyraziło opinię przeciwną, zaznaczając odpowiedź „Agree", a 4 osoby (13,3%) zdecydowały się na „Strongly agree", deklarując tym samym, że posługiwanie się ironią jest dla nich stosunkowo łatwe. Trzy osoby (10,0%) wybrały odpowiedź neutralną, co może wskazywać na brak jednoznacznej oceny własnych kompetencji w tym zakresie. Wyniki te pokazują, że uczniowie są podzieleni w postrzeganiu trudności związanych z użyciem ironii, a niemal połowa badanych dostrzega wyzwania związane z jej poprawnym stosowaniem.

Na pytanie dotyczące tego, czy posługiwanie się ironią jest łatwe, większość respondentów odpowiedziała twierdząco. Było to łącznie 60,0% uczestników badania – z czego 50,0% wskazało „Agree", a 10,0% „Strongly agree". Jednocześnie 40,0% respondentów zadeklarowało, że nie zgadza się z twierdzeniem o łatwości stosowania ironii, wybierając odpowiedź „Disagree". Warto zauważyć, że żaden z uczniów nie uznał stosowania ironii za zdecydowanie trudne. Brak odpowiedzi neutralnych może świadczyć o tym, że uczniowie mają dość wyraźne przekonania co do własnych umiejętności w zakresie używania ironii. Otrzymane wyniki sugerują zatem, że choć część uczniów nadal dostrzega trudności w posługiwaniu się ironią, większość z nich ocenia swoje kompetencje w tym zakresie jako zadowalające.

Udzielając odpowiedzi na pytanie dotyczące przekonań uczniów na temat zdolności sztucznej inteligencji do rozpoznawania ironii, zdecydowana większość uczestników badania (łącznie 83,0%) zajęła stanowisko sceptyczne wobec możliwości SI w tym zakresie – aż 17 osób zaznaczyło odpowiedź „Agree", a 8 wskazało „Strongly agree". Jedynie niewielka grupa respondentów (10,0%) nie zajęła jednoznacznego stanowiska, wybierając odpowiedź „Neutral". Tylko 2 osoby (7,0%) nie zgodziły się z tym stwierdzeniem, deklarując, że sztuczna inteligencja jest zdolna do rozumienia ironii. Takie wyniki mogą sugerować, że uczniowie mimo ogólnodostępności sztucznej inteligencji i jej powszechnego stosowania wyrażają nieufność wobec jej możliwości rozumienia ironii.

W ostatnim pytaniu kwestionariusza badani udzielili odpowiedzi dotyczącej ich stanowiska wobec możliwości SI we wspomaganiu ich kompetencji pragmatycznej i w nauce stosowania ironii. Wyniki jednoznacznie wskazują na przeważającą nieufność respondentów w stosunku do zdolności sztucznej inteligencji w tym zakresie. 13 osób (43,0%) wyraziło postawę sceptyczną, a 7 osób (23,0%) wyraziło stanowczy brak wiary w efektywność SI. Jedynie 5 respondentów (17,0%) wykazało umiarkowany optymizm, zgadzając się z twierdzeniem, iż SI może wspierać naukę w omawianym zakresie. Trzy osoby (10,0%) pozostały neutralne. Odpowiedzi udzielone w piątym pytaniu pokazują, że większość uczniów nie wierzy w skuteczność sztucznej inteligencji w nauce rozpoznawania i stosowania ironii. Aż 67,0% respondentów wyraziło brak zaufania do takiej roli SI, natomiast jedynie nieliczni dostrzegli w niej potencjalne

wsparcie w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej. Wyniki te sugerują, że uczniowie, mimo rosnącej obecności SI w edukacji, z dystansem podchodzą do jej roli w nauczaniu bardziej złożonych aspektów komunikacji, takich jak ironia.

Kwestionariusz został przeprowadzony przed rozpoczęciem eksperymentu, co pozwoliło na poznanie początkowych opinii uczniów na temat ironii oraz roli sztucznej inteligencji w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej. Wstępne wyniki wykazały sceptyczne nastawienie badanych wobec możliwości SI w zakresie rozumienia i nauczania ironii.

Wyniki testu wstępnego (pretest; zob. załącznik 1) wykazały, że 69% odpowiedzi uczniów było poprawnych, podczas gdy 31% okazało się błędnych. Oznacza to, że poziom rozpoznawania ironii wśród badanych wyniósł 69%. Rezultaty te sugerują, że umiejętność identyfikowania ironii w tekstach była dla uczestników badania pewnym wyzwaniem i wymagała dalszego doskonalenia. Uczniowie wskazali, że konieczność interpretacji zdań w języku angielskim pod kątem ironii była niełatwa, mimo że zrozumienie podanych w teście przykładów nie sprawiło im trudności. 69% poprawnych odpowiedzi wskazuje, że uczniowie w znacznej większości poradzili sobie z interpretacją i rozpoznaniem ironii w podanych przykładach.

Wyniki analizy interakcji uczniów z modelem sztucznej inteligencji ujawniły zróżnicowany charakter odpowiedzi, zarówno po stronie uczestników badania, jak i samego systemu SI. Podczas przeprowadzonych zadań uczniowie mieli możliwość weryfikowania kompetencji modelu ChatGPT w zakresie rozpoznawania ironii, jak również sprawdzania własnych umiejętności interpretacyjnych w konfrontacji z przykładami generowanymi przez sztuczną inteligencję. Obserwacje te pozwoliły uchwycić nie tylko momenty trafnych interpretacji, ale także sytuacje, w których zarówno uczniowie, jak i SI, popełniali błędy wynikające z trudności w odczytaniu ironicznego charakteru wypowiedzi. W toku eksperymentu uczniowie prezentowali modelowi własne przykłady wypowiedzi do oceny pod kątem obecności ironii, a także analizowali odpowiedzi generowane przez ChatGPT, określając ich intencjonalny wydźwięk. Zróżnicowanie rezultatów potwierdziło, że rozpoznawanie ironii – zarówno dla uczniów, jak i dla sztucznej inteligencji – pozostaje zadaniem wymagającym, zwłaszcza w kontekście ograniczonej dostępności sygnałów pozajęzykowych oraz konieczności uwzględnienia subtelnych aspektów pragmatycznych.

Ilustracją przedstawionych tu obserwacji są wybrane przykłady interakcji z SI, udokumentowane przez uczestników badania. Pierwszy z nich ukazuje sytuację, w której ChatGPT nie rozpoznał ironii zawartej w wypowiedzi ucznia, rozumiejąc ją literalnie:

> Uczeń: My mum told me to take the trash out. I am glad to do that. What do you think?

ChatGPT: That's a great attitude! Helping out with small tasks like taking out the trash makes life easier for everyone. Plus, it's a good habit to have. Do you usually help with chores at home?

[Uczeń: Mama powiedziała, że mam wyrzucić śmieci. Jestem szczęśliwy(-a), że mogę to zrobić. Co myślisz?
ChatGPT: To wspaniale! Pomaganie w małych zadaniach jak wynoszenie śmieci ułatwia wszystkim życie. Plus to dobry nawyk. Czy zazwyczaj pomagasz w obowiązkach domowych?]

Kolejny przykład przedstawia odwrotną sytuację, gdzie uczeń nie zidentyfikował ironicznego charakteru wypowiedzi wygenerowanej przez model SI, interpretując ją dosłownie:

ChatGPT: Oh wow, thanks for waiting for me before starting – really appreciate it!
Uczeń: Not ironic.
ChatGPT: Actually, that sentence is ironic! The speaker is sarcastically implying that others did not wait for them, even though the words imply otherwise.

[ChatGPT: Wow, dzięki za poczekanie na mnie przed rozpoczęciem – naprawdę to doceniam!
Uczeń: To nie ironia.
ChatGPT: Właściwie to zdanie jest ironiczne. Rozmówca sarkastycznie wskazuje na to, że inni na niego nie zaczekali, mimo iż słowa wskazują odwrotnie.]

Ostatni przypadek prezentuje z kolei poprawną interpretację – uczestnik badania trafnie rozpoznał ironię zawartą w odpowiedzi sztucznej inteligencji:

ChatGPT: Wow, I just love when my phone dies right before I need to call someone.
Uczeń: Irony.
ChatGPT: Yep, you got it! That's verbal irony because the speaker obviously doesn't love it. Want to try another?

[ChatGPT: Wow, uwielbiam jak mój telefon pada zaraz przed tym, jak muszę do kogoś zadzwonić.
Uczeń: Ironia.
Chat GPT: Tak, masz rację! To ironia werbalna, ponieważ rozmówca wyraźnie tego nie uwielbia. Chcesz spróbować kolejne?]

Uzyskane podczas interakcji uczeń – sztuczna inteligencja wyniki dowodzą, że interakcja z modelem językowym może stanowić wartościowe narzędzie wspomagające rozwój kompetencji pragmatycznej uczniów, choć jednocześnie

ujawnia ograniczenia samej technologii w zakresie interpretowania zjawisk tak złożonych, jak ironia. Poprawnie udzielane odpowiedzi mogą świadczyć o rosnącej świadomości pragmatycznej i rozwijającej się umiejętności interpretowania złożonych znaczeń komunikacyjnych.

Ostatnim etapem badania był posttest (zob. załącznik 2), który umożliwił zweryfikowanie efektów przeprowadzonego eksperymentu oraz ocenę postępów uczestników w zakresie rozpoznawania ironii. Analiza wyników ujawniła wyraźną poprawę w porównaniu do etapu początkowego. Uczniowie uzyskali 84% poprawnych odpowiedzi, podczas gdy jedynie 16% zadań zostało rozwiązanych błędnie. Wzrost liczby trafnych odpowiedzi wskazuje na rozwój umiejętności interpretowania wypowiedzi ironicznych oraz wzrost świadomości pragmatycznej wśród badanych. Rezultaty posttestu potwierdzają skuteczność zastosowanego modelu pracy z wykorzystaniem sztucznej inteligencji jako narzędzia wspierającego rozwój kompetencji pragmatycznej. Regularne interakcje z ChatGPT oraz konieczność podejmowania decyzji interpretacyjnych w sytuacjach wymagających analizy intencji wypowiedzi przyczyniły się do poprawy wyników uczestników, pozwalając im trafniej rozpoznawać zjawiska ironii w kontekście komunikacyjnym.

Po zakończeniu eksperymentu, podczas otwartej dyskusji na forum, uczniowie jednogłośnie przyznali, że ich postrzeganie na temat zdolności SI do rozpoznawania i nauczania ironii się zmieniło. Doświadczenie bezpośredniej interakcji z modelem ChatGPT, który nie tylko potrafił poprawnie interpretować dostarczone przez nich przykłady, ale również samodzielnie generował trafne wypowiedzi ironiczne, wpłynęło na bardziej pozytywną ocenę jego możliwości. W efekcie uczniowie uznali, że sztuczna inteligencja rzeczywiście może wspierać proces nauki rozpoznawania i stosowania ironii w praktyce oraz służyć jako istotne narzędzie w edukacji.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badanie ukazało zarówno wyzwania, jak i możliwości związane z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w rozpoznawaniu ironii oraz rozwijaniu kompetencji pragmatycznej uczniów. Wyniki eksperymentu potwierdziły, że mimo dynamicznego rozwoju technologii przetwarzania języka naturalnego model SI – ChatGPT nadal napotyka trudności w prawidłowej interpretacji ironii. Mimo że ów model językowy nie jest jeszcze w stanie precyzyjnie rozpoznawać wszystkich niuansów wypowiedzi ironicznych, to jego potencjał edukacyjny w zakresie nauczania pragmatyki jest bardzo obiecujący.

Badanie pokazało, że SI może pełnić istotną rolę jako narzędzie wspierające naukę rozpoznawania i stosowania ironii. Interakcja z modelem ChatGPT

angażowała uczniów w refleksję nad językiem, analizę znaczeń ukrytych i krytyczne podejście do treści, co sprzyjało rozwijaniu umiejętności pragmatycznych. Wyniki testów jasno wskazały na wzrost kompetencji uczniów w rozpoznawaniu ironii – odsetek poprawnych odpowiedzi wzrósł z 69% do 84% w teście końcowym. Równie ważne okazały się zmiany w postrzeganiu samej sztucznej inteligencji: przed eksperymentem wielu uczniów wyrażało wątpliwości co do jej zdolności rozumienia ironii, jednakże, po wspólnej analizie przykładów i interakcji z modelem językowym, badani przyznali jednogłośnie, że SI rzeczywiście potrafi interpretować i generować ironiczne wypowiedzi. Dostrzeżono też, że poprzez prezentowanie przykładów, zadawanie pytań i proponowanie alternatywnych wersji zdań SI skutecznie stymuluje refleksję nad językiem, a także rozwija u uczniów świadomość językową.

Nasuwa się wniosek, iż mimo tego, że sztuczna inteligencja nie posiada jeszcze ludzkiej intuicji językowej, może ona pełnić wartościową rolę w procesie rozpoznawania i stosowania ironii. Jako interaktywny partner w analizie językowej, SI może wspomagać rozwój kompetencji pragmatycznej, angażując uczniów w aktywną refleksję nad językiem, intencją i kontekstem wypowiedzi. Zatem można udzielić odpowiedzi na kluczowe pytanie, czy SI zrozumie ironię. Odpowiedź brzmi: tak – w ograniczonym, lecz praktycznym zakresie. Zdolność analizy i przetwarzania danych czyni sztuczną inteligencję skutecznym narzędziem edukacyjnym, mimo jej naturalnych ograniczeń.

Badanie otwiera nowe kierunki dla dalszych analiz nad wykorzystaniem SI w nauczaniu zaawansowanych kompetencji językowych. W miarę rozwoju technologii możliwości SI w tym zakresie będą systematycznie rosły. Istotne będzie jednak projektowanie takich działań dydaktycznych, które nie zastępują procesu interpretacji przez uczniów, lecz stymulują ich do głębszego namysłu nad językiem i jego elementami.

Bibliografia

Aloni, M. (2022). Logic and conversation: The case of free choice. *Semantics and Pragmatics*, *15*(5), 1–60. https://doi.org/10.3765/sp.15.5.

Bansal, P. (2024). AI pattern recognition and its features. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, *14*(3), 18–25. https://doi.org/10.35940/ijeat.c4562.14030225

Bromberek-Dyzman, K. (2011). Język emocji a język ironii w pragmatyce eksperymentalnej. *Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu*, *5*(1), 5–38.

Chaves Steinmacher, A. P., i Gerosa, M. A. (2022). The impact of chatbot linguistic register on user perceptions: A replication study. W: *Chatbot Research and Design* (Lecture Notes in Computer Science, vol. 13171, s. 143–159). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94890-0_9

Colebrook, C. (2004). *Irony.* Routledge.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. W: P. Cole i J. L. Morgan (eds.), *Speech acts* (Syntax and Semantics, vol. 3, s. 41–58). Academic Press. https://doi.org/10.1163/9789004368811_003

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., i Hüllermeier, E. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, *103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Molnár, G., i Szűts, Z. (2018). The role of chatbots in formal education. W: *2018 IEEE 16th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics* (s. 197–202). IEEE. https://doi.org/10.1109/SISY.2018.8524776

Puri, A. D., i Baskara, F. R. (2023). Enhancing pragmatic knowledge with ChatGPT: Benefits and considerations. *Prosiding Konferensi Linguistik Tahunan Atma Jaya (KOLITA)*, *21*(21), 18–23. https://doi.org/10.25170/kolita.21.4828

Sperber, D., i Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard University Press.

Szturc, W. (2018). *Eironeia*. Księgarnia Akademicka.

Wilkenfeld, J. N., Yan, B., Huang, J., Luo, G., i Algas, K. (2022). "AI love you": Linguistic convergence in human–chatbot relationship development. *Academy of Management Proceedings*, (1), 17063. https://doi.org/10.5465/ambpp.2022.17063abstract

Can AI understand irony? Developing pragmatic competence through AI-assisted teaching of English as a foreign language

A b s t r a c t: The aim of this article was to investigate whether, and to what extent, artificial intelligence – specifically the ChatGPT language model – can support students in recognising and using irony, thereby contributing to the development of their pragmatic competence. The study employed an experimental design consisting of three stages: a pre-test, an interaction phase with the AI model, and a post-test. Additionally, a questionnaire was administered to gather students' opinions on the role of AI in teaching complex communicative phenomena. The results clearly indicate a positive impact of regular interaction with ChatGPT on students' ability to recognise ironic utterances – the percentage of correct responses increased from 69% to 84%. Although students initially expressed skepticism regarding AI's capacity to understand irony, their attitudes shifted considerably by the end of the experiment. The model not only interpreted student-provided examples accurately but also generated its own ironic responses, which were assessed as appropriate by the participants. The findings confirm that, despite inherent technological limitations in grasping linguistic nuances, AI can serve as an effective educational tool. The interaction with the model encouraged students to reflect on language, analyse communicative intent, and interpret contextual meaning – thus fostering the development of pragmatic skills. The key conclusion drawn from this research is that AI can understand irony – within a limited but practical scope – and may successfully support the acquisition of advanced linguistic competencies such as pragmatic competence.

K e y w o r d s: artificial intelligence, irony, pragmatic competence, ChatGPT, human–AI interaction

Załącznik 1

Pretest

Decide whether introduced examples are ironic or their meaning is literal:

1. Oh great, another five-page essay due tomorrow! My weekend just got so much better!
- ironic
- literal

2. I love group projects – doing all the work by myself is so much fun!
- ironic
- literal

3. Ah yes, British cuisine is world-famous for its amazing flavors!
- ironic
- literal

4. My birthday is in two weeks. Can't wait to turn 30.
- ironic
- literal

5. It's great that your mum is telling the teacher how to do his job. She truly knows bes.
- ironic
- literal

6. Why would you wear this? It's a garden party.
- ironic
- literal

7. I'm glad you had a party with such an amazing people. I'm sure my invitation got lost.
- ironic
- literal

8. Of course *Romeo and Juliet* is the best book I've ever read. Dark endings are my favourite.
- ironic
- literal

9. How wonderful! These astronauts will stay in space for over a year.
- ironic
- literal

10. Perfect, it started raining right after I washed my car!
- ironic
- literal

Załącznik 2

Posttest

Decide whether introduced examples are ironic or their meaning is literal:

1. Awesome, another Monday morning meeting at 7 AM. Just what I needed!
- ironic
- literal

2. Nothing brings people together like one person doing everything in a team Project.
- ironic
- literal

3. Mmm, airline food – truly the height of gourmet dining!
- ironic
- literal

4. I'm so excited to spend my entire Saturday cleaning the garage!
- ironic
- literal

5. Your advice on parenting is impressive – especially since you don't have kids.
- ironic
- literal

6. Nice choice of shoes... for hiking in the mountains.
- ironic
- literal

7. Oh, I totally didn't mind not being invited. Being left out is my favorite thing.
- ironic
- literal

8. Yes, I really enjoyed that three-hour documentary on concrete.
- ironic
- literal

9. Fantastic! The train is delayed by two more hours.
- ironic
- literal

10. Wonderful, I just spilled coffee on my presentation. This day keeps getting better!
- ironic
- literal

https://orcid.org/0000-0002-8571-6010 Natalia Gryglak

Medical students' use of AI chatbots for foreign language learning and academic purposes

A b s t r a c t: This article investigates how Polish medical students use AI chatbots to support their English language learning outside the classroom. Based on a survey conducted in 2024, it examines learners' habits, perceived benefits, challenges, and suggestions for improvement. The results indicate that students primarily used chatbots for writing and vocabulary development, while other language skills remained untrained. Although most respondents noted only slight improvement in their skills, many valued chatbots for their accessibility and feedback. The findings show that students perceive AI chatbots as somewhat effective and often used alongside traditional resources but equally or less engaging than conventional methods with minimal impact on their motivation, suggesting the need for more tailored, trustworthy, and interactive AI-based language support.

K e y w o r d s: AI-based chatbots, English for Medical Purposes, technology-enhanced autonomous learning

AI chatbots are increasingly available to students as informal tools for learning English, including in specialised fields like medical education. However, their actual role in learners' study routines remains unclear. While research often focuses on the potential of AI, less attention is paid to how students themselves understand and use these tools. This article presents the results of a 2024 survey conducted among Polish medical students, focusing on their independent use of chatbots to support English learning. Rather than testing chatbot performance, the aim is to explore learners' perceptions and goals for using AI chatbots. The article also examines how chatbot use fits into students' broader language learning habits and how their experiences relate to current debates on AI in education.

The role of AI chatbots in foreign language learning

The incorporation of AI chatbots into foreign language instruction has brought about significant pedagogical transformations, offering a wide range of cognitive, affective, and practical benefits. Their role extends beyond traditional instruction, as they offer adaptable, on-demand, and learner-centred experiences aligned with contemporary educational needs. Drawing on recent research, this section explores how AI chatbots impact personalised learning, accessibility, feedback, engagement, emotional support, motivation, and learner autonomy, which are factors that collectively contribute to more effective and motivating foreign language learning environments. While the advantages are notable, potential limitations and conditions for effective implementation are also discussed to provide a balanced understanding of AI chatbot integration.

Individualised/personalised learning, a key feature of effective language instruction, can be significantly enhanced through AI chatbots integration (Kızıl et al., 2025; Poláková & Klímová, 2024). According to Huang et al. (2022), chatbots enable students to access tailored language learning materials that align with their previous interaction with them, ensuring a more personalised and adaptive learning experience. AI chatbots function as personalised learning assistants, adjusting to each learner's proficiency level, pace, and preferences to create a customised educational experience. Often likened to a "personal coach," they provide individualised support by tailoring content and interactions to specific needs. This adaptive approach not only enhances language learning effectiveness but also boosts student engagement, fostering feelings of satisfaction, confidence, and motivation (Annamalai et al., 2023; Harisha et al., 2024; Mohamed & Alian, 2023; Xiao et al., 2024).

Unparalleled accessibility is offered through AI chatbots, allowing learners to engage with language learning resources anytime and anywhere without the constraints of fixed schedules. Their user-friendly design supports independent learning, enabling users to practice at their own pace and integrate study sessions seamlessly into their daily routines. By providing unlimited opportunities for repetition and reinforcement, chatbots enhance immersion and encourage self-regulated learning. This flexibility fosters greater learner autonomy, motivating individuals to take control of their progress and maximise their learning potential (Annamalai et al., 2023; El Shazly, 2021; Harisha et al., 2024; Kingful & Ojerinde, 2023; Kızıl et al., 2025; Mohamed & Alian, 2023; Poláková &Klímová, 2024; Satiti et al., 2024; Vázquez-Cano et al., 2021; Xiao et al., 2024).

AI chatbots play a crucial role in language learning by offering immediate, personalised, and high-quality feedback, which enhances students' learning experience. Research indicates that chatbots provide instant and corrective feedback (Lo & Hew, 2023; Poláková & Klímová, 2024; Zhai & Wibowo, 2022),

allowing learners to quickly identify and rectify mistakes, thereby reinforcing language acquisition strategies (Harisha et al., 2024; Lingaiah et al., 2024). They also offer tailored and specific feedback on vocabulary and grammar, often more efficiently than human instructors, making them particularly beneficial in large, mixed-ability classrooms where delayed teacher responses can be frustrating (Satiti et al., 2024; Wahyuni & Riau, 2022). Additionally, chatbots contribute to learner motivation and engagement by fostering confidence and a sense of support, making students feel appreciated and more at ease during the learning process, consequently sustain their interest in language learning (Fryer et al., 2020; Lee & Lee, 2022; Vázquez-Cano et al., 2021). The ability to provide instant, high-quality feedback reduces barriers to seeking help, allowing learners to take greater control of their education (Lee et al., 2022). Ultimately, the accessibility and efficiency of AI chatbot feedback make them a valuable tool in modern language instruction (Mohamed & Alian, 2023). AI chatbots are primarily engineered to address fundamental inaccuracies in grammar and syntax; however, their ability to enhance elements such as stylistic expression, tonal quality, or vocabulary tailored to specific contexts is markedly constrained. Among advanced learners of English as a second language, who require more refined linguistic support, this limitation becomes especially evident (Lingaiah et al., 2024).

The integration of AI chatbots in language education has been shown to enhance learner engagement (Kızıl et al., 2025; Tai & Chen, 2020) by creating highly interactive, learner-centred (El Shazly, 2021; Poláková & Klímová, 2024) and enjoyable learning experiences. Cislowska and Peña-Acuña (2024) highlight that chatbots contribute to both engagement and a sense of fun related to a fresh and engaging approach to enhancing their language skills, fostering a greater commitment to learning. This aligns with Lingaiah et al. (2024), who point out the interactive nature of AI chatbot-based learning, particularly benefiting lower- and intermediate-level learners by meeting their educational needs. Satiti et al. (2024) further argue that chatbots' ability to personalise learning and adapt to individual needs strengthens engagement and language acquisition. Moreover, Xiao et al. (2024) note that chatbots provide an immersive and authentic language learning experience, better preparing students for real-life communication. In addition, Lo and Hew (2023) observe that AI chatbots increase student interaction with learning materials, while Chen et al. (2023) stress their role in supplementing teacher interaction, further boosting engagement. In a comparable way, Zhai and Wibowo (2023) suggest that AI dialogue systems can sustain engagement by incorporating students' interests, using multimedia resources, and offering interactive activities.

However, potential drawbacks exist, e.g., the novelty effect, which occurs when students are initially excited about a new technology, but this enthusiasm diminishes as they become more accustomed to it (Bashori et al., 2020;

Huang et al., 2022; Lingaiah et al., 2024; Zhai & Wibowo, 2023). Chatbot-driven engagement can also fade over time due to their lower conversational value compared to human facilitators (Bashori et al., 2020). Engagement may also be quickly reduced due to unclear responses or interruptions (Fryer et al., 2020). It is important to assess whether the rise in students' performance and engagement is driven exclusively by chatbots or influenced by the integration of multiple learning tools. To sustain meaningful interactions, chatbots should be continuously enriched with diverse language inputs and cultural elements, preventing monotony (Huang et al., 2022). To foster engagement, learners should receive proper guidance and assistance to use AI dialogue systems effectively, while ensuring that interactions are meaningful and useful and to students (Zhai & Wibowo, 2023).

