

Grzegorz D. Stunża

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-7760-7623

<https://doi.org/10.26881/ndps.2024.53.05>

Zastosowanie modeli generatywnych w edukacji domowej dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: autoetnograficzna analiza doświadczeń rodzica

Artykuł przedstawia autoetnograficzną analizę doświadczeń rodzica dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), wykorzystującego generatywną sztuczną inteligencję (AI) w domowym procesie edukacyjnym. Autor opisuje osobiste doświadczenia związane ze wsparciem syna, który ma afazję motoryczną, ADHD oraz lekką niepełnosprawność intelektualną, dokumentując pozytywne aspekty wykorzystania AI, takie jak: personalizacja treści edukacyjnych, rozwój umiejętności komunikacyjnych oraz regulacja emocjonalna. Jednocześnie podkreśla napotkane trudności, w tym problemy związane z generowaniem treści niedostosowanych do poziomu rozwoju dziecka, przebudzowaniem oraz konieczność ciągłego nadzoru rodzicielskiego. Artykuł oparty jest na metodzie autoetnografii analitycznej i ewokatywnej, obejmującej refleksyjny dziennik prowadzony przez autora w ciągu trzech tygodni. Wyniki wskazują na istotną rolę świadomego, krytycznego podejścia rodzica w edukacyjnym wykorzystaniu AI oraz potrzebę dalszych badań nad długoterminowymi skutkami korzystania tych technologii na rozwój kompetencji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, specjalne potrzeby edukacyjne, generatywna sztuczna inteligencja, autoetnografia, ADHD, afazja motoryczna, personalizacja

The application of generative models in the education of a child with special educational needs at home: an autoethnographic analysis of parental experiences

The article presents an autoethnographic reflection on the parental experience of using generative artificial intelligence (AI) to support home-based education of a child with special educational needs (SEN). The author describes his personal journey in supporting his son, who has motor aphasia, ADHD, and mild intellectual disability. Positive outcomes of AI use include personalized educational content, language skill development, emotional regulation support, and enhanced daily organization. However, challenges such as overly complex AI-generated content, overstimulation, and the need for ongoing parental intervention were also identified. Employing both analytical and evocative autoethnographic methods, the author maintained a reflective journal over

three weeks. The findings highlight the importance of a conscious and critical approach to AI integration, emphasizing the parent's pivotal role in mediating technology use. This study provides insights into both opportunities and limitations of generative AI in the context of home education for children with special educational needs.

Key words: home education, special educational needs, generative artificial intelligence, autoethnography, ADHD, motor aphasia, personalization

Wstęp/ tło teoretyczne

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) to szeroka kategoria obejmująca uczniów, którzy wymagają dodatkowego wsparcia w procesie edukacyjnym ze względu na trudności w nauce, zaburzenia sensoryczne, niepełnosprawność intelektualną lub specyficzne trudności, takie jak dysleksja czy spektrum autyzmu (Florian, Spratt 2013). Tradycyjne podejścia do edukacji specjalnej opierały się głównie na dostosowywaniu metod dydaktycznych i organizacji nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów (Norwich 2014). W ostatnich latach dynamiczny rozwój technologii otworzył nowe możliwości w zakresie diagnozy, terapii oraz codziennego wsparcia uczniów ze SPE, co może znacząco poprawić efektywność edukacji.

Jednym z obszarów, w których technologie przynoszą istotne zmiany, jest diagnoza trudności w uczeniu się, zwłaszcza u uczniów z dysleksją. Badania wskazują, że zastosowanie wirtualnej rzeczywistości (VR) może umożliwić symulację naturalnych warunków czytania i pisanie, pozwalając na bardziej dynamiczną ocenę umiejętności ucznia (Yeguas-Bolívar i in. 2024). W połączeniu ze sztuczną inteligencją (AI) technologie te mogą analizować błędy ucznia w czasie rzeczywistym, identyfikując specyficzne wzorce przetwarzania informacji, co pozwala na wcześniejsze wykrycie problemów oraz precyzyjniejsze dostosowanie metod edukacyjnych.