Emotional support is another significant role of AI chatbots, as they are shown to reduce anxiety, foster emotional comfort, and enhance self-confidence in foreign language learning. Evidence confirms that students, particularly introverted learners with low self-esteem and limited language proficiency, feel more relaxed when using chatbots (Annamalai et al., 2023). Using AI chatbots results in increased self-confidence and self-esteem (Annamalai et al., 2023; Lo & Hew, 2023; Poláková & Klímová, 2024; Wahyuni & Riau, 2022), including improved confidence in communication (Kızıl et al., 2025; Tai & Chen, 2020).

AI chatbots have demonstrated potential in reducing language anxiety among learners (Cislowska & Peña-Acuña, 2024; Harisha et al., 2024; Xiao et al., 2024; Zhai & Wibowo, 2023), though their effectiveness varies depending on factors such as chatbot design, interaction quality, and learners' perceptions of their role in foreign language education (Cislowska & Peña-Acuña, 2024). For instance, Tai and Chen (2020) found that Google Assistant significantly reduced speaking anxiety and promoted authentic and meaningful communication by fostering a low-pressure learning environment. Similarly, Kızıl et al. (2025) observed that chatbots decreased stress and increased students' willingness to communicate, making them a valuable tool for language acquisition. Moreover, AI chatbots provide a non-judgmental space by encouraging learners to take risks and adopt a growth mindset, emphasising the role of emotional comfort in achieving positive educational outcomes (Cislowska & Peña-Acuña, 2024). However, some studies present mixed results. Çakmak (2022) found that although chatbots improved students' speaking performance compared to human interaction, their overall perception of chatbot-assisted learning was negative, with some learners experiencing heightened anxiety due to difficulties in being understood. Likewise, El Shazly (2021) reported that chatbot interactions did not significantly alleviate students' speech-related anxieties. To optimise the benefits of chatbots, Xiao et al. (2024) acknowledge the importance of AI literacy training, ensuring a smoother integration of AI chatbot technology into language education while fostering positive emotional

experiences. While chatbots may not completely eliminate language-related anxiety, more advanced conversational AI systems could prove more effective in addressing this issue (Cislowska & Peña-Acuña, 2024).

The integration of AI chatbots in foreign language learning has been shown to positively influence student motivation (Kim & Kim, 2019; Tai & Chen, 2020; Xiao et al., 2024; Zhai & Wibowo, 2023). While Lo and Hew (2023) identify a lack of motivation among students, studies suggest that chatbots can effectively address this issue. Cislowska and Peña-Acuña (2024) argue that combining AI chatbots with CALL technology significantly enhances students' willingness to learn a foreign language. Similarly, Kohnke (2023) emphasises that chatbots are motivating as they facilitate independent learning by encouraging students to complete assignments outside of class, prepare more confidently, and study at their convenience. Furthermore, Renfeng et al. (2025) demonstrate that the integration of GenAI tools notably improves autonomous motivation compared to traditional learning methods.

The integration of AI chatbots into foreign language learning environments has been shown to enhance learners' confidence and motivation while simultaneously promoting autonomy, the development of metacognitive skills, and a stronger sense of social presence. According to Cislowska and Peña-Acuña (2024), AI chatbot interactions promote student proactivity and independence in language learning. Echoing this view, Huang et al. (2022) found that chatbots contribute to learners' social presence by enabling affective, open, and coherent communication. Furthermore, Xiao et al. (2024) highlight that AI chatbot-based interactions encourage self-reflection and learner-initiated engagement, helping students gain deeper insights into their strengths, weaknesses, and learning strategies. This metacognitive development, in turn, increases motivation, persistence, and a sense of accomplishment, reinforcing the potential of AI chatbots as valuable tools in language education.

Through individualised interactions, tailored feedback, and emotionally supportive environments, AI chatbots have proven to be powerful adjuncts in developing foreign language proficiency. Their flexible and responsive nature allows them to meet diverse learner needs, promoting deeper engagement and greater learner agency. However, to ensure long-term effectiveness and sustained motivation, it is essential to understand both the pedagogical potential and limitations of these technologies. The evidence reviewed here reveals that AI chatbots, when used strategically and critically, can meaningfully enrich foreign language education.

AI chatbots in medical education

AI chatbots have emerged as a beneficial tool in medical education, particularly for time-constrained medical students and professionals balancing intensive academic workloads. From preclinical knowledge acquisition and clinical reasoning development to academic writing and simulation-based training, these tools are reshaping how medical students engage with complex material. A growing body of research confirms their capacity to act as virtual tutors, generate interactive quizzes, simulate patient scenarios, and assist with language acquisition, which contribute to more accessible and flexible learning experiences. According to He et al. (2019), despite the rapid advancement of AI technologies in medicine, their integration into routine clinical practice is still relatively limited, which may be due to limitations that medical professionals perceive related to, among others, critical thinking skills, plagiarism, technical limitations and errors, privacy issues, cultural sensitivity, or lack of human interaction.

Using tools such as AI chatbots in facilitating the acquisition of medical knowledge and assisting students in board exam preparation is becoming increasingly recognised. Adarkwah et al. (2025) hold that chatbots cater to individual learning needs by providing tailored explanations and targeted practice, thereby enhancing comprehension and retention of critical medical concepts. Similarly, Baglivo et al. (2023) demonstrate that AI chatbots effectively address complex medical inquiries, such as those related to vaccination, offering substantial educational support. Benítez et al. (2024) emphasise the role of large language models (LLMs) like ChatGPT in preclinical education, noting that these tools provide focused, conceptually driven responses that differ from traditional search engines. Additionally, Ghorashi et al. (2023) suggest that AI chatbots not only aid in understanding complex medical topics but also support clinical decision-making by offering quick references for medication indications, dosages, drug interactions, and treatment regimens. Their ability to summarise key information, simplify difficult concepts, and provide memory aids makes them a powerful resource for real-time learning. Furthermore, future AI chatbot advancements should focus on generating clinical vignettes and USMLE-style quizzes, allowing students to receive interactive feedback, analyse incorrect responses, and gain insights into their strengths and weaknesses across medical disciplines. Clinical note-writing is another potential use of AI chatbots in medicine (Benítez et al., 2024).

As interactive tutors, AI-powered tools are gaining traction, helping to alleviate instructor shortages while offering personalised learning support. Adarkwah et al. (2025) describe the adaptability of chatbots in serving as virtual tutors, helping to mitigate faculty shortages while providing individualised

guidance. This is also reflected in Ghorashi et al. (2023), who highlight the role of chatbots in delivering real-time, tailored support by answering students' inquiries, guiding them through complex medical concepts, and offering instant feedback. Beyond traditional tutoring, chatbots can automate repetitive academic tasks, such as converting lecture material into question-and-answer flashcards, facilitating active recall and knowledge retention. Additionally, they facilitate the development of acronyms and mnemonics for medical diagnoses, summarising key clinical concepts in simplified language. By offering these capabilities, AI chatbots enhance independent learning and provide students with accessible, interactive educational tools that supplement traditional instruction.

Students benefit from interactive and experiential learning opportunities as AI-driven tools become more prominent in simulation-based medical training. Adarkwah et al. (2025) argue that AI chatbots such as ChatGPT have the capacity to simulate patient interactions and clinical scenarios, supplementing traditional education and bridging gaps in hands-on training. Benítez et al. (2024) also point out the potential of chatbots to act as virtual patients, enabling learners to practice diagnostic reasoning and patient communication in a controlled environment. Baglivo et al. (2023) suggest that chatbots could replicate real-world interactions, such as parental interviews on vaccine adverse effects, thereby refining students' communication and practical skills in public health. Ghorashi et al. (2023) further propose that future customisable chatbots could present complex clinical cases that challenge students to navigate patient management, make informed decisions, and respond to complications. These AI-driven simulations not only enhance students' clinical reasoning but also provide personalised feedback, directing them toward resources to strengthen their competencies. Through such interactive experiences, chatbots offer a promising supplement to traditional medical education, fostering skill development in a risk-free environment.

Medical students may find support in research and academic/scientific writing. Adarkwah et al. (2025) note that AI chatbots like ChatGPT can assess students' papers by analysing sentence structure, vocabulary, grammar, and clarity, thereby helping them refine their academic writing and produce higher-quality work. Similarly, Benítez et al. (2024) highlight the chatbot's ability to facilitate research engagement by assisting with manuscript revision, journal-specific formatting, preliminary literature reviews, statistical analysis, and evaluating the novelty of research questions. Furthermore, Murray et al. (2024) suggest that large language models (LLMs) can serve as effective writing aids, particularly for students who are already proficient in literature reviews or scholarly writing. By offering tailored feedback and streamlining various aspects of the research process, AI chatbots hold significant potential in enhancing medical students' academic and research competencies.

AI-assisted language learning holds significant potential for improving both English proficiency and intercultural competence among medical professionals (Özyurt, 2024). AI chatbots provide customisable learning materials and real-time translation features (Ghorashi et al., 2023). Pretrained on complex medical literature, these tools can create evidence-based, adaptable content that aligns with various levels of medical terminology and different languages. Beyond text generation, they enable immersive and authentic language practice through simulated medical conversations (Xiao et al., 2024). Additionally, practicing language in culturally relevant contexts fosters greater cultural awareness and empathy, crucial elements of cross-cultural medical interactions (Kruk, 2018).

There are, however, several limitations of AI chatbots in foreign language learning and medical education. One of the primary concerns regarding the use of AI chatbots in both foreign language learning and medical education is their potential to hinder the development of critical thinking skills. Ghorashi et al. (2023) demonstrate that chatbots may reinforce algorithmic thinking rather than fostering independent analysis and problem-solving. This aligns with the concerns raised by Pallivathukal et al. (2024), who warn that excessive dependence on AI-driven responses may ultimately disrupt the learning process, reducing students' ability to think critically and independently. Zhang et al. (2023) also question the accuracy and reliability of chatbot-generated information, cautioning that an overreliance on such tools could negatively impact students' ability to critically evaluate sources and develop problem-solving skills. Chen et al. (2023) further observe that some students engage with chatbot-generated content in a superficial manner, often skimming through responses or copying and pasting answers rather than engaging in meaningful discussions or constructing their own arguments. To foster critical thinking skills, students should be encouraged to think critically about AI-generated content and to verify ChatGPT's information using trusted sources to ensure it is accurate and reliable (Pallivathukal et al., 2024).

Furthermore, despite their promise, AI chatbots face significant technical limitations and errors (Lo & Hew, 2023; Xiao et al., 2024). Ghorashi et al. (2023) argue that the effectiveness of AI chatbot technology depends entirely on the quality of its programming and the data it is trained on; if these data are incomplete, insufficient, or biased, the system may produce inaccurate information, offer limited nuanced feedback on complex assignments, fail to provide hands-on training, and inconsistently generate trustworthy content. Such factors can mislead learners and even affect patient care in clinical settings. Huang et al. (2022) highlight issues such as narrow database support that restricts the chatbots' overall performance. Pallivathukal et al. (2024) raise additional concerns about the reliability of information generated by ChatGPT, as users reported that the tool often produces inaccurate and even fabricated citations, including fake DOIs and links, which undermines the credibility of its outputs. Addition-

ally, there are significant issues with the accuracy and timeliness of the information provided as it may be outdated, inaccurate, and sourced from unverified references. The model tends to generate generic responses unless prompted with very specific instructions, emphasising the necessity for precise input to achieve useful outputs. Lastly, ChatGPT's inability to reliably distinguish truth from falsehood can result in the fabrication of citations, authors, and even entire papers, further detracting from its trustworthiness. Therefore, it is expected that even though ESL teachers are interested in integrating chatbots into their teaching, they remain concerned about the inaccuracy of corrective feedback (Chuah & Kabilan, 2021). Not to mention that these tools might inadvertently facilitate plagiarism. AI chatbots can be exploited for plagiarism and manipulation, allowing users to paraphrase content undetectably, which raises critical ethical concerns and the need for transparency regarding AI chatbot usage (Ghorashi et al., 2023; Pallivathukal et al., 2024; Xiao et al., 2024).

Another major limitation of current AI chatbots lies in their insufficient handling of complex linguistic and cultural nuances. Lingaiah et al. (2024) note that many chatbots, developed from generalised data sources, struggle to manage culturally specific language usage, which results in responses that, while grammatically correct, may be contextually irrelevant and fail to capture the appropriate tone or idiomatic expressions of English as used by diverse learners. Zhai and Wibowo (2023) further describe that integrating culturally appropriate empathic modelling into conversational systems is crucial, as such adaptations not only enhance understanding of cultures beyond one's own but also help dismantle psychological barriers between different linguistic and cultural norms. They suggest that incorporating elements like culturally relevant comedy may even boost learners' emotional intelligence. In addition, Xiao et al. (2024) caution that AI chatbot algorithms could unintentionally reinforce biases and stereotypes when trained on data that mirrors existing social inequalities, emphasising the ongoing importance of promoting diversity, equity, and inclusion in their development. Kızıl et al. (2025) advocate for regular updates of chatbots with diverse linguistic inputs and cultural contexts to prevent monotonous interactions and unintended reinforcement of biases. Collectively, these studies indicate that without significant improvements in cultural and contextual sensitivity, the instructional usefulness of AI chatbots in language education may remain limited.

One of the most prominent concerns is the lack of authentic human interaction. Learners have reported dissatisfaction with the mechanical and impersonal nature of chatbot conversations. Annamalai et al. (2023) observe that students perceive chatbots as unfriendly and too mechanical, indicating that core aspects of language acquisition such as natural conversation and emotional resonance are difficult to replicate with AI. Huang et al. (2022) and Lo and Hew (2023) point to the issue of robotic voices and the lack of conversational

authenticity, both of which detract from a realistic language learning experience. Pallivathukal et al. (2024) have echoed these concerns, noting that users found ChatGPT's lack of humour and emotional awareness made its responses feel robotic and disconnected. Xiao et al. (2024) further demonstrate that one of the key limitations of AI-based chatbots in language education is their emotional disconnection, which stems from their limited ability to recognise and respond to learners' emotional states. With the absence of authentic human interaction and cultural context, AI chatbots cannot replicate the richness of human communication, including non-verbal cues. Harisha et al. (2024) add that the inability of chatbots to handle unexpected or innovative language input may frustrate users and restrict the depth of linguistic engagement. This aligns with Che et al. (2023), who have reported that participants desired greater emotional intelligence from chatbots, which highlights a gap in the emotional responsiveness required in complex educational settings. In the realm of medical education, the limitations of AI tools become even more pronounced. Ghorashi et al. (2023) argue that chatbots are unable to simulate essential elements of medical training, such as interpreting non-verbal cues, engaging in hands-on learning, or delivering empathetic patient care.

Together, these findings reinforce the notion that while AI chatbots offer functional support for language learning and information retrieval, they fall short in replicating the nuanced and empathetic nature of human communication. These elements are particularly vital in language acquisition and in preparing future medical professionals for patient-centred care.

Focusing on learners' emotional needs allows educators, researchers, and developers to design chatbot-assisted language learning experiences that go beyond cognitive engagement. When emotional support is integrated into these tools, language education can become more empowering, inclusive, and conducive to a positive learning atmosphere. This comprehensive approach has the potential to reshape language acquisition by promoting both intellectual and emotional growth (Xiao et al., 2024).

Learners should be aware of AI's limitations and cultivate independent, critical thought to evaluate its outputs effectively (Zhang et al., 2023). AI chatbots should be considered as complementary tools rather than replacements for human interaction (Kızıl et al., 2025).

While the benefits are considerable, concerns remain regarding the overreliance on AI, particularly its impact on critical thinking, emotional engagement, and cultural appropriateness. Limitations such as inaccurate outputs, superficial interactions, and lack of human empathy emphasise the importance of using AI chatbots as supplementary, not substitutive, educational tools. To maximise their potential, future developments must address technical, ethical, and cultural challenges while integrating emotional and intercultural sensitivity, especially in multilingual medical contexts.

Student interaction with AI chatbots

The growing presence of AI chatbots in higher education has prompted increasing interest in how students interact with these technologies and perceive their value. Among medical students, however, awareness and usage of AI chatbots remain uneven, shaped by varying degrees of familiarity, disciplinary expectations, and evolving attitudes toward digital tools in academic settings. This section examines recent research on medical students' engagement with AI chatbots, exploring awareness and familiarity with AI chatbots, attitudes toward AI chatbots in education, use patterns and academic applications, ethical concerns and academic integrity, and future outlook on AI in education.

Research indicates that medical students' awareness and familiarity with AI chatbots vary significantly. Kingful and Ojerinde (2023) found that less than half of the students surveyed explicitly stated they knew about chatbots, with ChatGPT being the most widely recognised. Tao et al. (2024) similarly reported that most medical students initially had limited knowledge about AI chatbots. Stöhr et al. (2024) also confirmed that while ChatGPT was the most frequently used chatbot, students in medicine and healthcare were among the group of students least familiar with it. Medical students use AI chatbots rather occasionally (Stöhr et al., 2024; Tao et al., 2024). However, Pallivathukal et al. (2024) noted that students who had used ChatGPT for academic purposes demonstrated a solid understanding of its capabilities, recognising it as a large language model (LLM) capable of generating text, translating languages, and answering various questions. These students also acknowledged its limitations, including its potential for errors. Despite this, their study revealed that a significant proportion of university students still lacked awareness of ChatGPT's full range of functions and constraints, highlighting a gap in AI literacy among medical learners.

Most students express positive attitudes toward AI chatbots in education (Poláková & Klímová, 2024), although skepticism exists, particularly among those in healthcare-related fields. Kingful and Ojerinde (2023) found that the majority of respondents viewed chatbots favourably for language learning and communication. However, many of them believed that AI chatbot use negatively impacted creativity in writing. Tao et al. (2024) also reported predominantly positive perceptions among healthcare students, aligning with Stöhr et al. (2024), who found that most university students supported AI chatbots in education, though medical and healthcare students were more hesitant. Santomartino and Yi (2022) highlighted an optimistic stance toward AI's role in education, while Kang et al. (2023) recorded a generally favourable perception among nursing students. Pallivathukal et al. (2024) further noted that students with greater knowledge of chatbots exhibited more positive attitudes

and were more likely to integrate them into their academic work, suggesting that familiarity influences acceptance and engagement.

Kızıl et al. (2025) identify three key ways students use AI chatbots for foreign language learning. First, chatbots assist with information retrieval by helping students look up word meanings and refine their understanding of vocabulary through interactive engagement. Second, they serve as role-playing partners, enabling students to practice speaking, writing, and listening skills by completing instructor-designed tasks or engaging in simulated conversations. Finally, chatbots are used for creating mind-maps, identifying logical fallacies or monitoring language use, all of which contribute to improving second-language writing and speaking skills.

Pallivathukal et al. (2024) further examined AI chatbot usage patterns and found that most healthcare students used ChatGPT to assist with specific parts of assignments while completing the majority of their work independently, but many of them did not use chatbots at all. The study also highlighted the diverse academic applications of ChatGPT, including assignment writing, paraphrasing, research proposal drafting, study material searches, email composition, and exam preparation. Some respondents even used ChatGPT for internet browsing, illustrating its broad utility beyond conventional academic tasks.

Concerns surrounding the ethical use of AI chatbots in academic settings are widely debated among students. While a significant portion of students acknowledges the benefits of chatbots for learning, many question their impact on academic integrity. Kingful and Ojerinde (2023) found that student opinions were divided: roughly one-third considered using chatbots for generating answers in English language assignments to be a form of cheating, while a similar proportion disagreed. Additionally, almost the same percentage of students supported prohibiting AI chatbot use as the percentage opposing such a ban. Stöhr et al. (2024) reported that a majority viewed AI chatbot-assisted assignment completion as academic dishonesty, yet most students were against outright prohibition, arguing that AI should remain part of educational tools. Notably, medical students were more likely to perceive AI chatbot use as conflicting with the fundamental goals of education and were more inclined to support restrictions. Further analysis by Pallivathukal et al. (2024) disclosed student concerns beyond academic dishonesty, including issues related to data accuracy, plagiarism, and excessive reliance on AI-generated content. Despite these ethical dilemmas, students generally recognised the value of chatbots, emphasising the need for clear guidelines on their responsible use in education.

The future role of AI in education is met with both enthusiasm and concern among medical students (Stöhr et al., 2024). While many students acknowledge the transformative potential of AI, their understanding of its capabilities remains limited. Angkurawaranon et al. (2024) found that only 31% of medical students reported having a basic understanding of AI chatbots, yet an over-

whelming majority (93.6%) recognised its importance for their future careers and strongly supported integrating AI chatbot training into the medical school curriculum. Tao et al. (2024) argued that students believed that AI chatbots can improve study efficiency, enhance work performance, and provide quick access to accurate medical information. Pallivathukal et al. (2024) further emphasised that most students intended to continue using AI chatbots for academic purposes, with 58.0% to 79.5% predicting that chatbots like ChatGPT would become a standard feature in education. However, the coexistence of optimism and skepticism shows the need for greater awareness and structured AI education to ensure students can effectively and ethically integrate these tools into their learning and professional development.

Although familiarity with AI chatbots varies among medical students, those who engage with tools like ChatGPT often use them to support vocabulary development, simulate conversational practice, and refine academic writing. Students generally report positive attitudes toward chatbot use in language learning, though concerns about creativity, academic integrity, and over-reliance persist. The effectiveness of these tools appears closely tied to students' level of AI literacy, with more informed users confirming greater confidence and integration of chatbots into their academic routines.

AI chatbots and foreign language learning

As AI chatbots become increasingly integrated into educational settings, their role in supporting foreign language acquisition among medical students warrants closer examination. Multiple studies have shown that the use of AI chatbots positively impact the development of foreign language skills among learners, including medical students. Zhang and Huang (2024) report that AI chatbots based on large language models (LLMs) can significantly enhance both receptive and productive vocabulary acquisition, offering substantial support to students involved in second language learning. This view is reinforced by Lyun et al. (2024), who found that chatbot use had a medium-sized effect on overall L2 development. Notably, their study revealed that learners who used chatbots outside the classroom experienced greater gains than those who only used them during structured lessons, suggesting that continuous and autonomous practice may enhance the benefits of such tools. Echoing these findings, Poláková and Klímová (2024) observed measurable improvements in foreign language acquisition among university students who engaged in conversational AI chatbot interactions. Koç and Savaş (2025) argue that voice-based chatbots, in particular, deserve more attention in research and educational settings due to their potential to support not only vocabulary and listening comprehension

but also pragmatic and oral communicative competence, which are essential in professional healthcare communication. However, Huang et al. (2022) caution that while the early results were promising, research on the long-term and broad-scale effects of chatbot-assisted language learning remained limited, indicating a need for further empirical investigation.

A growing body of research confirms the effectiveness of AI chatbots in improving foreign language speaking and communication skills (Annamalai et al., 2023; Cislowska & Peña-Acuña, 2024). Kingful and Ojerinde (2023) observed that the majority of learners held a positive view of using chatbots for language learning and communicative purposes. Satiti et al. (2021) found that Indonesian university students perceived significant improvements in their ability to communicate in English due to AI chatbot use. This might be because AI chatbots are beneficial for developing communication skills due to their personalised and interactive practice features (Mohamed & Alian, 2023). This favourable perception is supported by Çakmak (2022), whose study showed a significant improvement in learners' speaking performance post-intervention with AI chatbot use, surpassing results achieved through interaction with human peers. This was echoed by Kim and Kim (2019), who argue that chatbots enrich input, foster meaning negotiation, and increase learner interaction, all of which contribute to communicative competence. Moreover, by simulating real-life conversations, chatbots offer an engaging and interactive way to practice language skills. This approach is now widely used to enhance fluency and boost learners' confidence in speaking a foreign language (Poláková & Klímová, 2024). Such findings suggest that chatbots may create a lower-pressure, more confidence-boosting environment for speaking practice. Under such circumstances, willingness to communicate and learner engagement are increased, while anxiety and stress are reduced (Kızıl et al., 2025). Finally, Kızıl et al. (2025) reported specific linguistic benefits of AI chatbot interaction, including improved fluency, more accurate use of language structures, better coherence and appropriateness in speech, immediate feedback, and increased interaction. These findings support the notion that AI chatbot-based language learning not only fosters skill improvement but also aligns well with the needs of learners seeking targeted, interactive, and flexible communication practice. However, user experience may vary. Wang et al. (2025) found that learners with high communicative confidence and proficiency level and those who prefer face-to-face interactions were less likely to find AI chatbots engaging or beneficial for speaking practice, despite the fact that AI chatbot-based dialogue still aided in improving their speaking abilities.

Students who interacted with AI chatbots by engaging in writing tasks experienced progress in their writing proficiency (Annamalai et al., 2023). Kızıl et al. (2025) underline several specific benefits, including increased logical fluency, the development of self-regulated writing practices, and the opportunity

for natural language acquisition, all fostered by the immediate feedback offered by AI chatbot interaction. According to Kingful and Ojerinde (2023), while a significant proportion of students expressed concerns that chatbots negatively affect creativity in writing, a notable share also acknowledged enhanced ability to learn writing skills effectively. While concerns about creativity persist, the overall evidence points to the value of AI chatbot use in enhancing writing outcomes, particularly when balanced with critical reflection and human input.

AI chatbots support the development of vocabulary skills (Cislowska & Peña-Acuña, 2024). Çakmak (2022) notes that chatbots can be programmed to offer focused practice with specific language elements, including vocabulary and syntax, and can provide exposure to authentic accents, further enriching the learning experience. Zhai and Wibowo (2022) add that chatbot exercises promote vocabulary recall, aid word association, and strengthen receptive language skills. Poláková and Klímová (2024) observed measurable gains in vocabulary proficiency among university students using conversational chatbots, suggesting their potential for tangible learning outcomes. Kızıl et al. (2025) emphasise the role of chatbots in facilitating vocabulary acquisition and retention, pointing out that learners also benefit from diagnostic feedback on their vocabulary progress. Taken together, these findings underline the multifaceted benefits of AI chatbots in enhancing vocabulary learning.

Other language skills that are enhanced with AI chatbots use are grammar skills (Cislowska & Peña-Acuña, 2024; Poláková & Klímová, 2024), and one of the key strengths of AI chatbots lies in their ability to provide immediate correction, which helps learners identify and amend grammatical errors in real-time, reinforcing grammatical accuracy (Lingaiah et al., 2024). The improvement of reading skills was also noted (Annamalai et al., 2023; Cislowska & Peña-Acuña, 2024). Kızıl et al. (2025) found that learners benefitted from AI chatbot interactions through clearer pronunciation, better articulation of second-language sounds, and increased peer collaboration during oral practice. Lastly, listening skills were shown to improve as well (Cislowska & Peña-Acuña, 2024).

Overall, research suggests that AI chatbots contribute meaningfully to the development of language skills through personalised feedback, authentic interaction, and flexible practice opportunities. Reported benefits span speaking, writing, vocabulary acquisition, grammar, listening, and reading, with additional advantages noted in learner motivation, fluency, and communicative confidence. Nevertheless, these findings highlight the importance of acknowledging individual learner preferences and the limitations of AI chatbots. AI chatbots ought to be incorporated in a manner that matches students' language abilities and preferred ways of interacting to support a well-rounded and efficient learning process.

Methodology

While current research demonstrates the educational potential of AI chatbots, there is a notable lack of studies that explore their role at the intersection of foreign language learning (English for Medical Purposes) and medical education, particularly within the European context. Stöhr et al. (2024) emphasised the need for qualitative research to better understand how students actually use AI tools in practice. Angkurawaranon et al. (2024) called for future research to increase generalisability by achieving broader representation, which aligns with the recommendation by Poláková and Klímová (2024), who opted for including more diverse samples from various faculties and institutions. Adarkwah et al. (2025) highlighted the need to encompass a wider spectrum of medical fields in particular to fully understand how tools like ChatGPT can support healthcare education. The combination of these factors points to a significant gap in the literature: there is little research that integrates AI chatbot use with both academic and medical contexts and foreign language learning. Addressing this gap can provide richer insights into actual student practices, motivations, and challenges, ultimately contributing to more targeted and effective educational strategies.

A cross-sectional survey design was used to investigate the prevalence and patterns of AI chatbot usage among medical students at Jagiellonian University Medical College in Krakow. As can be seen in Table 1, there were 668 participants, and the majority of them identified as female (73.4%), were at secondary education level, and they were most commonly students of medicine (31.1%), nursing (16.6%), midwifery (12.6%), and physiotherapy (16.1%). The online questionnaire, created using Microsoft Forms, was partially adapted from Subaveerapandiyan (2024). It included 29 questions, both close-ended and open-ended, some of which were SATA questions. It was distributed to participants via email and Microsoft Teams between June and October 2024. The survey consisted of five sections addressing various aspects of AI chatbot use and attitudes toward AI in both medical education and foreign language learning. These sections included: (1) demographic information, (2) general academic AI chatbot usage, (3) AI chatbot usage for foreign language learning, (4) satisfaction with AI chatbot use across multiple dimensions, and (5) perceived benefits, challenges, and the specific context of AI usage in Poland. The study received approval from the university's Research Ethics Committee. The data was examined using an interpretive analytical approach, supported by basic descriptive statistics. The qualitative responses to open-ended questions were processed through a thematic analysis procedure for themes.

Table 1.

Demographic information

Characteristics	Frequency	Proportion (%)
GENDER		
Male	167	25.0
Female	490	73.4
Non-binary	5	0.7
Prefer not to answer	6	0.9
ACADEMIC LEVEL		
Secondary education	585	87.7
Bachelor's degree	74	11.1
Master's degree	8	1.2
PhD	0	0.0
FIELD OF STUDY		
Medicine	210	31.4
Dietetics	39	5.8
Nursing	112	16.8
Physiotherapy	109	16.3
Electrocardiology	22	3.3
Cosmetology	0	0.4
Dentistry	5	0.7
Public Health	1	0.1
Pharmacy	51	7.6
Medical Analysis	0	0.4
Midwifery	85	12.7
Emergency Medicine	17	2.5
Health Management	17	2.5
Drug Discovery	0	0.0

Source: Author's own elaboration.

Using AI chatbots for general academic and medical purposes

The most commonly used AI chatbot for academic purposes is ChatGPT, with 79.4% of respondents indicating they use it. Nearly half of the respondents (48%) reported using AI chatbots rarely for academic purposes, while 17% used them weekly, and 12.6% monthly. Among respondents, 52.6% used both Polish and English when interacting with AI chatbots, while 34.0% use only Polish, and 8.5% use only English. Additionally, 16.9% preferred other languages. In a "select-all-that-apply" question, the most common AI chatbot use was searching for information, with 338 responses (15.9%), followed closely by help with tasks at 299 responses (14.1%). Academic support (271 responses, 12.8%) and exam preparation (171 responses, 8.1%) are also significant, highlighting

the role of chatbots in core academic activities. Support with essay writing (164 responses, 7.7%) and grammar and style (126 responses, 5.9%) indicate a notable use for writing-related tasks. The following themes of AI chatbots use for medical education were identified: support in learning theoretical and complex scientific subjects, using AI chatbots as a study aid and summarisation tool, using AI chatbots as language support, searching information and simplifying explanations, planning and editing texts and projects, supporting research (drafting, literature search, editing research articles, and dissertations), managing knowledge overload and time pressure.

Medical students turned to AI chatbot when lectures, textbooks, or notes were unclear, using it as a supplementary, interactive tutor. It was particularly useful during exam revision, to test knowledge or fill gaps in understanding. AI chatbot was commonly used to summarise lecture materials, rephrase complex information, and prepare for exams by structuring study sessions, generating flashcards, study questions, or creating test materials. Its ability to make dense content more accessible was valued. It was used for understanding medical abbreviations or defining medical terminology, verifying information or answers e.g., about drug-food interactions, finding specific excerpts, statistics, or figures from books or articles. AI chatbot supported students in translating and paraphrasing medical literature written in English and writing documents e.g., nurse diagnosis, as well as creating tables of contents and editing texts and presentations. It also supported writing research articles by e.g., finding bibliography for research articles and dissertations. It was especially useful when time was limited, as AI chatbot helped prioritise content, filter out non-essential details, and provided fast answers, which reduced stress and saved time without skipping learning.

There were benefits and challenges of AI chatbot use perceived by the participants. Students primarily appreciated AI chatbots for saving time (72.5%) and offering 24/7 access to information (56.5%). Many also valued the expanded access to broader educational resources (30.2%) and improved understanding of course material (26.2%) and more flexibility in learning (25.0%), though fewer noted better academic performance (17.6%) or increased confidence (12.5%). Concerns most often centred around the accuracy and reliability of AI-generated content (58.8%), as well as issues of privacy and data security (40.9%). Worries about misinformation (40.1%) and reduced critical thinking due to over-reliance on AI (32.9%) were also significant. Ethical concerns (26.6%) and the possibility of algorithmic bias (25.1%) added to the hesitation. A smaller number pointed to lack of regulations, limited internet access, or insufficient technical support.

As Table 2 outlines, student satisfaction with AI chatbots varied across different aspects of academic support. The majority tended to choose the middle option, "neither satisfied nor dissatisfied," particularly regarding accuracy

(46.7%), effectiveness (46.2%), and privacy and data security (60.1%). Satisfaction was generally moderate when it came to user-friendliness (39.5% satisfied, 11.7% very satisfied) and responsiveness (41% satisfied). Availability (44.5%) and adaptability to specific academic needs (43%) received relatively high satisfaction levels. However, the ability of chatbots to accurately understand academic questions showed a slight shift toward dissatisfaction, with 15.1% choosing "dissatisfied." Support in staying up-to-date with field-specific developments, integration with other tools, and providing clarifications also received balanced but less enthusiastic responses. The least satisfaction appeared in terms of perceived impact on academic performance, where 59.6% remained neutral and only 28.9% felt satisfied. In general, while chatbots were considered accessible and moderately helpful, students seemed uncertain about their reliability and impact on academic outcomes, demonstrating the need for further development and refinement.

Table 2.

Satisfaction with AI chatbot use across multiple dimensions
(1 – very dissatisfied, 5 – very satisfied)

Question	1	2	3	4	5
How satisfied are you with the responsiveness of AI chatbots in answering your academic questions?	1.2%	8.1%	44.2%	41%	5.5%
How satisfied are you with the accuracy of information provided by AI chatbots for your academic queries?	2.4%	13.6%	46.7%	34.6%	2.7%
How satisfied are you with the user-friendliness of AI chatbots in assisting you with academic tasks?	1.3%	3.7%	43.8%	39.5%	11.7%
How satisfied are you with the AI chatbots' ability to adapt to your specific academic needs?	1.6%	7.3%	41.6%	43%	6.6%
How satisfied are you with the availability of AI chatbots for academic support when you need them?	1.5%	5.7%	34.1%	44.5%	14.2%
How satisfied are you with the overall effectiveness of AI chatbots in enhancing your academic experience?	1.5%	6.9%	46.2%	39.7%	5.7%
How satisfied are you with the AI chatbots' ability to accurately understand and respond to your academic questions?	3.1%	15.1%	45.2%	33.5%	3.1%

Question	1	2	3	4	5
How satisfied are you with the AI chatbots' timeliness in providing academic assistance?	1.5%	5.1%	41.6%	43%	8.8%
How satisfied are you with the range of academic topics and subjects AI chatbots can help you with?	2.1%	8.5%	38.8%	43.1%	7.5%
How satisfied are you with the improvement in your academic performance or productivity due to using AI chatbots?	2.1%	5.1%	59.6%	28.9%	4.3%
How satisfied are you with the privacy and data security measures implemented by AI chatbots when handling your academic information?	4.2%	9.1%	60.1%	23.2%	3.4%
How satisfied are you with the customisation options for tailoring AI chatbot interactions to your specific learning style and preferences?	1.5%	6.1%	53.2%	34.1%	4.3%
How satisfied are you with the AI chatbots' ability to provide explanations and clarifications when you don't understand a concept or topic?	2.2%	10.5%	42.4%	36.8%	8.1%
How satisfied are you with the AI chatbots' ability to assist you in staying up-to-date with the latest developments and trends in your field of study?	2.5%	8.8%	57.7%	26.8%	4.2%
How satisfied are you with the AI chatbots' integration with other educational technologies and tools you use?	1.3%	7.2%	52%	34.7%	4.8%

Source: Author's own elaboration.

Polish medical students were also asked which specific improvements or adaptations were needed for AI chatbots to better support their academic needs. Each student emphasised the importance of advanced language proficiency, particularly the accurate use of Polish medical terminology. They also valued the incorporation of Polish medical documentation templates, alignment with the curricula of Polish medical schools, access to past exam papers, and support in developing medical Polish communication skills. The remaining results from this SATA question are summarised in Table 3 below.

Table 3.

Suggested improvements in the specific context of AI usage among Polish medical students

Suggested Improvement	Frequency	Proportion (%)
Advanced Language Proficiency: Ensure the AI chatbot understands and accurately uses Polish medical terminology, including common abbreviations and medical jargon.	413	9.6%
Medical Documentation: Incorporate templates and examples of Polish medical documents, such as patient histories and medical reports.	366	8.5%
Alignment with Polish Medical Schools: Align the AI chatbot's knowledge base with the curricula of major Polish medical schools.	338	7.8%
Course-Specific Resources: Provide resources and study materials specific to courses offered in Polish medical schools, such as anatomy, physiology, and pathology.	247	5.7%
Case Studies: Offer a database of case studies and clinical scenarios relevant to Polish healthcare settings.	262	6.1%
Diagnostic Tools: Integrate diagnostic tools and decision support systems to help students practice clinical reasoning.	189	4.4%
Past Exam Papers: Include databases of past exam papers and sample questions for Polish medical exams, such as the LEK (Lekarski Egzamin Końcowy).	313	7.3%
Exam Techniques: Provide tips and strategies for succeeding in Polish medical exams.	197	4.6%
Library Integration: Integrate with Polish medical library databases to provide references and access to medical journals, textbooks, and research papers.	290	6.7%
Local Research: Include summaries and insights from Polish medical research and studies.	165	3.8%
Simulation Training: Offer virtual simulations of clinical procedures and patient interactions.	179	4.1%
Skill Assessments: Provide tools for self-assessment of clinical skills, including feedback and improvement tips.	184	4.3%
Polish Medical Ethics: Include content on Polish medical ethics and regulations to ensure students understand local guidelines.	157	3.6%
Legal Framework: Provide information on Polish healthcare laws and patient rights.	203	4.7%

Suggested Improvement	Frequency	Proportion (%)
Specialty-Specific Content: Tailor content to different medical specialisations, such as surgery, internal medicine, pediatrics, and psychiatry.	243	5.6%
Medical Polish: Enhance language skills with a focus on medical Polish, including patient communication and technical writing.	296	6.9%
Multilingual Support: Provide support for learning medical terminology in multiple languages, useful for future international collaborations.	211	4.9%
Research Methodology: Include resources on research methodology and statistics relevant to medical research.	182	4.2%
Publication Assistance: Offer guidance on writing and publishing research papers, including examples of successful Polish medical research publications.	179	4.1%
Mental Health Resources: Provide resources and support for managing the high stress levels associated with medical studies.	171	4.0%
Other	3	0.1%

Source: Author's own elaboration.

Using AI chatbots for foreign language learning

The findings displayed in Table 4 from a SATA question suggest that students primarily used AI chatbots for writing (44.5%) and vocabulary building (32.2%), with these areas also showing the highest potential for improvement thanks to using AI chatbots (38.0% and 41.2%, respectively), while speaking, listening, and pronunciation remained the least utilised and benefited skills.

Table 4.

Use and potential areas of beneficial use of AI chatbots in foreign language learning

Category	Vocabulary	Grammar	Writing	Speaking	Reading	Listening	Pronunciation
Main purpose of use	215 (32.2%)	156 (23.4%)	297 (44.5%)	34 (5.1%)	57 (8.5%)	24 (3.6%)	30 (4.5%)
Areas of perceived potential improvement	275 (41.2%)	185 (27.7%)	254 (38.0%)	33 (4.9%)	67 (10.0%)	17 (2.5%)	38 (5.7%)

Source: Author's own elaboration.

The findings indicate that while a majority of participants (52.5%) reported no improvement in their English skills from using AI chatbots, a significant portion (41.3%) perceived slight improvement, and only a small fraction (4.6%) experienced notable progress, suggesting that AI chatbots may offer limited but meaningful benefits in language learning. Moreover, 51.5% of the participants perceived AI chatbot feedback on their English practice as good or excellent, while 40.5% considered it average, indicating that although AI chatbot-generated feedback is generally seen as reliable, there is still room for improvement in quality and accuracy. While 40.2% of participants found AI chatbots helpful for grammar explanations and vocabulary suggestions, a significant portion (43.3%) remained neutral, indicating that chatbots may not be the preferred or most effective resource for all learners. While 29.9% of participants considered AI chatbots more effective than traditional learning methods, a larger proportion (37.8%) believed their effectiveness was roughly the same, suggesting that chatbots may serve as a complementary rather than a superior tool in language learning. According to the survey, 46% of the participants supplemented AI chatbot use with textbooks, followed by 32% who relied on language-learning apps, so even though AI tools are useful, learners still prefer traditional and structured resources for language acquisition. Most participants (44.7%) felt that AI chatbots were about as engaging as other learning methods, while 37.3% found them less engaging, suggesting that although AI tools provide benefits, they may lack interactive or motivating elements compared to traditional approaches. A vast majority (80.8%) reported no change in motivation due to AI chatbot use, while a small percentage (14.2%) felt more motivated, indicating that chatbots have limited impact on learners' intrinsic motivation. The themes of AI chatbot use for foreign language learning identified were grammar and sentence structure (checking grammar rules, correctness, and structure), vocabulary and synonyms (finding synonyms, paraphrase, and expanding vocabulary), writing and formality (writing essays, emails, reports, and making text more formal), academic and medical language (explaining medical/scientific terminology and translating complex texts), pronunciation and speaking practice (pronunciation exercise and improving spoken fluency e.g., through simulation of patient's hospital admission).

The most significant challenge (36%) was receiving incorrect information, followed by a lack of contextual understanding (28%), revealing that AI chatbots still struggle with accuracy and deeper comprehension in language learning. Most participants (54.2%) were inclined to continue using AI chatbots for English learning, but a significant portion (30.4%) remained uncertain, suggesting that while chatbots have value, their effectiveness and reliability still leave room for doubt. The themes regarding suggested improvements for AI chatbots in English learning included accuracy and reliability of information (fact-checking): to provide more accurate and reliable information; need for

certified knowledge bases to improve trust in AI-generated content; context understanding and adaptability; better contextual awareness to understand commands and refine responses; avoidance of overly general or out-of-context answers; grammar and linguistic precision – improvement of grammatical accuracy, handling nuances of language learning more effectively; interactivity and engagement – providing interactive exercises, voice messages, and flashcards, more natural and engaging conversations to enhance speaking practice; personalisation and customisation – allowing learning level, offering adaptive learning paths based on user progress; and usability and accessibility – better recognition of Polish commands to avoid the need for translation, need for tutorials or better promotion of chatbot use among those unfamiliar with AI-assisted learning.

Finally, there is a noticeable level of hesitation among students regarding participation in AI-related academic workshops or trainings. While a combined 48.1% of participants expressed interest, either definitely (11.5%) or probably (36.6%), a slightly higher proportion, 51.9%, lean toward not participating, with 40.1% answering "probably not" and 11.8% "definitely not." This near-even split suggests curiosity exists but is tempered by uncertainty or skepticism, indicating a need for more awareness, clearer benefits, or tailored formats to increase engagement.

Discussion

The results of this study corroborate previous research e.g., Kingful and Ojerinde (2023), Stöhr et al. (2024), or Tao et al. (2024), which found that ChatGPT is the most commonly used AI chatbot. The findings are consistent with those of Pallivathukal et al. (2024), Stöhr et al. (2024), or Tao et al. (2024), who reported that medical students use AI chatbots occasionally. The following themes of AI chatbots use for medical education were identified: support in learning theoretical and complex scientific subjects, using AI chatbots as a study aid and summarisation tool (Kızıl et al., 2025; Pallivathukal et al., 2024), using AI chatbots as language support (Kızıl et al., 2025), searching information and simplifying explanations (Pallivathukal et al., 2024) planning and editing texts and projects (Kızıl et al., 2025; Pallivathukal et al., 2024), supporting research e.g., drafting, literature search, editing research articles, and dissertations (Kızıl et al., 2025; Pallivathukal et al., 2024).

Medical students use AI chatbots for foreign language learning primarily for writing assistance and vocabulary development. The skills are shown to be improved with the use of AI chatbots (e.g., Annamalai et al., 2023; Cislowska & Peña-Acuña, 2024; Kızıl et al., 2025; Poláková & Klímová, 2024; Zhai

& Wibowo, 2022; Zhang & Huang, 2024). The findings suggest that although AI tools may offer some support, their impact on measurable academic outcomes in terms of foreign language learning remained limited for many users, which is rather contrary to the previous research (e.g., Kızıl et al., 2025; Koç & Savaş, 2025; Lyun et al., 2024; Poláková & Klímová, 2024). Consistent with prior research, the study shows that AI chatbots are easy-to-use (Kang et al., 2023; Satiti et al., 2024), and their quality and accuracy of feedback is evaluated quite positively (Harisha et al., 2024; Lingaiah, et al., 2024; Mohamed & Alian, 2023; Satiti et al., 2024; Wahyuni & Riau, 2022).

For most participants the effectiveness of independent learning with AI chatbot and traditional learning was roughly the same, which might be because with AI chatbots, students have access to individualised support beyond the classroom setting (Ghorashi et al., 2023). It is recommended to include AI chatbots in traditional learning and use them complementarily (Chen et al., 2023; Cislowska & Peña-Acuña, 2024; Kızıl et al., 2025; Lingaiah et al. 2024; Pallivathukal et al., 2024; Poláková & Klímová, 2024).

Unlike Adarkwah et al. (2025), Chen et al. (2023), Cislowska and Peña-Acuña (2024), Lingaiah et al. (2024), Satiti et al., (2024), or Tai and Chen (2020), to many participants, AI chatbots seemed as engaging or less engaging than other learning methods. This may be caused by the fact that student engagement with AI chatbots has been found to increase initially, often due to the novelty of the technology. However, this novelty effect tends to fade as students become more familiar with the tool. Also, unclear responses or interruptions can quickly reduce engagement. Sustaining engagement over time requires more than just the novelty factor; it may depend on the combination of tools used, not solely the AI chatbot itself. Ensuring quality and sustained interaction involves regular updates that incorporate varied language inputs and cultural relevance to prevent monotony and boost engagement (Fryer et al., 2020; Huang et al., 2022; Kızıl et al., 2025; Zhai & Wibowo, 2023). AI chatbots proved to be no motivating factor (Lo & Hew, 2023) or slightly motivating (Kim & Kim, 2019). Motivation might diminish over time, so incorporating greater depth and sophistication in AI chatbot responses is essential to sustain long-term motivation (Cislowska & Peña-Acuña, 2024; Lingswaih et al., 2024). Still, the study supports the conclusions drawn by Angkurawaranon et al. (2024) and Pallivathukal et al. (2024), indicating that medical students will probably continue using AI chatbots. The outcomes of this study on the willingness to participate in AI workshops mirror those of Tao et al. (2024), which indicated that many medical students were unwilling to take part in such workshops, explaining that there was no need for them, and diverged from Angkurawaranon et al. (2024), as there was a strong overall agreement among the medical students regarding their willingness to include AI training as part of their medical education. However, focused training in AI skills can

better prepare students to lead the way in using these technologies safely and effectively (Tao et al., 2024).

The current study reaffirms the findings which established that AI chatbots are time saving in terms of feedback (Ghorashi et al., 2023; Poláková & Klímová, 2024), provide 24/7 information access (e.g., Annamalai et al., 2023; Harisha et al., 2024; Xiao et al., 2024), or promote a better understanding of course material (e.g., Adarkwah et al., 2025; Ghorashi et al., 2023). The participants shared concerns related to AI chatbot usage, such as privacy and data security issues (Ghorashi et al., 2023; Pallivathukal et al; Vázquez-Cano et al., 2021; Xiao et al., 2024), accuracy and reliability of AI-generated content and inadequate safeguards against misinformation and fake educational content (Cislowska & Peña-Acuña, 2024; Ghorashi et al., 2023; Pallivathukal et al., 2024), and decrease of critical thinking skills (Chen et al., 2023; Ghorashi et al., 2023; Pallivathukal et al., 2024; Zhang et al., 2023).

The findings revealed only moderate levels of satisfaction among AI chatbot users, which contrasts with the otherwise positive perceptions students expressed about using them, e.g., Annamalai et al., 2023; Cislowska & Peña-Acuña, 2024; Kingful & Ojerinde, 2023; Poláková & Klímová, 2024; or Xiao et al., 2024. As for suggested improvements, every student emphasised the importance of advanced language proficiency of AI chatbot, particularly the accurate use of Polish medical terminology (Ghorashi et al., 2023), access to past exam papers (Benítez et al., 2024) and support in developing medical Polish communication skills (Adarkwah et al., 2025; Baglivo et al., 2023; Benítez et al., 2024) were also highly valued.

Conclusions

While AI chatbots are present in students' foreign language learning routines, their role remains limited and uneven. Most participants used chatbots for writing assistance and vocabulary building, with only modest perceived gains in language proficiency. The remaining language skills were rarely practiced. Student satisfaction with AI chatbots was generally moderate, with most respondents expressing neutrality, especially regarding accuracy, effectiveness, and privacy. Despite these limitations, many indicated a willingness to continue using chatbots, especially when paired with traditional resources. The results suggest that AI tools may best function as supplementary aids rather than standalone solutions. Further development is needed to address learners' expectations for reliability, interactivity, and language-specific adaptation.

Limitations

This study draws on responses from a group of students of many medical fields in one city, which means the results might not reflect the experiences of medical learners in other regions or institutions. The use of a self-reported questionnaire may also limit the depth and accuracy of the findings, especially given the sensitive nature of AI chatbot use in education. Some students might have felt hesitant to be fully transparent due to concerns about how their responses would be perceived.

References

Adarkwah, M. A., Badu, S. A., Osei, E., Adu-Gymafi, E., Odame, J., & Schneider, K. (2025). ChatGPT in healthcare education: A double-edged sword of trends, challenges, and opportunities. *Discover Education, 4*, Article 14. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00393-3

Angkurawaranon, S., Inmutto, N., Bannangkoon, K., Wonghan, S., Kham-Ai, T., Khumma, P., Daengpisut, K., Thabarsa, P., & Angkurawaranon, C. (2024). Attitudes and perceptions of Thai medical students regarding artificial intelligence in radiology and medicine. *BMC Medical Education*, *24*(1), 1188. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06150-2

Annamalai, N., Ab Rashid, R., Hashmi, U. M., Mohamed, M., & Alqaryouti, M. H. (2023). Using chatbots for English language learning in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5*, Article 100153. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100153

Baglivo, F., De Angelis, L., Casigliani, V., Arzilli, G., Privitera, G. P., & Rizzo, C. (2023). Exploring the possible use of AI chatbots in public health education: Feasibility study. *JMIR Medical Education, 9*, e51421. https://doi.org/10.2196/51421

Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2020). Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning, 35*(5–6), 1–32. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293

Benítez, T. M., Xu, Y., Boudreau, J. D., Kow, A. W. C., Bello, F., Phuoc, L. V., Wang, X., Sun, X., Leung, G. K.-K., Lan, Y., Wang, Y., Cheng, D., Tham, Y.-C., Wong, T. Y., & Chung, K. C. (2024). Harnessing the potential of large language models in medical education: Promise and pitfalls. *Journal of the American Medical Informatics Association, 31*(3), 776–783. https://doi.org/10.1093/jamia/ocad252

Çakmak, F. (2022). Chatbot–human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and anxiety. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 16*(2), 113–131.

Chen, Y., Jensen, S., Albert, L. J., Gupta, S., & Lee, T. (2023). Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. *Information Systems Frontiers, 25*, 161–182. https://doi.org/10.1007/s10796-022-10291-4

Chuah, K. M., & Kabilan, M. K. (2021). Teachers' views on the use of chatbots to support English language teaching in a mobile environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 16*(20), 223–237. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i20.24917

Cislowska, A. I., & Peña-Acuña, B. (2024). Integration of chatbots in additional language education: A systematic review. *European Journal of Educational Research, 13*(4), 1607–1625. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1607

El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. *Expert Systems, 38*(3), e12667. https://doi.org/10.1111/exsy.12667

Fryer, L. K., Coniam, D., Carpenter, R., & Lăpușneanu, D. (2020). Bots for language learning now: Current and future directions. *Language Learning & Technology, 24*(2), 8–22.