Nowoczesne technologie znajdują także zastosowanie w pracy z uczniami ze spektrum autyzmu, dla których kluczowym wyzwaniem są interakcje społeczne i komunikacja. Roboty, wykorzystujące duże modele językowe, takie jak Echo-Teddy, stanowią jedno z najnowszych rozwiązań w tej dziedzinie (Lee i in. 2025). Ich zadaniem jest stymulowanie interakcji w kontrolowanym, powtarzalnym środowisku, co pozwala uczniom stopniowo rozwijać umiejętności komunikacyjne. Wstępne badania pokazują, że dzieci, które angażują się w interakcję z takimi robotami, wykazują większą skłonność do podejmowania inicjatywy w rozmowie i reagowania na bodźce społeczne, co może znacząco wspomóc ich integrację w klasie.

Dalsze możliwości zastosowania AI w edukacji specjalnej koncentrują się na personalizacji procesu nauczania. Adaptacyjne systemy oparte na sztucznej inte-

ligencji mogą analizować postępy uczniów, ich mocne i słabe strony, a następnie dostosowywać treści dydaktyczne w sposób indywidualny (Mishra i in. 2024). Algorytmy umożliwiają wczesne wykrywanie obszarów wymagających dodatkowego wsparcia, co pozwala nauczycielom na bardziej efektywne planowanie zajęć i interwencji edukacyjnych. Tego rodzaju rozwiązania zmieniają podejście do edukacji osób ze SPE na aktywne wspieranie uczniów na podstawie analizy ich indywidualnych potrzeb.

Integracja technologii w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otwiera nowe możliwości zarówno w zakresie diagnostyki, jak i wsparcia terapeutycznego. Wirtualna rzeczywistość, roboty oraz sztuczna inteligencja nie tylko uzupełniają tradycyjne metody nauczania, ale także umożliwiają lepsze dostosowanie edukacji do indywidualnych możliwości uczniów. W miarę rozwoju tych narzędzi ich skuteczność będzie wymagała dalszych badań, jednak już teraz wyniki wskazują na ich ogromny potencjał w edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Generatywna sztuczna inteligencja zaczęła funkcjonować w powszechnym odbiorze od listopada 2022 roku, kiedy OpenAI udostępniło model generatywny GPT-3. Rozwój generatywnej sztucznej inteligencji otworzył nowe możliwości w edukacji, zwłaszcza w kontekście uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Narzędzia oparte na modelach językowych, takie jak ChatGPT, umożliwiają dostosowanie materiałów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, wspierają komunikację osób z trudnościami językowymi i pomagają w budowaniu kompetencji społecznych. W szczególności badania podkreślają ich skuteczność w pracy z dziećmi z ADHD, afazją oraz w spektrum autyzmu (Mukhtarkyzy i in. 2025).

Przydatny do scharakteryzowania sytuacji wydaje się również angielski termin SEND (Special Educational Needs and Disabilities), który odnosi się do dzieci i młodzieży mających specjalne potrzeby edukacyjne oraz niepełnosprawności (Mukhtarkyzy i in. 2025). Termin ten obejmuje uczniów, którzy mają trudności w nauce w porównaniu z rówieśnikami, co może wynikać z różnych przyczyn, takich jak specyficzne trudności w uczeniu się, rozpoznane niepełnosprawności (np. związanej ze słuchem), trudności emocjonalne, problemy ze zdrowiem psychicznym, społeczne lub związane z mową i językiem. Uczniowie z SEND mogą potrzebować dodatkowego lub odmiennego wsparcia, aby w pełni uczestniczyć w procesie edukacyjnym (Mukhtarkyzy i in. 2025).

W artykule opublikowanym w „Frontiers in Education” przeprowadzono systematyczny przegląd dotyczący zastosowania technologii wspomagających dla uczniów z SEND w szkołach. Celem badania było ocenienie skuteczności tych technologii w poprawie wyników edukacyjnych i integracji społecznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami. Wyniki prze-

głędu wskazują, że odpowiednio dobrane i wdrożone technologie wspomagające mogą znacząco wspierać proces nauczania i uczenia się tych uczniów, jednak kluczowe jest indywidualne dostosowanie narzędzi do konkretnych potrzeb oraz zapewnienie odpowiedniego szkolenia dla nauczycieli i opiekunów (Muchtar-kyzy i in. 2025).