Ghorashi, N., Ismail, A., Ghosh, P., Sidawy, A., & Ramin, J. (2023). AI-powered chatbots in medical education: Potential applications and implications. *Cureus, 15*(8), e43271. https://doi.org/10.7759/cureus.43271

Harisha, N., Suminih, S., & Oktaviana, F. (2024). The power of chatbots in English language learning: A new age of learning. *Lingua: Jurnal Pendidikan Bahasa, 20*(1), 19–31. https://doi.org/10.34005/lingua.v20i1.3492

He, J., Baxter, S. L., & Xu, J. (2019). The practical implementation of artificial intelligence technologies in medicine. *Nature Medicine, 25*(1), 30–36. https://doi.org/10.1038/s41591-018-0307-0

Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning – Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(1), 237–257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610

Kim, N.-Y., Cha, Y., & Kim, H.-S. (2019). Future English learning: Chatbots and artificial intelligence. *Multimedia Assisted Language Learning, 22*(3), 32–53. https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.3.32

Kingful, P., & Ojerinde, O. A. (2023). Chatbots for English language learning: Awareness, usage, and perceptions among some Nigerian students. *EXCEL International Journal of Multidisciplinary Management Studies, 13*(12), 1–13.

Kızıl, A. S., Klimova, B., Pikhart, M., & Parmaxi, A. (2025). A systematic review of the recent research on the usefulness of chatbots for language education. *Journal of Computer Assisted Learning, 41*(2), e70001. https://doi.org/10.1111/jcal.70001

Koç, F. Ş., & Savaş, P. (2025). The use of artificially intelligent chatbots in English language learning: A systematic meta-synthesis study of articles published between 2010 and 2024. *ReCALL, 37*(1), 4–21. https://doi.org/10.1017/S0958344024000168

Kohnke, L. (2023). A pedagogical chatbot: A supplemental language learning tool. *RELC Journal, 54*(3), 828–838. https://doi.org/10.1177/00336882211067054

Kruk, M. E., Gage, A. D., Arsenault, C., Jordan, K., Leslie, H. H., Roder-DeWan, S., Adeyi, O., Barker, P., Daelmans, B., Doubova, S. V., English, M., García-Elorrio, E., Guanais, F., Gureje, O., Hirschhorn, L. R., Jiang, L., Kelley, E., Lemango, E. T., Liljestrand, J., Pate, M. (2018). High-quality health systems in the Sustainable Development Goals era: Time for a revolution. *The Lancet Global Health, 6*(11), e1196–e1252. https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30386-3

Lee, H., & Lee, J. H. (2022). The effects of robot-assisted language learning: A meta-analysis. *Educational Research Review, 35*, 100425. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100425

Lee, Y.-F., Hwang, G.-J., & Chen, P.-Y. (2022). Impacts of an AI-based chatbot on college students' after-class review, academic performance, self-efficacy, learning attitude, and motivation. *Educational Technology Research and Development, 70*, 1843–1865. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10142-8

Lingaiah, J., Ishak, S. N., & Mishra, P. K. (2024). AI-driven chatbots as language tutors: Enhancing written proficiency in ESL. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 3*(5), 78–95. https://doi.org/10.47941/ijhss.2410

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2023). A review of integrating AI-based chatbots into flipped learning: New possibilities and challenges. *Frontiers in Education, 8*, 1175715. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1175715

Lyun, B., Lai, C., & Guo, J. (2024). Effectiveness of chatbots in improving language learning: A meta-analysis of comparative studies. *International Journal of Applied Linguistics, 35*(2), 834–851. https://doi.org/10.1111/ijal.12668

Mohamed, S. S. A., & Alian, E. M. I. (2023). Students' attitudes toward using chatbot in EFL learning. *Arab World English Journal, 14*(3), 15–27. https://doi.org/10.24093/awej/vol14no3.2

Murray, B. P., Thota, D. S., Baker, C., & Stierwalt, J. B. (2024). Key insights for the ethical and appropriate use of artificial intelligence by medical learners. *Military Medicine*. Advance online publication. https://doi.org/10.1093/milmed/usae536

Özyurt, S. (2024). AI-assisted English language learning for cross-cultural medical education in multilingual settings. *Experimental and Applied Medical Science, 5*(2), 83–92. https://doi.org/10.46871/eams.1464830

Pallivathukal, R. G., Soe, H. H. K., Donald, P. M., Samson, R. S., & Ismail, A. R. H. (2024). ChatGPT for academic purposes: Survey among undergraduate healthcare students in Malaysia. *Cureus*, *16*(1), e53032. https://doi.org/10.7759/cureus.53032

Poláková, P., & Klímová, B. (2024). Implementation of AI-driven technology into education – A pilot study on the use of chatbots in foreign language learning. *Cogent Education, 11*(1), 2355385. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2355385

Renfeng, J., Gang, Y., & Qi, S. (2025). The motivational impact of GenAI tools in language learning: A quasi-experimental study. *International Journal of Applied Linguistics*. Advance online publication. https://doi.org/10.1111/ijal.127011

Santomartino, S. M., & Yi, P. H. (2022). Systematic review of radiologist and medical student attitudes on the role and impact of AI in radiology. *Academic Radiology, 29*(11), 1748–1756. https://doi.org/10.1016/j.acra.2021.12.032

Satiti, L. H., Fauziati, E., & Seytaningsih, E. (2024). AI chatbot as an effective English teaching partner for university students. *International Journal of Educational Research & Social Sciences, 5*(3), 522–527. https://doi.org/10.51601/ijersc.v5i3.820

Stöhr, C., Ou, W. A., & Malmström, H. (2024). Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. *Computers & Education: Artificial Intelligence, 7*, 100259. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259

Subaveerapandiyan, A., Radhakrishnan, S., Tiwary, N., & Guangul, S. M. (2024). Student satisfaction with artificial intelligence chatbots in Ethiopian academia. *IFLA Journal*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/03400352241252974

Tai, T. Y., & Chen, H. H. J. (2023). The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate. *Interactive Learning Environments, 31*(3), 1485–1502. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841801

Tao, W., Yang, J., & Qu, X. (2024). Utilization of, perceptions on, and intention to use AI chatbots among medical students in China: National cross-sectional study. *JMIR Medical Education, 10*, e57132. https://doi.org/10.2196/57132

Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., & López-Meneses, E. (2021). Chatbot to improve learning punctuation in Spanish and to enhance open and flexible learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1), 33. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00269-8

Wahyuni, D., & Riau, S. (2022). Integrated classroom–chatbot experience: An alternative solution for English as a foreign language learners. *English Language Education and Current Trends, 1*(1), 63–68. https://doi.org/10.37301/elect.v1i1.36

Wang, C., Li, X., & Zou, B. (2025). Revisiting the integrated model of technology acceptance among generative AI-powered foreign language speaking practice: Through the lens of positive psychology and intrinsic motivation. *European Journal of Education, 60*(1). https://doi.org/10.1111/ejed.70054

Xiao, Y., Zhang, T., & He, J. (2024). The promises and challenges of AI-based chatbots in language education through the lens of learner emotions. *Heliyon*, *10*(18), e37238. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37238

Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers and Education Artificial Intelligence*, *4*, 100134. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134

Zhang, W., Cai, M., Lee, H. J., Evans, R., Zhu, C., & Ming, C. (2023). AI in Medical Education: Global situation, effects and challenges. *Education and Information Technologies*, *29*(4), 4611–4633. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12009-8

Wykorzystanie chatbotów AI przez studentów kierunków medycznych do nauki języków obcych i celów akademickich

S t r e s z c z e n i e: Autorka artykułu analizuje, w jaki sposób polscy studenci kierunków medycznych wykorzystują chatboty SI do samodzielnej nauki języka angielskiego, zwłaszcza w kontekście języka specjalistycznego. Na podstawie badania przeprowadzonego w 2024 roku przedstawiono nawyki uczących się, postrzegane korzyści, trudności oraz propozycje udoskonaleń. Wyniki pokazują, że najczęściej wykorzystywano chatboty do pisania i rozwijania słownictwa, przy jednoczesnym ograniczonym wpływie na inne umiejętności językowe. Choć większość uczestników zauważyła jedynie niewielką poprawę kompetencji, doceniali oni dostępność i szybkość informacji oferowanych przez chatboty. Studenci postrzegali chatboty jako umiarkowanie skuteczne, ale raczej uzupełniające niż zastępujące tradycyjne metody nauki. Wskazano na potrzebę lepiej dopasowanych, bardziej interaktywnych i rzetelnych narzędzi opartych na SI.

S ł o w a k l u c z o w e: chatboty SI, język specjalistyczny, język angielski medyczny, samodzielna nauka języka obcego wspomagana komputerowo

https://orcid.org/0000-0002-4094-6381 Eva Seidl

A critical view on AI-related future skills in translation- and interpreting-oriented language education

A b s t r a c t: This paper is situated at the intersection between Applied Linguistics, Translation Studies, language learning and teaching research, and higher education pedagogy. It places particular emphasis on undergraduate-level language learning and teaching within academic translator and interpreter education. Language educators who have the privilege to work with the next generation of professionals and decision makers in the language and translation industry are confronted with students' fears and insecurities about the future of the translation and interpreting profession in the age of artificial intelligence. Certainly, the impact of generative AI on the language industry and language service provision cannot be overestimated. The paper therefore critically discusses the concept of future skills and puts it in relation to Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching (TILLT). Finally, it discusses an AI-related model of future skills for translation and interpreting graduates.

K e y w o r d s: future skills, higher education language pedagogy, translator and interpreter education, Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching (TILLT)

According to Gao (2024, p. 557), "the community of language teachers faces a crisis, as the rise of generative AI tools will lead to a worldwide diminishing of the scale of language education." This might appear as a too pessimistic outlook to begin this chapter with, but predictions like this one can also have the potential to activate one's forces and bundle one's energy in a conscious effort to stay optimistic and have agency over one's actions in times of crisis. It is university students' language education in times of Generative AI (GenAI) that links the four academic fields which constitute the backdrop of the following reflective considerations. These are Applied Linguistics, higher education pedagogy, language learning and teaching research, and Translation Studies. Special emphasis will be placed on an emerging sub-field of Translation Studies which is concerned with translation and interpreting students' language

education. It has recently gained traction under the acronym of TILLT, meaning Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching, with a particular focus on higher education language pedagogy (Seidl, 2024). As for the relationship between Translation Studies and Applied Linguistics, Cerezo Herrero (2023, p. 531) speaks of an amicable divorce between the two, in particular since Translation Studies became independent from Applied Linguistics in the 1980s. However, this separation "consigned foreign language teaching for translation into oblivion research-wise, thus belittling the role that languages play in translator and interpreter training" (Cerezo Herrero, 2023, pp. 531–532). Hence, research on TILLT, "an area still in its infancy" (Cerezo Herrero, 2023, p. 544), helps gain a better understanding of the linguistic needs of future professionals in the language industry. University lecturers without a professional or academic background in translation and interpreting – as is the case with me as the author of this chapter – need to be briefed "on the nuts and bolts of TILLT" (Cerezo Herrero, 2023, p. 544).

Another option is to engage in Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) through classroom-based research on one's own teaching practice. As a university lecturer with more than twenty years of German language teaching experience in two different educational settings, I have benefitted a lot from engaging in practitioner research. Only through several action research projects and by actively seeking the student perspective on higher education language pedagogy have I been able to gain a better understanding of students' needs and expectations. The two different settings, even if they are located at the same institution of higher education, are language teaching in a university language centre mainly for international exchange students with a variety of academic backgrounds and at a Department of Translation Studies at the bachelor's degree level. Admittedly, it took me many years to understand how differently language classes must be designed in order to meet the expectations of the different cohorts of students. The remainder of this chapter will be dedicated to the latter, i.e. students in the TILLT classroom who, upon graduation, wish to earn their living as professional language service providers in the fields of translation and interpreting. This group of undergraduate students is particularly vulnerable as they still have to decide whether or not to enrol in a master's degree programme in translation and/or interpreting despite the current hype around GenAI and the impression by the general public that professional translators or interpreters are no longer needed. These students could be described as one of the learner groups that Gao (2024) has in mind in his description of who is still willing to take language learning opportunities in times of GenAI.

> Opportunities to learn languages will likely be reserved for those aiming for an expert level of proficiency and competence that enables them to outperform and manage machine translation and generative AI tools in language use; or those who are intrinsically motivated to learn languages. (Gao, 2024, p. 557)

This raises the question as to how the community of language educators could tackle their own and their students' anxieties about the future, in the language teaching profession or in a variety of translation-related fields of professional practice.

Anxieties about the future and future skills

In a world where we should prepare students for jobs that do not exist today, for technologies that have not yet been invented, for living in a society the structure of which cannot be foreseen today, and for dealing with challenges and major crises that are not yet apparent, it is our responsibility as educators to find ways to deal with these uncertainties (Ehlers, 2023). One way of addressing feelings of anxiety of both students and teachers is to stress our deep connection as vulnerable human beings. In fact, Royer (2024, p. 482) argues that "it must be the purpose of higher education institutions to foster the humanity of its students by honing their critical skills." Similarly, but within the particular field of language education, Gao (2024, p. 558) makes a case for promoting language learning as a "fundamentally humanistic endeavour" with not only linguistic learning outcomes but also "nonlinguistic outcomes such as perseverance, adaptability, and creativity" (Gao, 2024, p. 561). In order to be able to stay calm in times of minor or major crises, a much-needed quality is focused attention. In this context, Pegrum and Palalas (2021) make connections between the COVID-19 pandemic and the increasing technologisation of teaching and learning. They argue that confusion and digital disarray have since been on the rise and describe digital disarray as consisting of digital distraction, digital disorder, and digital disconnection. What they advocate for in teaching and learning contexts is to foster students' attentional literacy. In my view, the entanglements between attentional literacy, creativity, GenAI, and our shared humanity are aptly illustrated by Gao:

> Although generative AI tools may appear to be increasingly humanlike when interacting with us, our deep, intrinsic needs – such as a sense of belonging, identity aspirations, and desirable attributes associated with speaking languages other than our own (such as 'coolness,' creativity, etc.) – cannot be satisfied by these tools. The value of language study lies in the human life journeys that language teachers undertake together with learners. (Gao, 2024, p. 558)

With regard to the human life journey, undertaken by students and teachers together, as university lecturers we are privileged to be part of students'

formative years in higher education, working with young adults who urgently need to be able to look at the future with an optimistic mind-set. We can help them to experience themselves as agentive even in highly emergent contexts. The differentiation between well-known and highly emergent contexts is a core feature of a definition of future skills, as suggested by Ehlers:

> Future Skills are competences that allow individuals to solve complex problems in highly emergent contexts of action in a self-organised way and enable them to act (successfully). They are based on cognitive, motivational, volitional and social resources, are value-based and can be acquired in a learning process. (Ehlers, 2020, p. 53)

There are two aspects that deserve closer attention here. First, it has to be stressed that Ehlers (2020) defines emergence as the dividing line that separates previous or traditional work areas from future ones. Accordingly, "contexts of action that show highly emergent developments in life, work, organisation and business processes demand Future Skills in order to cope with the requirements" (Ehlers, 2020, p. 54). Second, he defines future skills as skills that can be acquired and developed. Due to space constraints, I will not elaborate on his model of 17 future skills but simply mention how they are classified. Ehlers (2020, p. 285) divides these 17 skills into three interrelated dimensions: (1) a subjective, individual development-related one, (2) an objective, task and subject matter-oriented one, and (3) a social, organisational, and environment-related dimension (Ehlers, 2020, p. 285). In the following subsection, I will briefly present a model of four future skills that apply particularly to the professional practice and academic field of TILLT.

Future skills for TILLT

One of the main critiques of Ehlers' (2020) concept of future skills is its too generic approach. Moreover, the fact that singular future skills are described as competences, e.g. communication competence or ethical competence, is an inconsistency in terminology that is argued against (Kalz & Reinmann, 2024). As for complaints about the model's too general approach, this critique motivated me to design a shortened version (four instead of 17 future skills) for the specific context of language education for future translation and interpreting professionals. In a discussion of the future of translator education, Massey and Kiraly (2019, p. 29) express the wish that translation programmes would be able to attract "young people who would like to be educated university graduates and not just trained post-editors who do not necessarily need a university

education." Yet, they conclude that this is not a question of one or the other, but rather a question of which one serves which purpose:

> We need education, which means acquiring a solid foundation in general, holistic competencies, skills and abilities, and then we need training in order to be able to use particular tools. Another way to frame this dichotomy might be to see training as preparation for iterative, routine tasks and education as preparation for solving problems that lie outside the box. (Massey & Kiraly, 2019, p. 21)

This differentiation based on the factor of novelty and the ensuing need for imaginative, out-of-the-box thinking when it comes to translator education is very much in line with Ehlers' (2020) definition of future skills. In the context of university-based translation and interpreting programmes this would mean that 'translator education' needs to develop students' problem-solving future skills and their 'translator training' their preparation for iterative, routine tasks that are not particularly future-oriented.

As already mentioned, my attempt to understand the concept of future skills in the context of language learning and teaching in translator education led to the conceptualisation of a model of future skills for TILLT. Its four interrelated constitutive parts are illustrated in Figure 1.

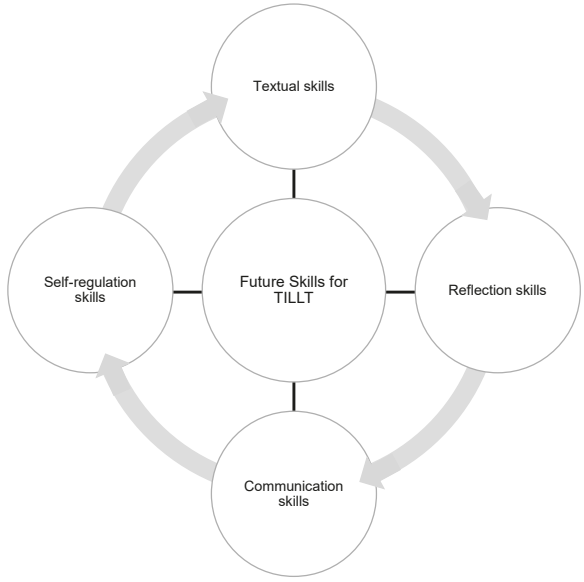


Figure 1. Future Skills for TILLT
Source: Seidl (2024).

The four interrelated parts are, starting from above, (1) textual skills, (2) reflection skills, (3) communication skills, and (4) self-regulation skills. For a more comprehensive description of the model, see Seidl (2024), as this chapter's focus will be on a revised version that places special attention on the rise of GenAI.

AI-related future skills

In 2024, Ehlers et al. published the competence model AIComp (Artificial Intelligence Competences), containing three competence areas: (1) work-related competences, (2) personal development, and (3) social environment and organisation. This AIComp model identifies 12 fields of competences that are important "for successful action in a professional and personal life that AI increasingly characterizes" (Ehlers et al., 2024, p. 8). With this model, the authors wish to provide a structured way to "understand the interplay of knowledge, values, and skills required to navigate an AI-integrated reality" (Ehlers et al., 2024, p. 8). The 12 fields of competence are as follows: (1) activity and implementation competence, (2) system design competence, (3) creative problem-solving competence, (4) critical digital competence, (5) decision-making competence, (6) self-efficacy, (7) critical thinking, (8) active steering competence, (9) self-determined action, (10) ethical competence, (11) cooperation competence, and (12) communication competence. After engaging with this AIComp model, I decided to adapt the future skills model for TILLT (Seidl, 2024) so that it integrates the dimension of artificial intelligence.

AI-related future skills for TILLT

This model of future skills for TILLT in the context of AI also has four interrelated constitutive parts, as illustrated in Figure 2. These are, starting from above, (1) textual skills with and without AI, (2) reflection skills also upon AI, (3) communication skills with, without and upon AI, and (4) self-regulation skills despite and because of AI.

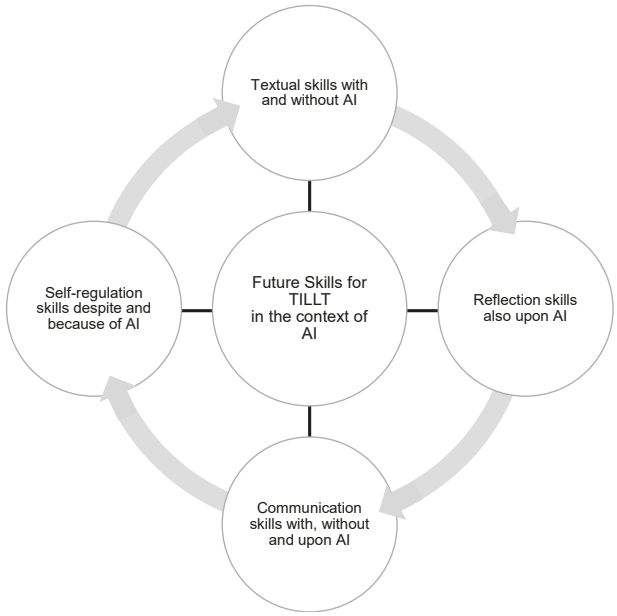


Figure 2. Future skills for TILLT in the context of AI
Source: Author's own elaboration.

(1) Textual skills with and without AI

As Krüger (2018, p. 104) reminds us, what "translation didactics can do in order to equip students with the competences required for the digitalised and datafied translation industry awaiting them after graduation" is to focus more on text selection, reception, evaluation, adaptation, and optimisation skills than on text production skills. Similarly, Rodríguez de Céspedes and Bawa Mason (2022, p. 244) argue that "while the machines speed up the translation process, they also reduce the in-depth reading and manipulation of the source text by the translator, making for less direct engagement with the nuances of meaning in a text." Now, text reception is also a core aspect of Massey and Kiraly's (2019, p. 22) definition of translator education, which "involves discussion, reading texts from different sources, comparing, talking about them, interacting with them, and not simply acquiring basic skills of how to manipulate a computer-based program or the like."

I argue that also in the pre-translation TILLT classroom the above-mentioned textual skills can be developed even if no actual translation activities take place. However, if these textual skills are no longer acquired without the help of AI tools, what is at risk is "the atrophy of human skills and agency

and an increased dependency on the availability of AI and other technology" (OECD, 2023, p. 403). AI-independently developed cultural competences such as reading and writing should by no means be dismissed, "to ensure that future generations can still enjoy activities that have been valued by human beings for centuries and which will help them value and continue human heritage and culture into the far future" (OECD, 2023, p. 407). In the context of translator education, Mossop (2003, p. 20) mentions a number of skills which will always be relevant. These are skills "which take a very long time to learn: text interpretation, composition of a coherent, readable and audience-tailored draft translation, research, and checking/correcting." However, Mossop (2003) does not explicitly address the language classroom in a translation and interpreting programme as is the case with, for example, Pym and Hao (2025). They suggest language learning activities that foster critical thinking in terms of students' use of AI tools "for *both* translator training and the language class, or they can be adapted" (pp. 82–83, original emphasis):

> The general classroom procedure is to start from unaided ("fully human") translation and only then move to the technologies, so that the student will explore how their current skills can be augmented rather than replaced. The risk in each case is that the student might short-circuit the process and decide to depend on the technology from the outset. (Pym & Hao, 2025, p. 83)

Students who deliberately choose to remain independent from the availability and accessibility of technology from the outset are those who are willing to make an effort and who enjoy critical thinking. This brings me to the next future skill for TILLT, namely reflection skills.

(2) Reflection skills also upon AI

In this model, I subsume critical thinking under reflective competence. But why is reflective, critical thinking of particular relevance in translator education? In my view, this has to do with lifelong learning of every stakeholder in institutions of higher education. When Massey and Ehrensberger-Dow (2017, p. 300) posit that because machines are learning fast, "human translators must keep pace by learning with, from and about them," the same holds true for students – and their teachers – in the TILLT classroom. Put differently, because generative AI systems are learning and working fast, all those involved in higher education must learn with, from, and about them. One way of doing this in translation-oriented language learning and teaching is to critically reflect on the processes that reading, writing, speaking, or actively listening consist of, whether in your first, second, or foreign language.

More importantly, students should become accustomed to reflecting on what and how they read, or on the difference it makes whether they just highlight parts of a text, take notes, paraphrase, or summarise. Summarisation, for instance, involves both a comprehension phase and a production phase, just like translation. If students unlearn how to summarise a text on their own, without the help of AI tools, they are not doing themselves any favours. Summary writing is very well-suited to preparing students for translation activities, because summarisation encourages them, as Bowker (2023) underscores,

> […] to adopt a contextual rather than a linear view of the original source, and it emphasizes the need to understand the underlying logic of the text rather than focusing on its surface structures. […] [it helps them] to think of meaning in terms of context, […] to think clearly, to reformulate meaning accurately, and to write well. (Bowker, 2023, p. 148)

The acquisition of reflection skills on one's ways of professionally dealing with language (problems) is a prerequisite for students as future language professionals to "grasp the roles, responsibilities, values and ethical positions incumbent upon translators as key communicative actors in society" (Massey & Kiraly, 2019, p. 21). Machines are capable of processing immense amounts of data in a very short time and, naturally, humans cannot compete with that. However, there is "simply no parallel with the critical intelligence a translator needs to unpack information from a source language text before reformulating the content correctly in a form acceptable to the end-user discourse community in the target language" (Rodríguez de Céspedes & Bawa Mason, 2022, pp. 241–242). It follows that students should "develop self-efficacy beliefs and self-concept as *human* agents of the translation process who are capable of creating *human* added value" (Öner Bulut & Alimen, 2023, p. 379, original emphasis). In order to be able to draw comparisons between the workings of humans and machines, students and their teachers need critical digital competence which Ehlers et al. (2024, p. 39) define as "the ability to understand, analyze, and critically evaluate the inherent logic of AI systems concerning their use of data and their impact on organizations and society." In the context of critical thinking, Fürstenberg and Schumm Fauster (2024) make an interesting connection to creativity:

> Critical thinking enables us to assess a situation, make judgements and draw conclusions; creativity allows us to find various novel solutions and strategies to deal with such challenges. In this way, they complement each other in the form of **agile thinking**, which is helpful for navigating ambiguity and coping with uncertainty. (Fürstenberg & Schumm Fauster, 2024, p. 13, original emphasis)

Now, if we understand translation graduates as "key communicative actors in society" (Massey & Kiraly, 2019, p. 21), they not only need agile thinking skills but also elaborate communication skills.

(3) Communication skills with, without and upon AI

The world of work and the organisations of tomorrow are characterised, as Ehlers (2020, p. 30) puts it, by an "organisational change to agile, networked, team-oriented organisations with flat hierarchies and participation-oriented management structures," which calls for employees who possess future skills. For translator education and the TILLT classroom, this implies that translation graduates will increasingly have to interact with "specialists in domains such as organizational, technical and accessible communication" (Massey & Kiraly, 2019, p. 24) by assuming "higher-autonomy, strategically oriented roles as adaptors, editors, transcreators and language consultants for the clients and organisations that employ them" (Massey & Ehrensberger-Dow, 2017, p. 309). Consequently, students should be enculturated into their future consultative or mediating role in multilingual work environments through mediation activities, since they should not only become "expert multilinguals, but also […] socialised into a professional culture of language service provision" (Schmidhofer et al., 2022, p. 107).

In their roles as language service providers, they must be able to make informed judgements in which cases machine generated output will do and when high-quality human translation will be needed instead, but they also need the skills to communicate their advisory opinion. Bowker (2025, p. 76) goes so far as to call it their "social responsibility to help those outside [the field of translation] to become savvy users of NMT [neural machine translation]." She argues that "people with no background or training in translation cannot be expected to inherently understand the risks involved in NMT use" (Bowker, 2025, p. 76). Communication skills are therefore essential future skills for translation graduates who not only have to be well-versed in transdisciplinary communication but should also be trustworthy advisors for their clients in matters of language, culture, and technology.

Moreover, and with the aim of transmitting "an image which does justice to all the competences they possess and the services they can provide," they should consider career trajectories as "intercultural, interlingual information brokers and consultants" (Way, 2020, p. 187). That aligns very well with Ehlers et al.'s (2024, p. 65) description of communication competence in times of AI, namely having "a deep knowledge of AI and the social skills to discuss and disseminate this knowledge effectively." It requires individuals to be comfortable "with complexity and diversity of thought" in order to be able to "navigate

challenging discussions, and play a central role in collaborative endeavors" (Ehlers et al., 2024, p. 65). For such endeavors graduates need cooperation or collaboration skills which require, besides a deep understanding of the workings of AI systems, a deep understanding of "how they can be used to foster collaboration within and between organizations" (Ehlers et al., 2024, p. 60). Strong collaboration skills in times of AI also require "thinking outside the box, recognizing the value of interdisciplinary approaches that drive innovation, and incorporating ethical considerations into the design and implementation of AI systems" (Ehlers et al., 2024, pp. 60–61). I believe that as language educators of future language experts who will help to build bridges between people, languages, and cultures, we should make the TILLT classroom a site where decision-making processes and collaborative action can be reflected on:

> In a world where AI is increasingly influencing decision-making processes, collaboration skills are becoming increasingly important. They enable people to act not just as lone wolves but as part of a larger whole that is strengthened by the joint efforts of all those involved. This competence reflects the modern working reality, in which flexibility, adaptability, and lifelong learning are key competences for professional success. (Ehlers et al., 2024, p. 61)

As this quotation illustrates, professional success not only depends on individual work of "lone wolves" but increasingly on collaborative efforts. Leadership as well as self-leadership are therefore of vital importance.

(4) Self-regulation skills despite and because of AI

Students who consider a career as translators, interpreters, or as professionals in other translation-related occupations should be made aware from the beginning of their studies that they will earn their living in a sector that requires lifelong learning in order to ensure that they can maintain the highest standard in their working languages. In addition, high workload, time pressure, and having to meet strict deadlines will probably characterise their professional life with patent consequences for their personal life, such as busy, work-filled weekends. In their discussion of the work of interpreters, especially in crisis situations, Costa et al. (2020, p. 50) go so far as to maintain that they are "ethically obligated to be physically and emotionally fit for the work […] in highly sensitive contexts, where their necessary empathic and compassionate engagement with distressed clients puts them under strain."

Clearly, the COVID-19 pandemic has left its marks on our collective psyche. With regards to sustainable career opportunities in post-pandemic times, Manuti (2023, p. 134) reminds us that work, as an important sphere of life and often

experienced as a fundamental part of one's identity, entails "investing physical, mental, and psychological resources into it, searching for meaning, and pursuing happiness and well-being." She acknowledges how extremely difficult it often is for language professionals to balance work demands and private life needs,

> … [a]s translation can be a flexible, project-based, profession that requires adaptability, resilience, and an ability to balance demands coming from multiple social roles […] [and] keeping updated with knowledge and expertise is an important added pressure for many professional linguists. (Manuti, 2023, p. 139)

In perfect agreement with Manuti (2023, p. 140), I consider it, thus, an important future skill of TI students to "adopt a self-care and mindful approach to their well-being and look to increase their psychological capital (e.g. resilience, hope, self-efficacy, optimism) and other useful resources to cope with stressful situations," whether in professional contexts or in extra-professional ones. One stress factor in the translation professions is, clearly, having to deal with technological upheavals, characterised by acceleration and increased pressure to be productive and efficient (Baumgarten & Bourgadel, 2023, p. 508). These technology-driven changes in the workplace and in society in general require language educators to prepare students for a career characterised by deadline and performance pressure, high quality standards, and the need for precision.

Human–machine interaction might give individuals the impression of being driven by or controlled by others, be they people or machines. Self-determination and self-regulation skills are therefore all the more important despite and because of the pervasiveness of AI in various areas of life. According to Fürstenberg and Schumm Fauster (2024, p. 15), self-leadership is about asking ourselves what we do, why we do it, and how we do it. They link self-leadership to the concept of emotional intelligence, i.e. the ability to manage one's own emotions and, perhaps more importantly, understand the emotions of others. What students should, consequently, strive for is the ability of self-assessment, self-regulation, and ultimately self-awareness (Fürstenberg & Schumm Fauster, 2024, p. 15).

Self-competence in Ehlers et al.'s (2024, p. 46) model of AI competences reflects the confidence to use AI technologies exactly as that, as a tool, rather than as a substitute for critical thinking and human judgment. This conceptualisation of self-competence underlines "the importance of autonomy in dealing with AI and emphasizes a balanced relationship between humans and machines. It builds on critical understanding, continuous learning, and autonomous action" (Ehlers et al., 2024, p. 46).

> Individuals with high self-efficacy in this area are likely to excel in adaptability, critical analysis skills, and self-determination in a technology driven world. They strive to grow with AI, question it critically, and use it as a tool that augments their human capabilities rather than replaces them. (Ehlers et al., 2024, p. 46)

Of equal relevance in this context are self-determination skills, i.e. "the disposition to deal autonomously and confidently with AI applications without allowing oneself to be patronized" (Ehlers et al., 2024, p. 54). Applied to the context of the TILLT classroom, it should be the goal of translation students' language educators that these young adults are aware "of the potential impact these technologies can have on their autonomy," and that they recognise their own needs and limits, but also "regulate or adapt AI systems accordingly in order to ensure self-determined use" (Ehlers et al., 2024, p. 54).

Concluding remarks

The starting point for this chapter was an existing future skills model for TILLT, which needed to be adapted in view of the massive changes in higher education, and the living and working environment brought about by current (language) technologies. After a discussion of the importance of the human factor in (translation-oriented) language teaching, AI-related future skills were proposed for TILLT. Expanding on the perspective of how AI systems can influence the language learning of translation students, the suggested future skills are as follows: (1) textual skills without and with AI, (2) reflection skills also upon AI, (3) communication skills with, without and upon AI, and (4) self-regulation skills despite and because of AI. It is my wish that the translators, interpreters, and language professionals of the future will use their professional knowledge, skills, and expertise in working with technologies "for betterment by tackling societal challenges such as unequal access to information, education and knowledge, fake news, disinformation, and the climate crisis" (O'Brien, 2022, p. 106). As central communicative actors in a world where interlingual communication is increasingly ubiquitous, with their high qualifications translation graduates are needed more than ever.

References

Baumgarten, S., & Bourgadel, C. (2023). Digitalisation, neo-Taylorism and translation in the 2020s. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice, 32*(3), 508–523.

Bowker, L. (2023). *De-mystifying translation: Introducing translation to nontranslators.* Routledge.

Bowker, L. (2025). Risks for lay users in machine translation and machine translation literacy. In E. Monzó-Nebot & V. Tasa-Fuster (eds.), *The social impact of automating translation: An ethics of care perspective on machine translation* (pp. 60–76). Routledge.

Cerezo Herrero, E. (2023). Training prospective translators and interpreters in foreign languages: An exploratory study. *The Interpreter and Translator Trainer, 17*(4), 531–547.

Costa, B., Lázaro Gutiérrez, R., & Rausch, T. (2020). Self-care as an ethical responsibility: A pilot study on support provision for interpreters in human crisis. *Translation and Interpreting Studies, 15*(1), 36–56.

Ehlers, U.-D. (2020). *Future skills: The future of learning and higher education.* Springer. https://nextskills.org/wp-content/uploads/2020/03/Future-Skills-The-Future-of-learning-and-higher-education.pdf

Ehlers, U.-D. (2023). Future skills as new currency for the world of tomorrow. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (eds.), *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1109–1124). Springer Nature.

Ehlers, U.-D., Lindner, M., & Rauch, E. (2024). *AIComp: Future skills for a living and working world shaped by AI. Research report 2: Empirical construction and description of the competence model AIComp.* NextEducation.

Fürstenberg, U., & Schumm Fauster, J. (2024). *Navigating tomorrow: Transition skills for higher education.* Oxford University Press.

Gao, X. (2024). Language education in a brave new world: A dialectical imagination. *The Modern Language Journal, 108*, 556–562.

Kalz, M., & Reinmann, G. (2024). Erneuerung der Hochschule von außen nach innen oder umgekehrt? Kritische Diskussion und Alternativen zur Future-Skills-Bewegung. *Impact Free, 57*, 1–10.

Krüger, R. (2018). Technologieinduzierte Verschiebungen in der Tektonik der Translationskompetenz. *Trans-kom, 11*(1), 104–137.

Manuti, A. (2023). Performance and well-being in changing work environments: Pursuing a sustainable career in translation in post-pandemic times. In S. Hubscher-Davidson & C. Lehr (eds.), *The psychology of translation: An interdisciplinary approach* (pp. 130–154). Routledge.

Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2017). Machine learning: Implications for translator education. *Lebende Sprachen, 62*(2), 300–312.

Massey, G., & Kiraly, D. (2019). The future of translator education: A dialogue. *Cultus, 12*, 15–34.

Mossop, B. (2003). What should be taught at translation school? In A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau, & J. Orenstein (eds.), *Innovation and e-learning in translator training* (pp. 20–22). Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili.

O'Brien, S. (2022). The dark horse of translation? In J. Franco Aixelá & C. Olalla-Soler (eds.), *50 years later: What have we learnt after Holmes (1972) and where are we now?* (pp. 91–108). ULPGC Ediciones.

OECD. (2023). Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education. In *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem* (pp. 400–411). OECD Publishing.

Öner Bulut, S., & Alimen, N. (2023). Translator education as a collaborative quest for insights into the re-positioning of the human translator (educator) in the age of machine translation: The results of a learning experiment. *The Interpreter and Translator Trainer, 17*(3), 375–392.

Pegrum, M., & Palalas, A. (2021). Attentional literacy as a new literacy: Helping students deal with digital disarray. *Canadian Journal of Learning and Technology, 47*(2), 1–18.

Pym, A., & Hao, Y. (2025). *How to augment language skills: Generative AI and machine translation in language learning and translator training.* Routledge.

Rodríguez de Céspedes, B., & Bawa Mason, S. (2022). AI and the big unknown: The changing epistemological landscapes of the translation profession and translator training. In K. Abels, S. Hansen-Schirra, K. Oster, M. J. Schaeffer, S. Signer, & M. Wiedmann (eds.), *Re-thinking translator education: In honour of Don Kiraly's social constructivist approach* (pp. 239–253). Frank & Timme.

Royer, C. (2024). Outsourcing humanity? ChatGPT, critical thinking, and the crisis in higher education. *Studies in Philosophy and Education, 43*(5), 479–497.

Schmidhofer, A. (2022). Translation and interpreting-oriented language learning and teaching (TILLT): Where do we stand? *Sendebar: Revista de Traducción e Interpretación, 33*, 264–283.

Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E., & Koletnik, M. (2022). Integrating mediation and translanguaging into TI-oriented language learning and teaching (TILLT). *Lublin Studies in Modern Languages and Literature, 46*(2), 99–109.

Seidl, E. (2024). No future? – Not at all! On the relevance of TI-oriented language education. In C. Pérez-Sabater (ed.), *Methodological innovation in higher education: Language teaching and translation* (pp. 147–165). Tirant Humanidades.

Way, C. (2020). Training and pedagogical implications. In E. Angelone, M. Ehrensberger, M. Dow & G. Massey, (eds.), *The Bloomsbury companion to language industry studies* (pp. 179–207). Bloomsbury Academic.

Krytyczne spojrzenie na umiejętności przyszłości związane ze sztuczną inteligencją w dydaktyce językowej ukierunkowanej na tłumaczenie i przekład ustny

A b s t r a k t: Artykuł mieści się na styku językoznawstwa stosowanego, przekładoznawstwa, badań nad uczeniem się i nauczaniem języków oraz pedagogiki szkolnictwa wyższego. Szczególną uwagę poświęca kształceniu językowemu na poziomie licencjackim w ramach akademickiego przygotowania tłumaczy pisemnych i ustnych. Nauczyciele języków obcych, którzy mają sposobność pracować z przyszłymi profesjonalistami i decydentami w branży językowej i translatorskiej, stają wobec obaw i niepewności studentów dotyczących przyszłości zawodu tłumacza i tłumacza ustnego w erze sztucznej inteligencji. Nie ulega wątpliwości, że wpływu generatywnej AI na przemysł językowy i świadczenie usług językowych nie można przecenić. Autorka w związku z tym podejmuje krytyczną analizę pojęcia „umiejętności przyszłości" i odnosi je do dydaktyki językowej ukierunkowanej na tłumaczenie i przekład ustny (ang. Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching – TILLT). Na zakończenie przedstawiono model umiejętności przyszłości związanych z AI dla absolwentów kierunków translatorskich i tłumaczeniowych.

S ł o w a k l u c z o w e: umiejętności przyszłości, dydaktyka językowa w szkolnictwie wyższym, kształcenie tłumaczy pisemnych i ustnych, dydaktyka językowa ukierunkowana na tłumaczenie i przekład ustny (TILLT)

https://orcid.org/0000-0001-5736-935X Marcin Gliński

Wykorzystanie konwerterów głosowych w ramach treningu technik paratłumaczeniowych na zajęciach z języka angielskiego

S t r e s z c z e n i e: Ćwiczenie technik paratłumaczeniowych jest integralną częścią treningu tłumaczy kabinowych. W artykule przedstawiona została praktyczna analiza sześciu kluczowych technik paratłumaczeniowych, znanych jako *shadowing*/*parroting*, *paraphrasing*, *pingpong*, *acceleration*, *dual-tasking* oraz *sustained-shift*. Analiza została przeprowadzona przy użyciu transkulturowej metody porównawczej literatury, opartej na zasadzie jednoczesnej analizy tekstu literackiego w języku ojczystym i obcym. Obserwacja klasy, specjalnie dobrana metoda nauczania, techniki paratłumaczeniowe oraz kwestionariusz były narzędziami gromadzenia danych zastosowanymi w badaniu. Wzięło w nim udział 79 studentów przekładoznawczych studiów filologicznych. W artykule zostały omówione opinie studentów na temat jakości zajęć dydaktycznych przygotowanych z wykorzystaniem konwertera głosowego. Wyniki wyraźnie wskazują, że omawiany trening motywuje studentów do rozwijania umiejętności tłumaczenia kabinowego.

S ł o w a k l u c z o w e: techniki paratłumaczeniowe, transkulturowa metoda porównawcza literatury, przekładoznawstwo, typy tłumaczenia ustnego

Nauczanie języka angielskiego z wykorzystaniem literatury anglojęzycznej – założenia teoretyczne

W kontekście nauczania języka angielskiego powszechnie uznaje się, że „teksty literackie nie są regularnie wykorzystywane jako materiał dydaktyczny" ze względu na to, że „są one uważane za skomplikowane zarówno pod względem językowym, jak i w pracy interpretacyjnej związanej z ich czytaniem"[1]

[1] Cytaty z publikacji obcojęzycznych podaję w tłumaczeniu własnym – M.G.

(Thornbury, 2010, s. 125). Według Sandry Lee-McKay (2003, s. 137) wykorzystanie literatury obcojęzycznej może mieć pozytywny wpływ na rozwój metodyki nauczania języków obcych, ponieważ jest to trudne zagadnienie, które prowokuje do zadawania pytań i sugeruje eksperymenty i obserwacje w kontekście nauczania języka obcego. Transkulturowa metoda porównawcza literatury (the Trans-Cultural Comparative Literature Method) jest jednym z wiodących narzędzi stosowanych obecnie w nauczaniu języka obcego z wykorzystaniem literatury obcojęzycznej. Jako połączenie ćwiczeń i technik zaczerpniętych z metody gramatyczno-tłumaczeniowej i podejścia komunikacyjnego pozwala nauczycielom pracować nad płynnością i poprawnością językową uczniów w tym samym czasie (Sapargul i Sartor, 2010). Dzięki wspomnianej metodzie wykorzystanej w badaniu studenci mają możliwość przeprowadzenia jednoczesnej analizy porównawczej tekstu literackiego w języku ojczystym i obcym.

Pedagogika tłumaczeń ustnych

Początki nowoczesnego tłumaczenia symultanicznego sięgają lat czterdziestych ubiegłego wieku, kiedy to w 1941 roku w Genewie otwarto pierwszą szkołę tłumaczeń ustnych – École d'interprètes de Genève (EIG). W tamtych czasach liczba wykwalifikowanych, dobrze wyszkolonych tłumaczy ustnych szybko rosła, ponieważ na arenie politycznej na całym świecie zaostrzały się konflikty (Gaiba, 1998). Niezbędne były profesjonalne usługi językowe, więc tłumaczenia ustne „weszły do środowiska akademickiego, aby zaspokoić pragmatyczną potrzebę (a nie jako przedmiot studiów)" (Colina i Angelelli, 1998, s. 111). Na początku lat osiemdziesiątych ustanowiono nowe cele badawcze w dziedzinie tłumaczeń ustnych, a „przesunięcie zainteresowania z produktu jako głównego przedmiotu badań" na „producenta" było wyraźnie widoczne. Nowy paradygmat został nazwany „psychologią tłumaczenia" lub „badaniami psychotranslacyjnymi" (Angelone i in., 1998, s. 43). Badanie technik paratranslacyjnych stanowi jego część.

Opis badania i próby

Celem prezentowanego badania było zdefiniowanie studenckich postaw wobec wykorzystania konwertera głosowego SI w ramach treningu technik paratłumaczeniowych. Trening obejmował pracę nad sześcioma technikami znanymi w środowisku tłumaczy kabinowych jako *shadowing*/*parroting*, *para-*

phrasing, *pingpong*, *acceleration*, *dual-tasking* oraz *sustained-shift*. Zawierał sześć zadań do samodzielnej pracy przygotowanych przy użyciu konwertera głosowego. Każde z nich było ukierunkowane na trening jednej wybranej techniki paratłumaczeniowej. Badanie miało określić poziom atrakcyjności tych zadań. Zostało podzielone na dwa etapy, w czasie których wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

1. Dziewięćdziesięciominutowe badanie pilotażowe – przeprowadzone zostało na żywo wśród 9 studentów studiów przekładoznawczych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w trakcie regularnego kursu tłumaczeń kabinowych prowadzonego w języku angielskim. Na tym etapie badania autor projektu wykorzystał opracowany przez siebie arkusz obserwacyjny, który wypełniał na bieżąco w trakcie zajęć kabinowych. Komentarze studentów pozwoliły autorowi badania dopracować zadania i towarzyszące im instrukcje.

2. Badanie właściwe – przeprowadzone zostało wśród 49 studentów studiów przekładoznawczych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz 21 studentów filologii angielskiej z programem tłumaczeniowym w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Projekt zrealizowano w trakcie zajęć dydaktycznych w kabinach. Po treningu każdy student poproszony został o wypełnienie przygotowanego kwestionariusza w domu. Pozwolił on ocenić użyteczność konwertera głosowego w nauce języka angielskiego oraz określić postawy studentów wobec jego wykorzystania w ramach zajęć dydaktycznych.

Uczestnikami badania byli przyszli tłumacze pisemni i ustni, dla których udział w prowadzonych przez autora zajęciach kabinowych był pierwszą okazją do sprawdzenia swoich predyspozycji w zakresie tłumaczenia ustnego. Kierunek studiów, który wybrali, ma ich przygotować do płynnego tłumaczenia pisemnego i ustnego w obrębie trzech języków: polskiego, który jest ich językiem ojczystym, angielskiego, który jest ich pierwszym językiem obcym, oraz francuskiego, włoskiego, niemieckiego, hiszpańskiego lub chińskiego. Te z kolei pełnią funkcję ich drugiego języka obcego, określanego w metodyce nauczania języków obcych jako L3. Prowadzony przez autora przedmiot należy do grupy zajęć do wyboru i nie jest obowiązkowy. Jednakże liczba uczestników i komentarze, którymi dzielili się studenci po zakończonych spotkaniach, wskazują jednoznacznie na ich wysoki poziom zaangażowania emocjonalnego i motywacji do rozwijania umiejętności tłumaczenia ustnego. Uczestnictwo w zajęciach kabinowych określają oni jako wyjątkowo ekscytujące, wyczerpujące i motywujące do dalszego rozwoju językowego.

Instrumenty, procedury

Zestaw technik paratłumaczeniowych

Autor zakładał, że zrealizowanie wybranych zadań będzie stanowiło dla studentów wyzwanie językowe, ponieważ ich struktura oparta jest na założeniach metody gramatyczno-tłumaczeniowej i metody audiolingwalnej. Współcześnie uczący się języków obcych nie są do nich przyzwyczajeni ze względu na dominujący nurt podejścia komunikacyjnego i rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Opracowane zadania przedstawiono na rysunku 1.

PARROTING/SHADOWING Repeat the speaker's words simultaneously. Do not omit any fragments. Do not stop the recording.
PINGPONG Stop the recording every 3 seconds. Repeat the speaker's words consecutively.
PARAPHRASING Paraphrase the speaker's words simultaneously. Change as much of the speaker's speech as possible. Use his/her language. Do not omit any fragments. Do not stop the recording.
ACCELERATION Repeat the speaker's words simultaneously. Suddenly stop and wait till you reach a 2-second time lag. Then accelerate your speech till you catch up on the speaker. Repeat this procedure a few times. Do not omit any fragments. Do not stop the recording.
DUAL-TASKING Repeat the speaker's words simultaneously. Do not omit any fragments. Do not stop the recording. Meanwhile, make a list of even numbers starting with 2 and ending with 20. Then practise backwards starting with 20 and ending with 2. Write one number every 2 seconds.
SUSTAINED-SHIFT Reach a 2-second time lag to the speaker's speech. Then start repeating the speaker's words simultaneously. Keep the established time lag. Do not accelerate your speech to catch up on the speaker. Do not omit any fragments. Do not stop the recording.

Rysunek 1. Opis technik paratłumaczeniowych

Tłumaczenie: PARROTING/SHADOWING: Słuchaj nagrania i powtarzaj usłyszane słowa. Nie pomijaj żadnych fragmentów. Nie zatrzymuj nagrania. PINGPONG: Zatrzymuj nagranie co 3 sekundy. Następnie powtarzaj usłyszane słowa. PARAPHRASING: Słuchaj nagrania i parafrazuj słowa lektora. Zmieniaj jak najwięcej jego wypowiedzi. Używaj jego języka. Nie pomijaj żadnych fragmentów. Nie zatrzymuj nagrania. ACCELERATION: Słuchaj nagrania i powtarzaj usłyszane słowa. Nagle zatrzymaj się i zaczekaj, aż osiągniesz 2-sekundowe opóźnienie względem jego treści. Następnie przyspiesz tempo swojej wypowiedzi, aż dogonisz lektora. Powtórz tę procedurę kilka razy. Nie pomijaj żadnych fragmentów. Nie zatrzymuj nagrania. DUAL-TASKING: Słuchaj nagrania i powtarzaj słowa lektora. Nie pomijaj żadnych fragmentów. Nie zatrzymuj nagrania. W międzyczasie sporządź listę liczb parzystych, zaczynając od 2, a kończąc na 20, i wstecz. Zapisuj jedną liczbę co 2 sekundy. SUSTAINED-SHIFT: Osiągnij 2-sekundowe opóźnienie względem treści nagrania. Następnie zacznij powtarzać słowa lektora. Zachowaj ustalone opóźnienie. Nie przyspieszaj swojej wypowiedzi, aby dogonić lektora. Nie pomijaj żadnych fragmentów. Nie zatrzymuj nagrania.

Źródło: Opracowanie własne.

Wszystkie sześć zadań realizowanych było na podstawie jednego nagrania przygotowanego w języku angielskim i polskim. Poziom trudności zrozumienia dostosowany był do oczekiwanego poziomu znajomości języka angielskiego wśród studentów, czyli C1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. W trakcie rozwiązywania zadań studentom towarzyszyły silne emocje. Ujawniali je oni w swoich komentarzach na forum grupy oraz w monologach wewnętrznych, które uzewnętrzniali, będąc w kabinach. Miało to miejsce w trakcie odsłuchu, którego studenci nie byli świadomi w danym momencie. Odsłuch przeprowadzony został przez autora projektu sześciokrotnie, zgodnie z liczbą zadań. Miał on miejsce w trakcie zajęć praktycznych z zakresu tłumaczeń ustnych.

Transkulturowa metoda porównawcza literatury

Wprowadzenie transkulturowej metody porównawczej literatury do regularnych kursów języka obcego pozwala nauczycielom zwrócić uwagę uczniów na pewne stałe i niezastąpione zwroty w języku zarówno ojczystym, jak i obcym. Na potrzeby prezentowanego projektu stworzono teksty literackie, które zostały nagrane w języku polskim i angielskim jako jeden utwór (rysunek 2).

Dear Ms Richards,

It was with deep regret that I heard of the death of your husband, a man of honour and kindness, a dedicated employee in my company. I am sure it is a difficult time for you and your whole family. Please, let me know if there is anything I can do for you. I am with you in my heart. Accept my sincere condolences.

With deepest sympathy,
Ann Smith

Szanowna Pani,

z głębokim żalem i smutkiem przyjęłam wiadomość o śmierci Pani męża, człowieka szlachetnego i życzliwego, oddanego pracownika. Z pewnością jest to czas wyjątkowo trudny dla Pani i całej Pani rodziny. Jeśli mogę cokolwiek dla Państwa uczynić, to bardzo proszę się ze mną skontaktować. Jestem z Państwem całym sercem. Proszę przyjąć wyrazy szczerego współczucia.