Personalizacja treści poprzez AI może wspomagać naukę, dostarczając skrojonych na miarę materiałów edukacyjnych, redukując bariery poznawcze i poprawiając efektywność nauki. W kontekście dzieci z afazją, AI może pełnić rolę narzędzia wspomagającego komunikację, podpowiadając brakujące słowa czy całe frazy. Natomiast uczniowie z ADHD mogą korzystać z funkcji porządkowania materiału, podziału na mniejsze fragmenty czy podpowiedzi pomagających w organizacji nauki (Valencia i in. 2023).

Perspektywa badań własnych

W niniejszym artykule podjęta zostaje autoetnograficzna refleksja nad doświadczeniami rodzica dziecka ze SPE w kontekście korzystania z narzędzi AI w procesie edukacji. Celem badania jest zrozumienie, w jaki sposób generatywna AI może być istotna w procesie uczenia się i codziennym funkcjonowaniu dziecka ze SPE oraz jakie wyzwania, ograniczenia i potencjalne korzyści niesie jej zastosowanie. Zastosowanie tej metody pozwala na uchwycenie osobistego wymiaru integracji AI w życiu codziennym i edukacji dziecka, dostarczając jednocześnie wglądu w szerszy kontekst technologii edukacyjnych i ich praktycznego zastosowania w warunkach domowych.

Do podjęcia tematu zachęciły mnie własne doświadczenia rodzinne i bycie ojcem niespełna dziesięcioletka, który uczęszcza do podstawowej szkoły specjalnej i ukończył przedszkole specjalne oraz zerówkę w tej placówce. Dokładniejszą sylwetkę mojego syna przedstawię w dalszej części artykułu. Postanowiłem przygotować poniższy tekst jako próbę uporządkowania własnych przemyśleń i pogodzenia się z sytuacją, ponieważ jako student pedagogiki, uczestnicząc w zajęciach propedeutyki pedagogiki specjalnej, bagatelizowałem konieczność zgłębiania tej tematyki. Dopiero indywidualna sytuacja i wyzwania związane z edukacją mojego syna pozwoliły mi zrozumieć, jak istotne są badania oraz praktyczne rozwiązania w obszarze pedagogiki specjalnej.

Muszę jednak zaznaczyć, że mimo licznych odwołań do pedagogiki specjalnej, artykuł ten nie jest napisany z perspektywy pedagoga specjalnego. Wydaje mi się – co oczywiście poddadzą ocenie recenzenci i być może później czytelnicy – że tekst ten może stanowić choćby zachętę do refleksji nad wyzwaniami i potencjałem, jakie niosą ze sobą najnowsze technologie. Mam na myśli modele genera-

tywne. I jak mogłyby być wykorzystane w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami intelektualnymi.

Metodologia badań własnych

Dynamiczny rozwój generatywnej sztucznej inteligencji otwiera nowe możliwości dla edukacji, w tym dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednocześnie wciąż niewiele wiadomo o rzeczywistych efektach jej zastosowania w codziennym uczeniu się dzieci z SPE i niepełnosprawnościami intelektualnymi. Problem badawczy niniejszego artykułu koncentruje się na pytaniu: w jaki sposób generatywna AI wspiera (lub utrudnia) codzienne uczenie się dziecka z opisanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnością?

Kluczowe znaczenie będzie miała refleksja na temat potencjalnych korzyści, jak i barier związanych z wykorzystaniem tych narzędzi w kontekście domowym. Generatywna AI może dostarczać spersonalizowane treści edukacyjne, pomagać w komunikacji oraz wspierać rozwój poznawczy i społeczny, ale jednocześnie może generować nowe trudności, np. związane z nadmiernym i niekoniecznie uzasadnionym korzystaniem z technologii, nieprzystosowaniem modeli do specyficznych potrzeb uczniów czy trudnościami w ich samodzielnym użytkowaniu.

Autoetnografia wydała mi się interesująca przede wszystkim dzięki swojej zdolności do łączenia osobistych doświadczeń badacza z analizą kulturowych i społecznych kontekstów. Jak wskazuje Anna Kacperczyk, autoetnografia pozwala na pogłębione zrozumienie relacji pomiędzy osobistymi przeżyciami a szerszymi procesami społecznymi, co prowadzi do humanizacji nauki poprzez refleksyjne odsłanianie pozycji badacza w procesie generowania wiedzy (Kacperczyk 2014). Joanna Bielecka-Prus zwraca uwagę na różnorodne funkcje, jakie autoetnografia pełni zarówno dla samego twórcy, jak i odbiorców. Podkreśla, że dzięki introspekcji i narracji opartej na osobistych doświadczeniach badacza możliwe staje się odsłonięcie społecznych mechanizmów i struktur, które często pozostają niewidoczne w tradycyjnych badaniach jakościowych (Bielecka-Prus 2014).