Z wyrazami żalu
Ann Smith

Rysunek 2. Transkrypcja nagrania
Źródło: Opracowanie własne.

Studenci odsłuchiwali nagranie sześciokrotnie, za każdym razem ćwicząc jedną z sześciu technik paratłumaczeniowych. Tak intensywna ekspozycja na tekst pomogła im nauczyć się pewnych stałych zwrotów używanych w listach kondolencyjnych w języku zarówno polskim, jak i angielskim.

Arkusz obserwacyjny

Autor zastosował technikę obserwacji uczestniczącej, która zakłada wypełnianie arkusza obserwacyjnego przy jednoczesnym prowadzeniu zajęć dydaktycznych. Arkusz obserwacyjny wypełniany był w języku angielskim. Jego strukturę zaprezentowano na rysunku 3.

OBSERVATION SHEET		
Instruction presentation	Students' reactions	Teacher's additional comments, observations
Parroting/shadowing		
Pingpong		
Paraphrasing		
Acceleration		
Dual-tasking		
Sustained-shift		

Rysunek 3. Arkusz obserwacyjny

Tłumaczenie nagłówków, kolejno od lewej: Prezentacja instrukcji; Reakcje uczestników zajęć; Dodatkowe komentarze, obserwacje prowadzącego zajęcia.

Źródło: Opracowanie własne.

Studentom towarzyszyła silna ekscytacja w trakcie rozwiązywania zadań, ponieważ trening przeprowadzony został w czasie ich pierwszych zajęć w kabinach do tłumaczeń konferencyjnych. Wszyscy jednogłośnie stwierdzili, że instrukcje były w pełni zrozumiałe i nie wymagały modyfikacji. W trakcie treningu wykładowca odnotował jedną sytuację, w której studentka rozwiązywała zadanie w sposób całkowicie niezgodny z instrukcją. Zapytana o powód, stwierdziła, że doskonale zrozumiała polecenie, ale doświadczyła rozkojarzenia ze względu na nowatorską strukturę zadania i chęć pokazania się z jak najlepszej strony językowej. Ponadto prośba o ponowne wyjaśnienie instrukcji pojawiła się tylko

raz w trakcie badania pilotażowego i dotyczyła techniki znanej jako *parroting*/*shadowing*. Wykładowca dwukrotnie został poproszony o zademonstrowanie sposobu rozwiązania poszczególnych zadań. Jak się później okazało, demonstracja wyglądała tak, jak wyobrażali ją sobie uczestnicy zajęć. Można więc przypuszczać, że była zbędna.

Kwestionariusz

Czwartym narzędziem badawczym wykorzystanym w omawianym projekcie metodycznym był kwestionariusz studenta wypełniany po wykonaniu treningu technik paratłumaczeniowych jako praca domowa. Był on wprowadzony w celu pomiaru poziomu motywacji studentów do samodzielnej pracy nad wspomnianym treningiem oraz ich oceny jakości nagrania przygotowanego przy użyciu konwertera głosowego. Kwestionariusz wykorzystany w badaniu opracowany został w języku polskim i zawierał pięć pytań, których treść zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1.

Pytania w kwestionariuszu

Lp.	Treść pytania
1	Jak oceniasz przydatność treningu z zakresu technik paratłumaczeniowych?
2	Nagranie, które tłumaczyłaś/tłumaczyłeś w trakcie zajęć, zostało przygotowane na podstawie utworu literackiego. Co sądzisz o zastosowaniu literatury w trakcie zajęć z zakresu tłumaczenia kabinowego?
3	Które ćwiczenie uznałabyś/uznałbyś za najbardziej rozwijające?
4	Które ćwiczenie uznałabyś/uznałbyś za najtrudniejsze do wykonania?
5	Jak oceniasz jakość nagrania przygotowanego do ćwiczeń?
6	Podziel się swoimi osobistymi przemyśleniami dotyczącymi treningu?

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku pytań 1, 3, 4 oraz 5 studenci udzielali odpowiedzi na skali liniowej od 1 do 6. Liczba możliwości wyboru była parzysta, co miało pomóc respondentom dokonać bardziej obiektywnej oceny w momencie wahania się przy podejmowaniu decyzji. Pytania numer 2 i numer 6 były pytaniami otwartymi.

Prezentacja zebranych danych

Na końcu kwestionariusza umieszczono informację z prośbą o wyrażenie swojej opinii na temat zadań przygotowanych w ramach treningu technik paratłumaczeniowych. Dziesięć osób biorących udział w badaniu zdecydowało się podzielić swoimi przemyśleniami. Komentarze te przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2.

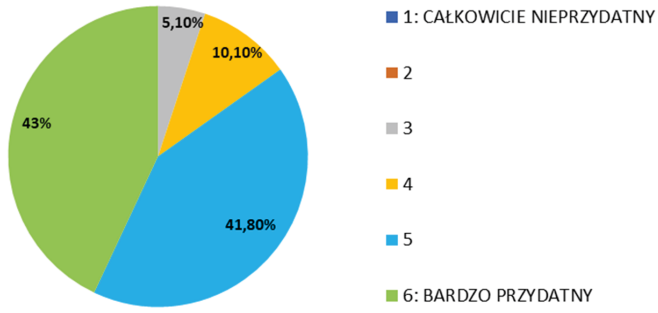
Opinie studentów na temat treningu technik paratłumaczeniowych

Zdecydowanie przydatne ćwiczenia – wymagające i trudne. Najbardziej spodobała mi się technika dual-tasking*, chociaż była ona najtrudniejsza spośród wszystkich.*
Poznane techniki paratłumaczeniowe to świetne przygotowanie mentalne i zarazem praktyczne do zawodu tłumacza. Trening pozwala nam oswoić się ze specyfiką pracy tłumacza, a tym samym opanować stres i przełamać pewne mentalne bariery towarzyszące wykonywaniu tego zawodu.
Podobają mi się te ćwiczenia. Trening dla początkujących trochę trudny, ale naprawdę rozwija przydatne umiejętności i po czasie już nie jest tak skomplikowany.
To było ciekawe doświadczenie. Ta wiedza na pewno kiedyś mi się przyda.
Trening bardzo ciekawy i jednocześnie bardzo trudny. Na pewno pomocny w rozwijaniu zdolności fonetycznych.
Po raz pierwszy przyszło mi się zmierzyć z takimi zadaniami i muszę przyznać, iż sprawiły mi niemałą trudność, aczkolwiek po wielokrotnym ich przepracowaniu mogę stwierdzić, że moja skuteczność w ich realizacji poprawiła się znacząco. Trening czyni mistrza.
Dzięki temu treningowi spojrzałem na przekład z zupełnie nowej perspektywy. Myślę, że prowadzący zaszczepił w nas taką małą iskierkę.
Trening paratłumaczeniowy pomaga rozwijać szybkość, dokładność i elastyczność naszej wypowiedzi. Bardzo dobrze pracowało mi się nad tym zestawem. Myślę, że to z powodu dobrej jakości nagrania.
Te zadania pokazują mi, jak dużo jeszcze pracy przede mną, żeby zostać dobrym tłumaczem kabinowym.
Zadanie numer trzy, czyli paraphrasing*, było szalenie trudne do wykonania. Potrafi ono naprawdę namieszać w głowie. Cały zestaw oczywiście jest bardzo przydatny.*

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z przedstawionych komentarzy, trening technik paratłumaczeniowych był efektywny i spotkał się z uznaniem uczestników badania. Jednakże, analizując wypowiedzi poszczególnych osób, można wnioskować, że trening był wyzwaniem dla studentów mniej sprawnych językowo.

W pierwszym pytaniu ankietowym respondenci mieli ocenić przydatność treningu. Aż 67 osób (84,8%) zaopiniowało swój udział w nim jako pozytywne doświadczenie. Z kolei 12 osób (15,2%) wyraziło neutralny lub negatywny stosunek do udziału w projekcie. Negatywne opinie wydają się zupełnie niezrozumiałe, ponieważ w treningu uczestniczyły osoby, które nie posiadają żadnej profesjonalnej wiedzy w zakresie dydaktyki tłumaczenia ustnego. Szczegółowe wyniki prezentuje wykres 1.



Wykres 1. Odpowiedzi na pytanie:
Jak oceniasz przydatność treningu z zakresu technik paratłumaczeniowych?
Źródło: Opracowanie własne.

W drugim pytaniu ankietowym studenci mieli wyrazić swoją opinię na temat zadań przygotowanych zgodnie z założeniami transkulturowej metody porównawczej literatury. Wszystkie odpowiedzi na tak zadane pytanie, które udało się uzyskać w trakcie badania, przedstawia tabela 3.

Tabela 3.

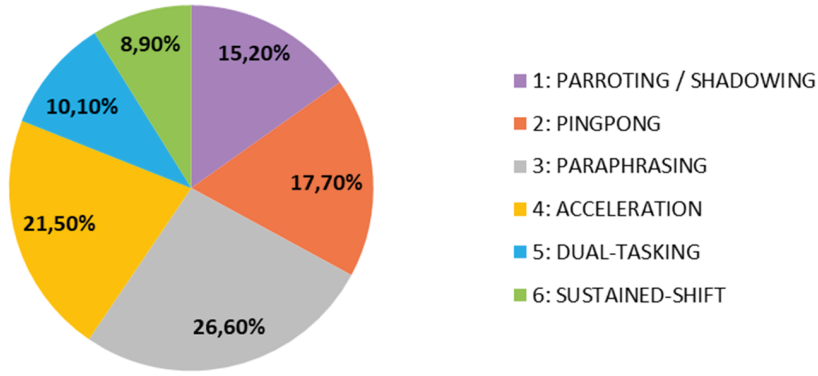
Opinie studentów na temat zastosowania literatury w trakcie zajęć z zakresu tłumaczenia kabinowego

Chciałbym tłumaczyć teksty o samolotach i procedurach dla personelu pokładowego.
Zajęcia były inspirujące, ciekawe i przydatne. Cieszę się, że mogę uczestniczyć w kursie.
Jedyną sugestią, jaką mogę mieć, jest włączenie większej liczby tekstów podczas jednej sesji. Jeśli interpretujemy ten sam tekst wiele razy, niektóre słowa mogą zostać łatwo zapamiętane. Myślę, że nie odzwierciedla to naszych umiejętności tłumaczeniowych. Jednak ogólnie uważam, że jest to interesujący dodatek do naszego kursu. Wszyscy skorzystamy na takich ćwiczeniach.
Pierwsze zajęcia pokazały mi, że trudno będzie tłumaczyć nagranie i robić coś innego w tym samym czasie. Bardzo łatwo było stracić orientację lub rozproszyć się podczas tłumaczenia. Szybko straciłem kontrolę nad wykonywanym zadaniem.
Były to bardzo wartościowe zajęcia oferujące praktyczne umiejętności i wgląd w adaptację tekstów. Pomogły mi lepiej zrozumieć kulturowe i językowe niuanse dotyczące kondolencji.

Źródło: Opracowanie własne.

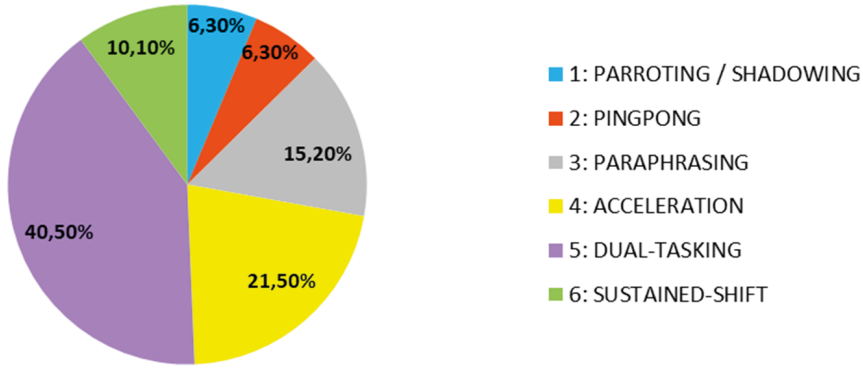
Komentarze przekazane przez studentów dotyczą ich pozytywnego nastawienia do stosowanej metody, generatorów głosu i ogólnego doświadczenia związanego z tłumaczeniem ustnym w kabinach. Jak można wywnioskować z pierwszej opinii zacytowanej w tabeli, studenci muszą być bardzo zmotywowani do udziału w zajęciach, jeśli decydują się bezpośrednio podzielić swoimi oczekiwaniami. Częściową przyczyną tego stanu rzeczy jest zapewne wysoki poziom ekscytacji doświadczanej przez studentów w związku z rozpoczęciem kursu, który zawsze uznawany był za bardzo trudny.

Najbardziej atrakcyjnym typem zadania w badanej grupie jest *paraphrasing*. Odpowiedzi udzielone na to pytanie pokazują, że studenci mają różne oczekiwania i preferencje w odniesieniu do tego, w jaki sposób chcą się rozwijać w zakresie tłumaczenia ustnego. Uwidacznia się to w równomiernym rozłożeniu wyników dotyczących pozostałych typów zadań, co przedstawia wykres 2.



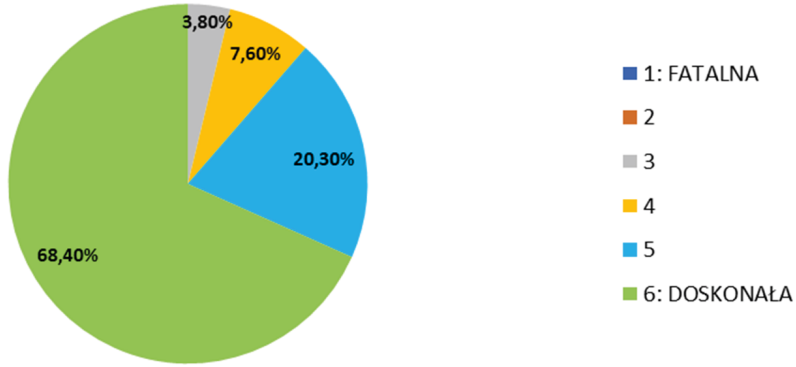
Wykres 2. Odpowiedzi na pytanie:
Które ćwiczenie uznałabyś/uznałbyś za najbardziej rozwijające?
Źródło: Opracowanie własne.

Pytanie czwarte dotyczyło racjonalnej oceny trudności poszczególnych zadań z perspektywy osób, które nie mają żadnego doświadczenia w tłumaczeniu ustnym (wykres 3). Prawie 41% ankietowanych jest zdania, że *dual-tasking* jest najtrudniejszą techniką paratłumaczeniową. Jednakże dane zamieszczone na wykresie 3 wyraźnie ilustrują silne zróżnicowanie odpowiedzi i nie pokrywają się one z wcześniejszymi przypuszczeniami autora dotyczącymi potencjalnych trudności. Wśród badaczy przekładoznawstwa panuje zdecydowane przekonanie, że *parroting/shadowing* jest najtrudniejszą techniką paratłumaczeniową, ponieważ polega ona na odtworzeniu treści nagrania w sposób bezbłędny przy jednoczesnej presji czasowej; w tym przypadku od tłumacza oczekiwana jest perfekcja.



Wykres 3. Odpowiedzi na pytanie:
Które ćwiczenie uznałbyś/uznałabyś za najtrudniejsze do wykonania?
Źródło: Opracowanie własne

Piąte pytanie, na które poszukiwano odpowiedzi w prowadzonym badaniu, dotyczyło oceny jakości nagrania przygotowanego do ćwiczeń. Wśród respondentów, którzy skorzystali z możliwości formułowania dodatkowych komentarzy, tylko jedna osoba wyraziła negatywną opinię dotyczącą jakości nagrania opracowanego przy użyciu konwertera głosowego SI. Wskazanym powodem był rzekomy brak wyraźnej intonacji w wypowiedzi wygenerowanej przez komputer (wykres 4).



Wykres 4. Odpowiedzi na pytanie:
Jak oceniasz jakość nagrania przygotowanego do ćwiczeń?
Źródło: Opracowanie własne.

Wnioski

Decyzja o przeprowadzeniu tego badania została podjęta z potrzeby autora udoskonalenia własnych zajęć z tłumaczeń konferencyjnych. Wyniki projektu powinny przydać się tym, którzy planują uczyć i uczą tłumaczeń. Zadania przygotowane dla potrzeb tego badania mogą być z powodzeniem wykorzystywane przez nauczycieli języka angielskiego uczących na różnych poziomach zaawansowania językowego. W artykule omówiono szczegółowo sposób wprowadzania, analizowania i ćwiczenia poszczególnych technik paratłumaczeniowych tak, aby ich użycie w klasie przyniosło najlepsze efekty językowe. Dzięki strategicznemu, dobrze przeprowadzonemu instruktażowi uczniowie będą mogli samodzielnie korzystać z tych technik w domu.

Bibliografia

Angelone, E., Ehrensberger-Dow, M., i Massey, G. (2016). Cognitive processes. W: C. V. Angelelli i B. J. Baer (eds.), *Researching translation and interpreting* (s. 43–57). Routledge.

Colina, S., i Angelelli, C. V. (2016). Translation and interpreting pedagogy. W: C. V. Angelelli i B. J. Baer (eds.), *Researching translation and interpreting* (s. 108–117). Routledge.

Gaiba, F. (1998). *The origins of simultaneous interpretation: The Nuremberg Trial*. University of Ottawa Press.

Lee-McKay, S. (2003). *Teaching English overseas: An introduction*. Oxford University Press.

Sapargul, D., i Sartor, V. (2010). The trans-cultural comparative literature method: Using grammar translation techniques effectively. *English Teaching Forum*, *48*(3), 26–33.

Thornbury, S. (2010). *An A–Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Macmillan Education.

The use of AI voice generator in the training of paratranslation techniques during English lessons

A b s t r a c t: Practising paratranslation techniques is an integral part of interpreter training. The paper presents a practical analysis of six key paratranslation techniques, known as shadowing/parroting, paraphrasing, pingpong, acceleration, dual-tasking and sustained-shift. The analysis was conducted with the use of the Transcultural Comparative Literature Method, which involves the simultaneous analysis of a literary text both in L1 and L2. Classroom observations, a specially selected teaching method, paratranslation techniques and a questionnaire were the data collection tools used in the study. Seventy-nine students of translation studies participated in the project. The results clearly indicate that the training in question motivates students to develop their interpreting skills.

K e y w o r d s: paratranslation techniques, the Trans-Cultural Comparative Literature Method, translation studies, different modes of interpretation

https://orcid.org/0009-0007-6706-3224 Uliana Oliinyk

Zdalne nauczanie języka polskiego jako obcego Wyzwania i możliwości z perspektywy lektorów w erze sztucznej inteligencji

S t r e s z c z e n i e: W artykule poruszono temat zdalnego nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście przemian technologicznych, ze szczególnym uwzględnieniem roli sztucznej inteligencji. Na podstawie wyników badań własnych – ankiety oraz wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami – wskazano główne wyzwania, przed jakimi stają lektorzy języka polskiego, a także możliwości wspierające ich pracę. Tekst odnosi się do ram teoretycznych glottodydaktyki, konstruktywizmu i edukacji wspomaganej technologią. Główny nacisk położono na praktyczne aspekty pracy dydaktycznej oraz refleksję nad znaczeniem empatii, personalizacji i dialogu w erze cyfrowej.

S ł o w a k l u c z o w e: język polski jako obcy, zdalne nauczanie, sztuczna inteligencja, dydaktyka językowa, personalizacja

Zdalne nauczanie przestało być jedynie eksperymentalnym dodatkiem do tradycyjnej edukacji – stało się codziennością dla wielu nauczycieli i uczniów na całym świecie. Wybuch pandemii COVID-19 w 2020 roku wymusił gwałtowne przejście do trybu online, również w dziedzinie nauczania języków obcych. Proces ten ujawnił nie tylko ograniczenia technologiczne i organizacyjne, ale również braki w przygotowaniu metodycznym, niedostateczny dostęp do odpowiednich zasobów oraz trudności z adaptacją do potrzeb uczących się. Dla nauczycieli języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) zmiana ta była szczególnie wymagająca. Wielu z nich pracowało z grupami zróżnicowanymi kulturowo, językowo i technologicznie, co potęgowało trudności organizacyjne. W nowym, cyfrowym kontekście zaczęły pojawiać się pytania: Jak utrzymać bezpośredni kontakt z uczniem, gdy dzieli nas ekran? Czy technologia może być wsparciem

w procesie dydaktycznym, czy tylko zwiększa dystans? Jakie kompetencje są dziś potrzebne nauczycielowi języka obcego w wirtualnej klasie?

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na te pytania, opierając się na danych z badania własnego przeprowadzonego wśród lektorów JPJO. Analizie poddano wyzwania oraz możliwości związane z nauczaniem języka w trybie zajęć zdalnych, a także z wykorzystaniem sztucznej inteligencji (SI). W toku rozważań i analiz uwzględniona została perspektywa dydaktyczna, metodyczna, a także – co równie ważne – związana z relacją nauczyciel–uczeń. Pozwoliło to uwzględnić rolę takich czynników jak empatia i personalizacja w dobie intensywnej cyfryzacji edukacji.

Ramy teoretyczne

W glottodydaktyce – nauce o nauczaniu i uczeniu się języków obcych – podkreśla się fundamentalną rolę interakcji, kontekstu kulturowego oraz kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia językowego (Komorowska, 2005; Kaczmarska i Zieniewicz, 2014). Kluczowe znaczenie ma relacja między nauczycielem a uczniem oraz aktywne uczestnictwo osoby uczącej się w procesie edukacyjnym.

W nurcie konstruktywistycznym, reprezentowanym między innymi przez Dianę Laurillard (2012), uczeń nie jest biernym odbiorcą wiedzy, lecz aktywnym uczestnikiem procesu dydaktycznego, który konstruuje wiedzę poprzez doświadczenie, interakcję i refleksję.

Współczesne podejścia glottodydaktyczne wskazują, że zasady konstruktywizmu zachowują swoją aktualność również w warunkach edukacji zdalnej. Co więcej, stanowią one fundament skutecznej dydaktyki online, o ile technologia zostaje włączona do procesu edukacyjnego w sposób celowy i wspierający uczenie się (Laurillard, 2012; Spychała-Wawrzyniak, 2023).

W zdalnym nauczaniu języków obcych konstruktywizm umożliwia tworzenie środowiska interaktywnego, opartego na współpracy, autonomii i refleksji, w którym uczniowie rozwijają kompetencje komunikacyjne w sposób zbliżony do rzeczywistego kontekstu użycia języka (Garrison i Vaughan, 2008; Salmon, 2011). W takim ujęciu nauczyciel pełni rolę projektanta i moderatora aktywności edukacyjnych, a uczeń staje się aktywnym twórcą własnego procesu uczenia się – także w środowisku cyfrowym.

W literaturze glottodydaktycznej coraz częściej podkreśla się konieczność zmiany podejścia z traktowania technologii jako narzędzia na rzecz postrzegania jej jako środowiska uczenia się (Bax, 2003). Autor ten przewidywał, że technologie edukacyjne zostaną w przyszłości znormalizowane i staną się naturalnym elementem procesu dydaktycznego – tak jak tablica czy podręcznik.

Na początku XXI wieku Mark Warschauer (2000) analizował rolę mediów cyfrowych w nauce języków, podkreślając, że ich skuteczność zależy od sposobu wykorzystania przez nauczyciela i ucznia. Wskazywał, że technologia może wspierać bardziej angażujące i interakcyjne środowisko nauki, ale nie stanowi wartości sama w sobie – liczy się celowe, świadome działanie dydaktyczne.

W kontekście sztucznej inteligencji warto przywołać badania Rosemary Luckin (2018), która wskazuje na potencjał systemów SI w zakresie personalizacji nauki oraz wspierania ucznia w samodzielnym rozwijaniu ścieżki edukacyjnej. Badaczka podkreśla jednak, że SI nie zastąpi nauczyciela – może pełnić rolę „inteligentnego partnera", lecz ostatecznie to człowiek zachowuje odpowiedzialność dydaktyczną i pedagogiczną.

Podsumowując, najnowsze podejścia teoretyczne wskazują, że technologia, w tym SI, powinna być traktowana jako narzędzie wspomagające proces glottodydaktyczny, a nie jako jego cel sam w sobie. Skuteczna dydaktyka językowa opiera się nie tylko na zasobach wiedzy i metodach, lecz przede wszystkim na świadomym, refleksyjnym i relacyjnym podejściu nauczyciela – niezależnie od tego, czy pracuje on w klasie tradycyjnej, czy w warunkach nauczania zdalnego (Komorowska, 2005).

Metoda prowadzenia badań

Badanie własne zostało zaprojektowane tak, aby zidentyfikować doświadczenia nauczycieli JPJO w zakresie zdalnego nauczania oraz ich opinie na temat wykorzystania nowych technologii, w tym narzędzi opartych na SI, w dydaktyce języka. Głównym celem badania było ustalenie, jakie wyzwania napotykają lektorzy JPJO podczas nauczania online oraz jakie widzą możliwości usprawnienia swojej pracy przy wsparciu technologii. Sformułowano również pytania szczegółowe, między innymi: Które aspekty zdalnego nauczania języka polskiego są dla nauczycieli najbardziej problematyczne? W jaki sposób nauczyciele wykorzystują (lub mogliby wykorzystywać) narzędzia SI w swojej praktyce? Jak oceniają wpływ tych narzędzi na efektywność nauczania i relacje z uczniami?

Próba badawcza objęła łącznie 70 nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego. Były to osoby zróżnicowane pod względem stażu pracy i środowiska zawodowego; wśród respondentów znaleźli się zarówno młodsi stażem lektorzy, jak i doświadczeni dydaktycy, pracujący w różnych typach instytucji edukacyjnych (od szkół językowych i uniwersytetów, po szkoły sobotnie i kursy online). Taki dobór grupy badawczej, obejmującej nauczycieli z różnych kontekstów, pozwolił uchwycić szerokie spektrum doświadczeń. Istotne jest również, że część respondentów posiadała wykształcenie nie tylko polonistyczne, ale także glottodydaktyczne lub lingwistyczne, a niektórzy łączyli

role lektorów z innymi zawodami (np. tłumacza). Taka różnorodność sprzyjała wielostronnemu spojrzeniu na badane zagadnienia.

Narzędzia badawcze stanowiły: kwestionariusz ankiety przygotowanej za pomocą formularzy Microsoft Forms oraz scenariusz będący podstawą do prowadzenia wywiadów pogłębionych. Ankieta składała się z pytań zamkniętych i otwartych. Pytania dotyczyły między innymi: doświadczeń respondentów w nauczaniu zdalnym (np. od jak dawna i w jakim wymiarze prowadzą lekcje online), typowych trudności napotykanych w tej formule pracy, stosowanych narzędzi i platform e-learningowych, a także stopnia wykorzystania przez nich narzędzi opartych na sztucznej inteligencji. Osobny blok pytań poświęcono ocenie efektywności zdalnego nauczania oraz subiektywnym odczuciom nauczycieli – pytano o to, jak oceniają poziom zaangażowania uczniów, trudności emocjonalne (np. poczucie izolacji) oraz jakie mają oczekiwania wobec szkoleń i innych form wsparcia w zakresie nowych technologii. W pytaniach dotyczących SI proszono między innymi o wskazanie, z jakich narzędzi (jeśli w ogóle) korzystali nauczyciele, a także pytano o ocenę przydatności tych narzędzi w pracy lektora. Niektóre odpowiedzi mierzono za pomocą pięciostopniowej skali Likerta (np. od „zdecydowanie nie" do „zdecydowanie tak"), co umożliwiło też analizę ilościową otrzymanych danych.

Procedura badawcza była podzielona na trzy etapy. Najpierw przeprowadzono analizę literatury oraz pilotażowo skonsultowano pytania ankietowe z promotorką pracy magisterskiej, co pozwoliło opracować kwestionariusz ankietowy i scenariusz z pytaniami do wywiadów pogłębionych. Kolejnym krokiem było przeprowadzenie badań ankietowych. Dane zbierane były od 27 maja do 22 grudnia 2024 roku. W badaniu ankietowym wzięło udział 70 osób. Równolegle, w okresie od czerwca do grudnia 2024 roku przeprowadzono 9 indywidualnych wywiadów pogłębionych z wybranymi lektorami JPJO (mieszkającymi w Polsce i innych krajach). Uczestników wywiadów dobrano spośród ankietowanych. Wybór osób do wywiadów pogłębionych nie był przypadkowy. Kryterium nadrzędnym była różnorodność perspektyw i doświadczeń osób badanych (wywiady objęły między innymi respondentów z różnym stażem pracy i odmiennymi doświadczeniami w korzystaniu z technologii, miejscem zamieszkania). Rozmowy były ustrukturyzowane; pytano w nich o przeżycia nauczycieli związane z nauczaniem online, ich sposoby radzenia sobie z trudnościami, odczucia wobec użycia SI w dydaktyce oraz konkretne przykłady sytuacji zdalnych lekcji (zarówno udanych, jak i problematycznych). Każdy wywiad trwał średnio 45–60 minut i po uzyskaniu zgody rozmówcy był nagrywany, a następnie transkrybowany i analizowany.

Zebrane dane ilościowe z ankiety opracowano statystycznie, obliczając rozkłady odpowiedzi, wartości procentowe i średnie na skalach Likerta. Wyniki przedstawiono w postaci wykresów i tabel, co ułatwiło identyfikację najczęstszych wskazań. Dane jakościowe z pytań otwartych oraz z transkrypcji

wywiadów przeanalizowano metodą analizy treści, wyodrębniając powtarzające się motywy, problemy i postulaty formułowane przez nauczycieli. Szczególny nacisk położono na te kategorie, które były spójne z głównym tematem badań (np. problemy techniczne, trudności w relacji z uczniem). Triangulacja metodologiczna (ankieta + wywiady) pozwoliła na bardziej wnikliwą analizę wyników: dane liczbowe z ankiety uzupełniono cytatami z wypowiedzi nauczycieli, co dało pełniejszy obraz badanej rzeczywistości. W dalszej części artykułu zaprezentowano najważniejsze wyniki badania, podzielone tematycznie na kwestie wyzwań oraz możliwości w zakresie zdalnego nauczania JPJO.

Grupa badawcza

W badaniu wzięło udział 70 nauczycieli języka polskiego jako obcego mieszkających w różnych krajach. Zdecydowana większość respondentów (56 osób) mieszka w Polsce, jednak w ankiecie uczestniczyły również osoby pracujące w: Ukrainie (3), Wielkiej Brytanii (3), Argentynie (2), a także w Brazylii, Niemczech, Czechach, Islandii, Rosji i Irlandii (po 1 osobie). Taka struktura próby badawczej umożliwia nie tylko identyfikację wspólnych wyzwań związanych z edukacją zdalną, ale także wskazanie różnic wynikających z lokalnych warunków edukacyjnych i technologicznych.

Większość ankietowanych (61 osób) to kobiety, 7 osób – mężczyźni, natomiast 2 osoby wybrały odpowiedź: „Nie chcę podawać swojej płci". Struktura płciowa grupy badawczej potwierdza znaną tendencję w edukacji językowej, w której kobiety stanowią znaczącą większość wśród kadry dydaktycznej, zwłaszcza w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego.

Respondenci reprezentowali różne grupy wiekowe. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele w wieku 36–45 lat (25 osób), a zaraz za nimi osoby w wieku 26–35 lat (21 osób). Młodszych nauczycieli w wieku 18–25 lat było 8, a osób w wieku 46–55 lat – 11. W badaniu wzięło też udział 5 osób powyżej 55. roku życia. Taka struktura wiekowa pozwala spojrzeć na doświadczenia związane z nauczaniem zdalnym z perspektywy zarówno osób młodych, rozpoczynających pracę lektora, jak i bardziej doświadczonych zawodowo. Wiek, a także staż pracy mogą mieć wpływ na stosunek do nowych technologii czy otwartość na wykorzystanie sztucznej inteligencji w pracy dydaktycznej.

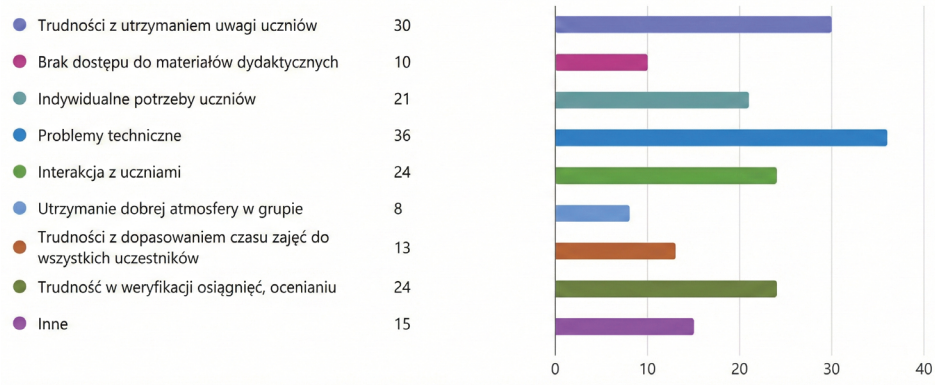
Spośród 70 ankietowanych osób 53 deklarują, że mają wykształcenie glottodydaktyczne. Natomiast 4 osoby zaznaczyły, że są w trakcie studiów w tym zakresie, a 1 osoba ukończyła odpowiedni kurs (nie ma jednak dyplomu potwierdzającego ukończenie studiów). Dwanaście osób nie wskazało żadnego przygotowania glottodydaktycznego.

Tak ukształtowana grupa badawcza obejmuje zarówno osoby z pełnym przygotowaniem metodycznym, jak i te, które dopiero je zdobywają albo pracują jako lektorzy, bazując na innym wykształceniu – co pozwala spojrzeć na temat z różnych perspektyw zawodowych i edukacyjnych.

Wyniki, analiza i interpretacja uzyskanych danych

Wyzwania związane z nauczaniem zdalnym – perspektywa lektorów JPJO

Zebrane dane wskazują na liczne trudności, z jakimi borykają się nauczyciele JPJO w środowisku zdalnym. W pytaniach otwartych ankiety pedagodzy często wymieniali problemy natury technicznej i organizacyjnej. Do najczęściej spontanicznie wskazywanych należały: brak stabilnego internetu, trudności w motywowaniu uczniów do regularnego uczestnictwa i aktywności, niedostatek materiałów dydaktycznych dostosowanych do pracy online oraz przeciążenie informacyjne i technologiczne – wielu nauczycieli czuło się zmuszonych do samodzielnego opracowywania materiałów i ciągłego uczenia się obsługi nowych aplikacji. W odpowiedziach na pytania zamknięte również ujawnił się podobny zestaw wyzwań. Jak pokazują wyniki ankiety, najczęstsze trudności występujące w procesie nauczania zdalnego dotyczą aspektów technicznych i komunikacyjnych. Wykres 1 ilustruje rozkład odpowiedzi na pytanie o główne wyzwania (respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną opcję).



Wykres 1. Jakie trudności lub wyzwania występowały w procesie nauczania zdalnego? (w opinii nauczycieli JPJO)

Źródło: Badania własne.

Jak wynika z danych zaprezentowanych na wykresie 1, zdecydowanie największym wyzwaniem dla badanych okazały się bariery technologiczne – aż 36 wskazań (co stanowi 51,4% badanych) dotyczyło problemów technicznych, w tym głównie awarii sprzętu lub niestabilnego łącza internetowego. Trudności o charakterze dydaktyczno-interakcyjnym stanowiły drugą najczęściej wskazywaną grupę. Zauważalna część nauczycieli zmagała się z utrzymaniem uwagi uczniów (42,9%) oraz z ograniczoną z powodu braku kontaktu bezpośredniego komunikacją niewerbalną i interakcją z uczniem (34,3%). Równie problematyczna w środowisku wirtualnym okazała się weryfikacja osiągnięć i ocenianie (24 wskazania; 34,3%), a także personalizacja nauczania i odpowiadanie na indywidualne potrzeby uczniów (21 wskazań; 30,0%). Wśród rzadziej wymienianych przeszkód znalazły się kwestie organizacyjne i warsztatowe, takie jak trudności w dopasowaniu czasu zajęć do wszystkich uczestników (13 wskazań; 18,6%) oraz brak odpowiednich materiałów do edukacji online (10 wskazań; 14,3%). Najmniej liczna grupa ankietowanych (8 wskazań; 11,4%) wskazywała na problemy z budowaniem więzi i utrzymaniem dobrej atmosfery w wirtualnej grupie.

W kategorii „inne" respondenci mogli również podać własne odpowiedzi. Wśród nich wskazywano zarówno prozaiczne trudności, jak i zaskakujące sytuacje z życia lekcyjnego. Kilkoro nauczycieli wspomniało na przykład o odmowie włączania kamer podczas lekcji, co negatywnie wpływa na kontakt między osobą prowadzącą zajęcia a uczestnikiem spotkania: *Niektórzy studenci unikają włączania kamery, więc nie mogę kontrolować, co robią na zajęciach*; *Odmowa włączenia kamery – trudno prowadzić lekcje, nie widząc reakcji uczniów.*

Część respondentów zwróciła uwagę na trudności związane z odpowiednimi warunkami łączenia pozwalającymi uczestnikom spotkania na zaangażowanie, aktywność i skupienie, na przykład: *Kursanci czasami nie widzą konieczności dołączania do zajęć ze spokojnego miejsca. Zdarzało się, że dołączali, prowadząc samochód!* Pojedyncze głosy dotyczyły braku własnego przygotowania metodycznego do prowadzenia lekcji w trybie zdalnym (*Brak przygotowania merytorycznego do prowadzenia zajęć online*) oraz problemy z zachowaniem równowagi praca–życie (*Trudność w oddzieleniu życia zawodowego od prywatnego podczas pracy z domu*).

W odpowiedzi na pytanie o największe osobiste wyzwania związane z pracą zdalną (pytanie wielokrotnego wyboru) lektorzy wskazali następujące kwestie: mniejsze zaangażowanie uczniów (19 odpowiedzi, 27% wszystkich ankietowanych), brak interakcji z uczniem (16 odpowiedzi, 23%), poczucie izolacji/samotności nauczyciela (8 odpowiedzi, 11%) oraz brak inspiracji do prowadzenia ciekawych zajęć (4 odpowiedzi, 6%). Część respondentów dopisała własne refleksje, zbieżne z wcześniejszymi spostrzeżeniami, wskazano na przykład przemęczenie pracą przed komputerem (*Konieczność siedzenia w jednym miejscu, wielogodzinna praca przed komputerem, patrzenie w ekran*) czy to, że *ludzie mają kiepski sprzęt do nauki i mało pieniędzy oraz czasu na naukę.*

Co warte odnotowania, nieliczni respondenci deklarowali, że nie doświadczyli poważniejszych problemów: *Nie zauważyłam powyższych problemów.* To pokazuje, że istnieje pewna grupa nauczycieli dość dobrze zaadaptowanych do nowego trybu pracy.

Otrzymane odpowiedzi potwierdzają, że nauczyciele są świadomi wyzwań związanych z pracą zdalną, które dotyczą nie tylko trudnych warunków technicznych, przeciążenia poznawczego spowodowanego koniecznością szybkiego opanowania pracy z wykorzystaniem licznych narzędzi, lecz również trudności w utrzymywaniu granic między czasem przeznaczonym na pracę a życiem prywatnym. Jedna z respondentek zauważyła: *Czasem czuję, że pracuję 24 godziny na dobę*. Praca online, mimo stwarzanych możliwości, wiąże się także z nowymi obciążeniami, które nie zawsze były widoczne w danych liczbowych. O czynnikach wpływających negatywnie na dobrostan nauczyciela i jakość nauczania wspominały również osoby uczestniczące w wywiadach. Wśród dostrzeganych trudności została wskazana następująca kwestia: *Nawet przy najlepszych narzędziach technicznych trudno zastąpić spontaniczność i naturalność komunikacji obecnej w klasie. Nie chodzi tylko o to, że uczniowie mniej mówią. Czasem czuję, że nie wiem, co oni czują*. Lektorzy zauważają, że wyzwaniem stało się odczytywanie emocji i nastrojów uczniów przez ekran, co może utrudniać dostosowanie tempa i stylu nauczania do potrzeb i możliwości uczestników zajęć.

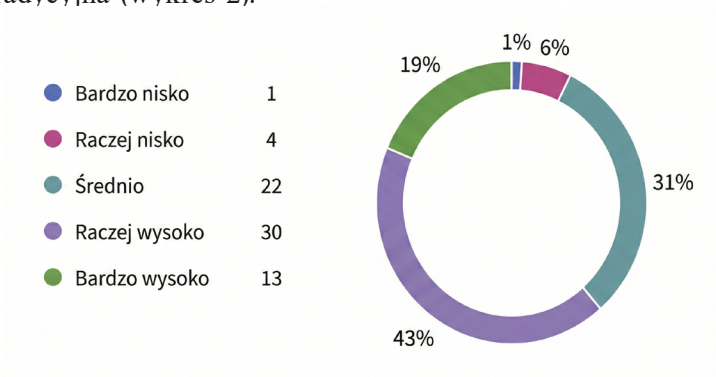
Otrzymane odpowiedzi potwierdzają, że skuteczne wsparcie nauczycieli w zdalnym nauczaniu wymaga wieloaspektowych działań, które powinny obejmować kwestie radzenia sobie z problemami technicznymi, wyzwaniami metodycznymi i psychospołecznymi. Zidentyfikowane trudności stanowią punkt wyjścia do wypracowania dobrych praktyk i rozwiązań, które mogłyby poprawić komfort pracy lektorów JPJO prowadzących kursy zdalne.

Możliwości i dobre praktyki w dobie SI

Zdalne nauczanie to jednak nie tylko trudności i wyzwania. Nauczyciele JPJO biorący udział w badaniu wskazali też korzyści płynące ze zdalnej formy nauczania. Korzystając ze swoich doświadczeń zawodowych, dzielili się rozwiązaniami, które wpływają pozytywnie na efektywność prowadzonych zdalnie zajęć. Jednym z głównych wątków, który pojawił się w wynikach ankiety i wywiadów, była możliwość sięgnięcia po nowoczesne narzędzia dydaktyczne, często niedostępne lub rzadziej wykorzystywane w tradycyjnej klasie. Respondenci zgodnie podkreślali, że pandemia i przejście do trybu online zmusiły ich do eksplorowania nowych aplikacji, platform i rozwiązań, a niektórzy odkryli dzięki temu innowacje, które wzbogaciły ich warsztat pracy. Jedną z takich innowacji okazały się narzędzia oparte na sztucznej inteligencji. Wielu

respondentów zauważyło, że przemyślane i twórcze wprowadzenie elementów SI do zajęć może pozytywnie wpłynąć na zaangażowanie uczących się. Według lektorów uczniowie reagowali często entuzjastycznie na możliwość interakcji z chatbotem czy rozwiązywania quizów generowanych w czasie rzeczywistym, doceniali też dostępność automatycznej korekty błędów w zadaniach pisemnych.

Jak ujęła to jedna z ankietowanych osób: *Ćwiczenia gramatyczne sprawdzane od razu przez program i podpowiedzi SI sprawiły, że studenci traktowali to jak grę – byli bardziej zmotywowani.* W ten sposób technologia stawała się nie tylko pomocą dydaktyczną, ale i źródłem motywacji oraz swego rodzaju partnerem w nauce dla ucznia. Co ciekawe, ponad 60% ankietowanych oceniło poziom aktywności swoich uczniów podczas lekcji zdalnych jako wysoki lub bardzo wysoki – co może świadczyć o tym, że przy odpowiednim podejściu metodycznym edukacja online potrafi angażować uczących się równie skutecznie jak tradycyjna (wykres 2).



Wykres 2. Ocena zaangażowania i aktywności uczniów podczas lekcji zdalnych (w opinii nauczycieli)

Źródło: Badania własne.

Blisko dwie trzecie badanych (łącznie 62%) oceniło aktywność uczniów online jako wysoką lub bardzo wysoką, podczas gdy tylko nieliczni (7%) uznali ją za niską. Jedna trzecia (31%) określiła ten poziom jako średni, co może sugerować dużą zmienność zależną od grupy, poziomu zaawansowania czy sposobu prowadzenia zajęć. Wyniki te potwierdzają duży potencjał edukacji zdalnej – przy odpowiednich warunkach i podejściu dydaktycznym uczniowie, mimo braku fizycznej obecności, są w stanie angażować się w proces nauki. Wielu respondentów podkreślało, że samo środowisko cyfrowe nie jest gwarancją wysokiego zaangażowania uczniów; kluczową rolę nadal odgrywa tu nauczyciel, jego sposób prowadzenia zajęć, umiejętność reagowania na potrzeby uczniów oraz elastyczność w modyfikowaniu scenariusza lekcji. W wywiadzie pogłębionym jedna z doświadczonych lektorek opisała to tak: *Moi kursanci byli niespodziewanie zaangażowani* [online]*, ale wymagało to ode mnie dużej uważności – każdą lekcję musiałam dobrze przemyśleć i często zmieniać aktywności,*

żeby utrzymać ich uwagę. Jej słowa podkreślają, że dydaktyka online wymaga starannego projektowania interakcji i ciągłego stymulowania aktywności, a SI może stanowić tu jedno z wielu możliwych narzędzi.

W badaniu zapytano nauczycieli również o korzystanie z konkretnych aplikacji i programów. Okazało się, że część respondentów eksperymentowała z rozwiązaniami opartymi na SI, widząc w nich szansę na usprawnienie pracy. Nauczyciele zwracali uwagę, że SI może znacząco odciążyć ich w wielu obszarach dydaktycznych – od przygotowywania materiałów, przez generowanie pomysłów na ćwiczenia, aż po automatyzację pewnych elementów oceny. Najczęściej wskazywane przez respondentów narzędzia i ich zastosowania w pracy lektora to:

– ChatGPT – wykorzystywany do wspomagania tworzenia treści (np. propozycji tekstów, dialogów), układania zadań i pytań, generowania odpowiedzi modelowych oraz jako „burza mózgów" przy wymyślaniu kreatywnych aktywności dla uczniów.
– Gamma – aplikacja umożliwiająca szybkie projektowanie estetycznych i dynamicznych prezentacji, przydatna do tworzenia ciekawych slajdów na zajęcia online.
– Curipod – narzędzie do generowania interaktywnych lekcji na podstawie jednego zdania tematycznego; pomaga w planowaniu zajęć z uwzględnieniem quizów, gier i innych elementów aktywizujących ucznia.
– QuestionWell – platforma pozwalająca automatycznie tworzyć zestawy pytań do podanego tekstu lub materiału wideo; ułatwia przygotowanie ćwiczeń sprawdzających rozumienie materiału.

Lektorzy wspominali także o bardziej znanych narzędziach e-learningowych (jak Kahoot czy Quizlet) oraz rozmaitych aplikacjach do pracy zdalnej (np. Jamboard do tablic interaktywnych czy wtyczkach do komunikatorów). Podkreślali jednak, że to właśnie nowe rozwiązania z zakresu SI budziły w nich największe zainteresowanie – być może dlatego, że oferują pewien stopień automatyzacji, który wcześniej nie był dostępny. Wprowadzenie wspomnianych narzędzi potrafi znacząco skrócić czas przygotowania lekcji, pomóc w tworzeniu materiałów dostosowanych do poziomu grupy, a także zwiększyć zaangażowanie uczniów dzięki interaktywności i różnorodności form zadań. Kilkoro nauczycieli podkreślało, że z pomocą ChatGPT mogli wygenerować szybko różne warianty dialogów czy tekstów dostosowanych do tematów lekcji, co wcześniej zajęłoby im wiele godzin pracy. Inni chwalili sobie quizy generowane przez SI (np. w Curipodzie czy poprzez dedykowane boty), dzięki którym wprowadzali do lekcji element grywalizacji i rywalizacji, aktywizując nawet biernych dotąd uczestników zajęć.

Jednocześnie respondenci nie ukrywali pewnych obaw. Kilkunastu ankietowanych zaznaczyło, że brak odpowiednich kompetencji metodycznych w zakresie wykorzystania SI może prowadzić do powierzchownego lub mechanicznego

użycia tych narzędzi. Pojawiały się głosy o konieczności etycznego korzystania z nowych technologii – unikania nadmiernej automatyzacji oceniania, generowania treści bez zrozumienia czy braku dbałości o adekwatność kulturową materiałów.

Martwię się, że SI czasem upraszcza język za bardzo albo że coś jest nie tak kulturowo dopasowane – przyznał jeden z nauczycieli w wywiadzie, wskazując na ryzyko bezrefleksyjnego akceptowania wyników generowanych przez model językowy. Inna lektorka mówiła: *Musimy pamiętać, że SI nie zna naszych uczniów. To my odpowiadamy za to, czy ćwiczenie do nich pasuje i czy nie zostanie odebrane jako zbyt trudne albo nieadekwatne*. Te wypowiedzi podkreślają ważną kwestię stanowiącą jeden z ważniejszych wniosków: technologia jest tylko narzędziem w rękach nauczyciela, a jej efektywność zależy od ludzkiego nadzoru i krytycznej oceny.

Podsumowując, możliwości tkwiące w zdalnym nauczaniu i narzędziach SI są obiecujące, ale ich realizacja wymaga odpowiednich umiejętności i podejścia. Z jednej strony są dowody na to, że umiejętne użycie aplikacji i platform może wzbogacić zajęcia online, zwiększyć aktywność i motywację uczniów, a także ułatwić nauczycielowi przygotowanie i prowadzenie lekcji. Z drugiej strony, aby te korzyści się zmaterializowały, potrzebne jest zarówno przygotowanie nauczyciela do tej formy pracy, jak i ciągła refleksja nad tym, kiedy i jak wykorzystać SI, by służyła celom dydaktycznym.

Emocje i nacechowanie emocjonalne w pracy lektora korzystającego z narzędzi SI

We współczesnych badaniach coraz częściej podkreśla się znaczenie emocji w interakcji z narzędziami opartymi na sztucznej inteligencji. Dotyczy to zarówno uczniów korzystających z aplikacji edukacyjnych, jak i nauczycieli, którzy formułują polecenia dla systemów SI (np. generując zadania w ChatGPT). Przeprowadzone badanie również uwidoczniło, że świadome wykorzystywanie elementów emocjonalnych w promptach kierowanych do SI może wzbogacać proces zdalnego nauczania języków obcych, czyniąc go bardziej autentycznym i angażującym – wskazywali na to zarówno teoretycy, jak i praktycy. Jak zauważają Filip Sala, Marzena Sala-Tefelska i Maksymilian Bujok (2024), nawet proste komunikaty kierowane do SI – jeśli zostaną uzupełnione o określony ton, intencję czy ładunek emocjonalny wypowiedzi – mogą znacząco wpłynąć na jakość generowanych odpowiedzi, czyniąc je bardziej naturalnymi i wartościowymi dydaktycznie. Innymi słowy sposób, w jaki zostanie sformułowane polecenie wykorzystywane w narzędziach bazujących na SI, może przełożyć się na to, czy otrzymany wynik będzie suchy i schematyczny, czy też bogaty i „ludzki". Potwierdzenia tych obserwacji dostarczyły też wywiady pogłębione z nauczycielami JPJO. Kilkoro lektorów opisywało eksperymenty z zadawaniem

pytań chatbotom edukacyjnym w różny sposób. Precyzyjne określenie tonu i intencji w komunikatach kierowanych do SI (np. do ChatGPT) istotnie wpływało na jakość i adekwatność uzyskiwanych odpowiedzi, co z kolei umożliwiało tworzenie bardziej zindywidualizowanych materiałów edukacyjnych.

Jedna z lektorek powiedziała: *Poprosiłam AI o dialog między nauczycielem a uczniem. Za pierwszym razem dostałam dość sztuczną rozmowę. Za drugim razem dodałam, żeby dialog był ciepły i wspierający, i różnica była kolosalna, dialog zrobił się realistyczny i empatyczny*. Prompty zawierające element emocjonalny pozwalają nauczycielom tworzyć materiały umożliwiające realizację zróżnicowanych celów edukacji językowej, a zarazem wspierające motywację i relację z uczniami.

Można zilustrować to prostym przykładem z zajęć: nauczyciel przygotowujący scenkę dialogową do przerobienia na lekcji zadał SI dwa podobne polecenia. Pierwsze, neutralne, brzmiało: *Napisz dialog między nauczycielem a uczniem na temat wakacji*. Odpowiedź okazała się poprawna językowo, lecz dość zdawkowa (krótka wymiana zdań, ograniczone słownictwo, brak emocji). Drugie polecenie zostało sformułowane z uwzględnieniem tonu: *Napisz ciepły i wspierający dialog między nauczycielem a uczniem, w którym nauczyciel z empatią dopytuje o wakacje i próbuje nawiązać relację*. Tym razem SI wygenerowała wyraźnie bogatszy dialog, w którym nauczyciel wita ucznia serdecznie, pyta z troską o odpoczynek, reaguje entuzjastycznie na odpowiedzi i okazuje zrozumienie. Uczeń w tej wersji wypowiadał się chętniej i pełniejszymi zdaniami. Taka rozmowa była bliższa autentycznej, życzliwej konwersacji, jaką nauczyciel mógłby odbyć z uczniem po wakacjach. Ten eksperyment – zrelacjonowany przez jedną z respondentek – pokazuje, że ton komunikatu przekłada się na ton odpowiedzi.

Wyniki badań i wypowiedzi nauczycieli pokazują, że uwzględnienie emocjonalnego wymiaru w pracy z SI może przynieść wymierne korzyści. Podejście to wzmacnia nie tylko efektywność nauczania (bo materiały są lepiej dopasowane i ciekawsze), lecz również wpływa na większą motywację uczniów, którzy odbierają treści jako bardziej „ludzkie" i zharmonizowane ze swoimi potrzebami. W rezultacie relacja człowieka z SI przestaje być postrzegana wyłącznie jako techniczna interakcja i staje się częścią złożonego procesu edukacyjnego, opartego na empatii, responsywności i zrozumieniu. To ważna obserwacja: nawet jeśli nauczyciel komunikuje się z maszyną, czyni to w imię lepszego komunikowania się z uczniem. Dlatego można postawić tezę, że kompetencje emocjonalne nauczyciela, jego wrażliwość na sposób formułowania przekazu zyskują nowe znaczenie w erze SI. To stosunkowo nowy temat, wymagający dalszych badań dotyczących miedzy innymi tego, jak uczniowie odbierają „emocjonalne" komunikaty generowane przez SI i jaki ma to wpływ na ich proces uczenia się. W praktyce nauczyciele powinni testować możliwości

narzędzi SI. Ważne jednak, by „uczłowieczali" swoje materiały i komunikaty, tak aby nie zatracić w edukacji elementu empatii i relacji.

Wpływ SI na kształtowanie relacji lektor – uczący się

Mimo postępującej cyfryzacji edukacji i coraz bardziej zaawansowanych możliwości narzędzi SI relacja lektor–uczeń pozostaje fundamentem efektywnego nauczania języków obcych. Wyniki prowadzonego badania jednoznacznie wskazują, że zdalność i technologia nie są w stanie tej relacji zastąpić – mogą ją co najwyżej wspierać, i to pod warunkiem świadomego oraz uważnego użycia. W wypowiedziach nauczycieli biorących udział w badaniu często pojawiała się refleksja na temat trudności w utrzymaniu kontaktu emocjonalnego z uczniami podczas zajęć online. Zanik mowy ciała, ograniczone sygnały niewerbalne, brak bezpośrednich reakcji – wszystko to sprawiało, że prowadzenie procesu dydaktycznego w sposób dynamiczny i spersonalizowany było utrudnione. *Brakuje mi tej energii z klasy. Widzę tylko twarze, czasem inicjały, nie czuję tak dobrze nastroju grupy* – powiedział jeden z lektorów.

Niektórzy nauczyciele zauważyli, że narzędzia SI mogą też pomagać przełamywać barierę zdalności. Przykładowo, możliwość szybkiego tworzenia przez SI ćwiczeń osadzonych w codziennych sytuacjach (np. symulacje rozmów w sklepie, na lotnisku) albo materiałów o przyjaznym, nieformalnym tonie sprawiała, że lekcje wydawały się uczniom bardziej życiowe i nastawione na dialog. Kilkoro nauczycieli eksperymentowało z generowaniem przez SI krótkich scenariuszy *role-play*, w których bohaterowie (np. awatar nauczyciela i ucznia) prowadzili rozmowę; takie ćwiczenie, choć wirtualne, pozwalało uczniom poczuć namiastkę spontanicznej konwersacji. Oczywiście wiele zależy tu od jakości materiałów i od samego nauczyciela, który musi je odpowiednio wykorzystać. Niemniej nauczyciele zwracali uwagę, że SI może czasem pomóc w budowaniu mostu między nauczycielem a uczniem – właśnie poprzez bardziej atrakcyjne formy aktywności czy personalizację treści do zainteresowań ucznia.

Równocześnie jednak pojawiły się wśród badanych pytania o granice automatyzacji. Czy SI może ocenić ucznia równie dobrze jak nauczyciel? Czy odpowiedzi generowane przez model językowy są zawsze adekwatne kulturowo i komunikacyjnie? – tego typu wątpliwości mają charakter nie tylko metodyczny, ale też etyczny.

Nauczyciele obawiają się scenariusza, w którym rola nauczyciela zostałaby zbyt mocno zredukowana na rzecz maszynowego algorytmu. W wywiadach padło nawet metaforyczne określenie „efekt czarnej skrzynki", odnoszące się do obaw o to, że nauczyciel może nie mieć pełnej kontroli nad tym, jakie decyzje podejmuje SI. Na przykład poprawianie i ocenianie wypowiedzi przez SI może generować trudności w procesie oceniania ucznia i uzasadniania tej

oceny. Lektorzy podkreślali, że relacja między nauczycielem a uczniem, która jest oparta na zaufaniu, może ucierpieć, jeżeli uczniowie odniosą wrażenie, że są oceniani przez bezduszny algorytm. Stąd część badanych podkreślała potrzebę bardzo ostrożnego wdrażania SI do takich obszarów, jak ocenianie czy informacja zwrotna.

Należy także zauważyć, że wszyscy nauczyciele biorący udział w wywiadach zgodzili się co do jednego: nauczyciel musi pozostać liderem i moderatorem procesu uczenia się, zaś narzędzia – nawet najinteligentniejsze – mają pełnić funkcję pomocniczą, co potwierdza przytoczona już wcześniej wypowiedź lektorki, która zauważyła to *my* [nauczyciele] *odpowiadamy za to, czy ćwiczenie pasuje do ucznia*.

Część respondentów wskazywała braki narzędzi SI w zakresie personalizacji treści dydaktycznych: *AI nie zna mojego ucznia, nie wie, że Kasia akurat ma problem z motywacją, a Tomek uwielbia piłkę nożną. To ja muszę wybrać, co im dać*. Lektorzy podkreślają, że mimo coraz doskonalszych mechanizmów sztuczna inteligencja nie zastąpi wiedzy kontekstowej nauczyciela o swoim uczniu – jego możliwościach, emocjach, środowisku. Z perspektywy glottodydaktycznej kluczowe wydaje się zatem zachowanie równowagi między automatyzacją a refleksyjnością, między efektywnością a uważnością. SI może wspierać, ale nie może zastąpić relacyjności, zaufania i emocji, a to one są najważniejsze w procesie nauki języka.

Wyniki badań prowadzą do konkluzji, że przyszłość dydaktyki języka obcego w erze cyfrowej powinna opierać się na modelu hybrydowym, w którym kompetentny, empatyczny nauczyciel korzysta z inteligentnych narzędzi, by wzbogacić interakcje z uczącymi się, jednocześnie dbając o zachowanie ludzkiego charakteru tej interakcji.

W tym kontekście warto odwołać się raz jeszcze do ujęcia konstruktywistycznego i humanistycznego w edukacji: technologia jest wartościowa o tyle, o ile służy człowiekowi w rozwoju. Jeżeli SI pozwala nauczycielowi zaoszczędzić czas (np. dzięki automatycznemu sprawdzaniu ćwiczeń), to ten zaoszczędzony czas może on zainwestować w lepsze poznanie swoich uczniów, przygotowanie ciekawszych zajęć, rozmowę i wsparcie. Relacja nauczyciel–uczeń w dobie SI nie zanika, przeciwnie, może nawet zyskać na znaczeniu, stając się tym, co odróżnia dobrą edukację od przeciętnej. Wypowiedzi lektorów przekonują o tym, że narzędzia mogą być dostępne dla wszystkich, ale to sztuka nauczycielska zdecyduje, jak zostaną wykorzystane.

Wnioski i rekomendacje

Na podstawie przeprowadzonych badań oraz analizy literatury można sformułować wnioski i rekomendacje. Przede wszystkim zdalne nauczanie języka polskiego jako obcego wymaga podejścia holistycznego, łączącego kompetencje językowe, techniczne oraz interpersonalne. Sukces dydaktyczny – co potwierdzają badania – zależy nie tylko od narzędzi, ale także od relacji i uważności nauczyciela. Innymi słowy, nawet w dobie zaawansowanych technologii kluczowa pozostaje rola nauczyciela jako empatycznego przewodnika i moderatora procesu uczenia się.

Należy też podkreślić, że narzędzia wykorzystujące sztuczną inteligencję mogą realnie wspierać nauczycieli, zwłaszcza w obszarach automatyzacji rutynowych zadań oraz personalizacji treści dydaktycznych. Ich efektywność zależy jednak od poziomu refleksji, krytycznego podejścia oraz umiejętności integracji z celami lekcji. SI używane świadomie może stać się „inteligentnym asystentem" nauczyciela, ale nigdy jego zastępcą. W związku z tym kształcenie nauczycieli powinno uwzględniać zarówno możliwości, jak i ograniczenia omawianych technologii.

Rekomendacją praktyczną płynącą z przedstawionych badań jest konieczność wdrożenia systemowych szkoleń dla lektorów JPJO w zakresie świadomego i etycznego wykorzystania SI. Szkolenia takie powinny obejmować zagadnienia zarówno techniczne (obsługa konkretnych narzędzi, podstawy działania algorytmów), jak i metodyczne (dobre praktyki dydaktyczne z użyciem SI, scenariusze zajęć, zarządzanie aktywnością uczniów online). Ważnym elementem powinna być też praca nad rozwijaniem u nauczycieli umiejętności elastycznego reagowania na potrzeby ucznia w środowisku cyfrowym, na przykład odczytywania sygnałów zaangażowania lub znużenia na podstawie nietypowych przesłanek (ikonki statusu, praca na czacie zamiast komunikacji ustnej itp.).

Instytucje edukacyjne (uczelnie, szkoły językowe, organizacje zrzeszające nauczycieli) powinny aktywnie wspierać kadrę, tworząc przestrzeń do wymiany doświadczeń i dzielenia się zasobami. W praktyce mogą to być regularne webinaria, grupy dyskusyjne online czy banki scenariuszy i materiałów dydaktycznych wytworzonych przez nauczycieli i zweryfikowanych w działaniu. Istotne jest promowanie kultury współpracy wśród lektorów – tak by wyzwania stawały się przedmiotem wspólnego rozwiązywania, a dobre praktyki szybko się upowszechniały.

Rozważenia wymaga również aktualizacja programów kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych (w tym polskiego jako obcego). Włączenie do programu studiów przedmiotów kształcących kompetencje z zakresu edukacji cyfrowej, zwłaszcza związanej ze zdalnym nauczaniem i SI, wydaje się w obecnych realiach niezbędne. Takie przedmioty na niektórych uczelniach

już są wprowadzane, lecz ich wymiar godzinowy i zakres treści jest najczęściej niewystarczający (często są to krótkie warsztaty, podczas gdy potrzeby są znacznie większe). Inwestycja w dobrze opracowane moduły dydaktyki cyfrowej przyniesie w przyszłości korzyści w postaci kadry lepiej przygotowanej do elastycznego działania w różnych formatach (offline, online, hybrydowo).

Należy także zauważyć, że choć nauczanie zdalne dla wielu nauczycieli było w czasie lockdownu wymuszoną koniecznością, to nie stało się ono zjawiskiem przejściowym. Liczba kursów języka polskiego prowadzonych online bynajmniej nie zmalała, zwłaszcza jeśli chodzi o sektor prywatny czy indywidualną działalność edukacyjną lektorów. Zdalne lekcje okazały się wygodne i pożądane przez niektóre grupy odbiorców (np. Polonię, migrantów, osoby uczące się z różnych miejsc świata), więc zapewne pozostaną ważną częścią oferty glottodydaktycznej. To dodatkowy argument za tym, by doskonalić tę formę nauczania i wyposażać nauczycieli w narzędzia do radzenia sobie z nią.

Na koniec jeszcze raz trzeba podkreślić fundamentalny wniosek: relacja nauczyciel–uczeń pozostaje centralnym elementem procesu edukacyjnego. Nawet najbardziej zaawansowane technologie nie są w stanie zastąpić empatii, elastyczności, uważnego słuchania i kultury dialogu – czyli tego wszystkiego, co stanowi istotę skutecznej i humanistycznej edukacji językowej. Wyzwanie polega zatem na tym, by w warunkach zdalnej edukacji zachować i pielęgnować te wartości, wspierając się jednocześnie narzędziami zwiększającymi motywację, aktywny udział i koncentrację uczestników lektoratu. Sztuczna inteligencja w rękach świadomego nauczyciela może stać się sprzymierzeńcem w realizacji tego zadania – pod warunkiem, że będzie używana z rozwagą, poszanowaniem etyki i nastawieniem na podmiotowy rozwój ucznia. Przyszłość przyniesie zapewne kolejne innowacje, ale to od nas, edukatorów zależy, czy wykorzystamy je do budowania lepszej edukacji, czy pozwolimy, by nas zdominowały.

Bibliografia

Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System, 31*(1), 13–28. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4

Garrison, D. R., i Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines.* Jossey-Bass.

Holmes, W., Bialik, M., i Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign.

Kaczmarska, E., i Zieniewicz, A. (red.). (2014). *Glottodydaktyka wobec wielokulturowości*. Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203125083

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL IOE Press. https://doi.org/10.4324/9781782772514

Nowak, S., i Szulc-Kurpaska, M. (2022). W kierunku dobrostanu przyszłych nauczycieli języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, (2), 93–106. https://doi.org/10.47050/jows.2022.2.93-106

Sala, F., Sala-Tefelska, M., i Bujok, M. (2024). *ChatGPT. Podstawy i proste zastosowania*. Helion.

Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). Routledge.

Spychała-Wawrzyniak, M. (2023). Podejście konstruktywistyczne a rola nauczyciela w nauczaniu zdalnym języków obcych na przykładzie uczelni wyższej. *Neofilolog*, *61*(1), 133–148. https://doi.org/10.14746/n.2023.61.1.8

Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, *34*(3), 511–535. https://doi.org/10.2307/3587741

Remote teaching of Polish as a foreign language: challenges and opportunities for teachers in the age of artificial intelligence

A b s t r a c t: The article examines the remote teaching of Polish as a foreign language in the context of technological changes, with particular emphasis on the role of artificial intelligence. Based on the author's own research – a survey and interviews conducted with teachers – it presents the main challenges faced by Polish language instructors, as well as the opportunities that support their work. The text refers to the theoretical frameworks of language didactics, constructivism, and technology-assisted education. The focus is on practical aspects of teaching and a reflection on the importance of empathy, personalisation, and dialogue in the digital age.

K e y w o r d s: Polish as a foreign language, remote teaching, artificial intelligence, language didactics, personalisation

O Redaktorach

Danuta Gabryś-Barker – profesor doktor habilitowana (*profesor emeritus*), emerytowany pracownik badawczo-dydaktyczny w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia z zakresu psycholingwistyki stosowanej, przyswajania języków oraz wielojęzyczności. Przez wiele lat pracy na uczelni zajmowała się również kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych. Autorka dwóch monografii naukowych i ponad dwustu artykułów naukowych w kraju i za granicą, redaktor dwudziestu ośmiu tomów monograficznych, współredaktor drugiej edycji *The encyclopedia of applied linguistics* (Wiley), redaktor naczelna kwartalnika „International Journal of Multilingualism" oraz do października 2023 roku redaktor naczelna półrocznika „Theory and Practice of Second Language Acquisition". Uhonorowana tytułem Distinguished Scholar of Multilingualism (IAM 2022). W latach 2012–2022 pełniła funkcję pełnomocnika rektora ds. nauczania języków obcych, a w 2023 roku uzyskała tytuł *profesor emeritus* Uniwersytetu Śląskiego.

Ryszard Kalamarz – absolwent filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracownik dydaktyczny w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego. Jako dyrektor SPNJO działa na rzecz zapewniania wysokiej jakości kształcenia, wspierania rozwoju zawodowego lektorów oraz stosowania innowacyjnych rozwiązań w dydaktyce języków obcych. Autor rozprawy doktorskiej na temat e-learningu w procesie nauczania języków obcych ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji kluczowych, autor publikacji poświęconych glottodydaktyce i e-learningowi akademickiemu, certyfikowany metodyk zdalnego nauczania (SEA) i akredytowany tutor (Collegium Wratislaviense).

O Autorach

Marcin Gliński – doktor nauk humanistycznych z zakresu dydaktyki literatury, absolwent Wydziału Filologicznego oraz Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, wieloletni wykładowca Uniwersytetu Śląskiego na kierunkach angielskojęzycznych, Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli WOM w Katowicach oraz Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej, certyfikowany trener metodyczny, certyfikowany trener tłumaczy kabinowych, wieloletni redaktor rubryki „ELT Treasures" w magazynie „The Teacher", tłumacz języka angielskiego w Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Natalia Gryglak – PhD, Senior Lecturer at Jagiellonian University Medical College in Krakow. Her research specializes in foreign language learning for older adults, English for Medical Purposes, and the integration of new technologies in foreign language education.

Lidia Karpacz – iberystka, tłumaczka, egzaminatorka DELE, lektorka języka hiszpańskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Katarzyna Kocel – absolwentka studiów II stopnia na kierunku filologia angielska ze specjalnością nauczycielską i studiów licencjackich na kierunku filologia angielska z językiem niemieckim ze specjalnością nauczycielską na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Języków Obcych „Britam" w Zabrzu oraz Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej.

Jarosław Krajka – profesor uczelni w Katedrze Lingwistyki Stosowanej i prodziekan ds. kształcenia Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autor monografii i artykułów naukowych z zakresu wspomaganego cyfrowo nauczania języków obcych, komunikacji interkulturowej oraz kształcenia nauczycieli języków obcych. Ostatnio opublikował monografię *Language assessment across culture: From intercultural communicative competence to artificial intelligence* (2025, Brill).

Eliza Krotke – kierownik Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu w Białymstoku, pracownik Wydziału Filologicznego tej uczelni. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół glottodydaktyki.

Julia Makowska-Songin – doktorka nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, zawodowo związana ze Studium Języków Obcych Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach, od 2015 roku pełni funkcję kierowniczki Studium. Specjalizuje się w nauczaniu angielskiego języka medycznego. Autorka i współautorka publikacji naukowych i dydaktycznych z zakresu krytycznej analizy dyskursu, glottodydaktyki języków specjalistycznych oraz rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich. Jedna z nich to podręcznik akademicki dla słuchaczy Szkoły Doktorskiej *Academic English for doctors and health practitioners: A practical workbook for doctoral students* (współautorka: Marzena Dyszy; 2021).

Martyna Mroczka – metodyczka, edukatorka nauczycieli, konsultantka edukacyjna, lektorka języka niemieckiego ogólnego i specjalistycznego, facylitatorka *futures literacy laboratories* dla edukacji i biznesu, wykładowczyni, obserwatorka trendów w edukacji.

Uliana Oliinyk – studentka drugiego roku studiów magisterskich na kierunku Filologia Polska jako Obca na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej badania koncentrują się na zdalnym nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz wykorzystaniu nowoczesnych technologii w procesie edukacyjnym. Pełni funkcję wiceprzewodniczącej Koła Naukowego Co-lector, angażując się w działalność naukową i organizację wydarzeń związanych z glottodydaktyką. Laureatka Stypendium im. dr. Jana Kulczyka, które stanowi dowód uznania dla jej osiągnięć akademickich i zaangażowania w rozwój naukowy. W centrum jej zainteresowań znajduje się praktyczne wykorzystanie sztucznej inteligencji w nauczaniu języków obcych oraz tworzenie innowacyjnych metod dydaktycznych, dostosowanych do potrzeb edukacji online.

Anna J. Piwowarczyk – doktor nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu, adiunkt w Zespole Języka Niemieckiego Centrum Językowego Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Absolwentka filologii germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Autorka artykułów naukowych i monografii *Kompetencje komunikacji międzykulturowej. Rozwój kompetencji przyszłych ekonomistów i menedżerów.* Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół rozwoju kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia języków obcych, kompetencji międzykulturowych oraz inteligencji kulturowej.

Kinga Półrolniczak – absolwentka Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Od 2020 roku lektorka języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, od 2021 roku metodyk szkoły językowej. Jej zainteresowania koncentrują się na wykorzystaniu nowoczesnych aplikacji w procesie edukacji oraz na poszukiwaniu skutecznych metod budowania motywacji wśród uczniów.

Agata Radecka – doktorka nauk społecznych, zawodowo związana ze Studium Języków Obcych Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. Od 2018 roku redaktorka języka angielskiego czasopisma naukowego „Edukacja Dorosłych" wydawanego przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Współautorka podręcznika do nauki języka angielskiego medycznego *Say it in English: Communication in healthcare* (wraz z Julią Makowską-Songin i Renatą Sowińską-Mitas; 2022). W 2023 roku jej praca doktorska wygrała konkurs Monografie FRSE zorganizowany przez Wydawnictwo FRSE, została opublikowana jako monografia *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na badaniach narracyjnych, pedeutologii oraz nauczaniu języków obcych specjalistycznych.

Eva Seidl – language teacher and language teacher educator at the University of Graz, where she teaches German as a first and foreign language to international exchange students and to translation and interpreting students. Her research interests focus on study abroad and TILLT (Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching).

Sylwia Stachurska-Ćwiek – asystent w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie, gdzie pełni funkcję dyrektora Uniwersyteckiego Centrum Kształcenia Ustawicznego. W 2016 roku ukończyła dzienne studia doktoranckie w zakresie językoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Opolskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie wspomagane komputerowo, rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, metodykę nauczania małych dzieci oraz stosowanie metody dramy w nauczaniu wczesnoszkolnym. Ma uprawnienia egzaminatora ETS w zakresie przeprowadzania egzaminu TOEIC, Pearson English International Certificate oraz Pearson English International Certificate for Young Learners.

Anna Szuchalska – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo. Jej zainteresowania badawcze obejmują glottodydaktykę, zwłaszcza różnice indywidualne w akwizycji języków obcych oraz kształcenie nauczycieli.

Dorota Zawadzka – doktor nauk humanistycznych, absolwentka filologii germańskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Studiowała też w Grazu (Austria) oraz w Heidelbergu (Niemcy). Pracuje jako wykładowca języka niemieckiego oraz języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Próbuje znaleźć wspólną płaszczyznę łączącą badania naukowe w dziedzinie glottodydaktyki z praktyką dydaktyczną. Nieustannie poszukująca nowych metod nauczania skutecznych w erze cyfrowej.

STUDIUM PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych jest jednostką międzywydziałową Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zajmującą się prowadzeniem uniwersyteckich lektoratów oraz kursów dokształcających w zakresie nauki języków obcych, przeprowadzaniem egzaminów certyfikujących zakończonych przyznaniem Akademickiego Certyfikatu Znajomości Języka Obcego Uniwersytetu Śląskiego, organizowaniem zajęć i warsztatów dla szkół oraz wydarzeń propagujących naukę języków obcych, organizowaniem warsztatów, szkoleń i konferencji naukowo-dydaktycznych poświęconych nauczaniu języków obcych.

www.spnjo.us.edu.pl

www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/kursy
www.us.edu.pl/kolegium/spnjo/poza-lektoratem/certyfikaty
www.konferencjaspnjo.us.edu.pl
el.us.edu.pl/spnjo



Projekt okładki
Adam Malski

Redakcja tekstów polskich
Anna U. Pilśniak

Redakcja i korekta tekstów angielskich
Aleksandra Kalaga

Korekta tekstów polskich
Marzena Marczyk

Łamanie
Tomasz Kiełkowski

Redaktor inicjujący
Przemysław Pieniążek

Wersją referencyjną publikacji jest wersja elektroniczna
Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach
4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



https://orcid.org/0000-0003-0626-0703
https://orcid.org/0000-0003-2198-6334

https://doi.org/10.31261/PN.4322

Praktyka glottodydaktyczna wobec sztucznej inteligencji: nowe możliwości, wyzwania i zagrożenia / pod redakcją Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza. – Wydanie I. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2026. – (Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych ; 10)

ISBN 978-83-226-4632-8
(wersja elektroniczna)
ISSN 2719-8065

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Jordana 18, 40-043 Katowice
https://wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie 1. Ark. druk. 15,75. Ark. wyd. 18,0. PN 4322

Monografia *Praktyka glottodydaktyczna wobec sztucznej inteligencji. Nowe możliwości, wyzwania i zagrożenia* jest kolejną pozycją w serii Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, w której ukazują się prace z zakresu współczesnej problematyki nauczania języków obcych.

Praca stanowi ważny i niezwykle potrzebny głos w sprawie wpływu sztucznej inteligencji na nauczanie i uczenie się języków. Jest dowodem niezwykłej witalności środowiska, które w krótkim czasie, jaki upłynął od udostępnienia modeli SI szerokiej publiczności, dzieli się wiedzą i refleksją na temat sztucznej inteligencji, prezentuje jej zastosowania w codziennej praktyce oraz przedstawia wyniki badań prowadzonych w tym zakresie. [...] Książka adresowana jest zarówno do środowiska akademickiego, jak i do praktyków nauczania języków. Może okazać się szczególnie cenna dla nauczycieli, lektorów i studentów kierunków filologicznych, którzy chcą lepiej zrozumieć potencjał sztucznej inteligencji w dydaktyce. Stanowi również ważne źródło inspiracji dla badaczy w zakresie językoznawstwa stosowanego, psychologii uczenia się i technologii edukacyjnych, a także dla decydentów oświatowych i twórców programów nauczania. Dzięki różnorodności podejmowanych w niej tematów książka będzie przydatna każdemu, kto interesuje się przyszłością nauczania i uczenia się języków w erze sztucznej inteligencji.

Z recenzji wydawniczej
dr hab. Anny Mystkowskiej-Wiertelak, prof. UWr

ISSN 2719-8065
Egzemplarz bezpłatny
ISBN 978-83-226-4632-8
9 788322 646328

Więcej informacji