Radosław Kossakowski zauważa natomiast napięcia pomiędzy różnymi podejściami do autoetnografii, wskazując na potencjał płynący z ich integracji. Poprzez analizę własnych doświadczeń związanych z medytacją oraz kulturą kibicowską, autor ten pokazuje zarówno zalety, jak i ograniczenia stosowania autoetnografii w praktyce badawczej (Kossakowski 2014). Jednym z nich jest ryzyko nadmiernego skoncentrowania się na introspekcji i emocjach, co może prowadzić do redukcji analitycznej i osłabienia rygoru naukowego. Krytycznie odnosi się także do sytuacji, w której autoetnografia, będąc zbyt skupiona na osobistej narracji badacza, przestaje dostarczać danych przydatnych do szerszego, teore-

tycznego wnioskowania. Proponuje zatem podejście integrujące elementy autoetnografii analitycznej i ewokatywnej, by zrównoważyć refleksyjność z wymogami metodologicznymi (Kossakowski 2014).

Celem zastosowania metody autoetnograficznej w niniejszym badaniu było uchwycenie subiektywnych doświadczeń związanych z wykorzystaniem generatywnej AI w edukacji dziecka ze SPE. Jako rodzic prowadziłem przez trzy tygodnie dziennik refleksyjny, w którym dokumentowałem interakcje syna z AI, rejestrując jego reakcje, trudności i potencjalne korzyści wynikające z zastosowania narzędzi generatywnych. Z perspektywy autoetnografii analitycznej starałem się ustrukturyzować prowadzone badanie, wyodrębniając kluczowe sekcje, odwołując się do literatury i formułując pytania badawcze. Systematyczne notatki w dzienniku refleksyjnym oraz obserwacje interakcji mojego syna z AI nadają mojej pracy naukową systematyczność. Takie podejście wpisuje się w założenia analitycznej autoetnografii opisaną przez Leona Andersona w „Analytic Autoethnography” (Anderson 2006).

Jednocześnie w mojej pracy obecne są elementy autoetnografii ewokatywnej, które przejawiają się w osobistej narracji, opisie emocji i studium przypadku. Dzielę się własnymi doświadczeniami jako rodzic dziecka ze SPE, opisując jego reakcje na technologie oraz trudności w ich dostosowaniu. Ta perspektywa nawiązuje do nurtu autoetnografii ewokatywnej rozwijanej przez Carolyn Ellis w „Evocative Autoethnography: Writing Emotionally about Our Lives” (Ellis 1997).

Łącząc oba podejścia, nie tylko analizuję własne doświadczenia, ale także teoretycznie osadzam je w kontekście edukacji inkluzyjnej. Mój tekst nie jest wyłącznie introspekcją, lecz może być wartościowy zarówno dla badaczy zajmujących się nowymi technologiami w edukacji, jak i dla praktyków oraz rodziców dzieci ze SPE. W trakcie badania prowadziłem obserwacje i dziennik refleksyjny – zapisywałem interakcje syna z narzędziami korzystającymi z modeli generatywnych oraz aplikacjami wykorzystującymi algorytmy do profilowania treści oraz rozpoznawania mowy, jego reakcje, poziom zaangażowania oraz przyglądałem się tym rozwiązaniom w kontekście nauki i terapii mowy. Analizowałem konkretne sytuacje, w których AI odegrała istotną rolę w edukacji mojego dziecka, np. w nauce słownictwa czy w generowaniu spersonalizowanych historyjek terapeutycznych.

Sylwetka badanego i organizacja badania

Badanie dotyczyło mojego syna, który jest uczniem drugiej klasy podstawowej szkoły specjalnej. Wcześniej uczęszczał do przedszkola specjalnego i zerówki, jednak z uwagi na brak gotowości szkolnej odroczone mu o rok obowiązki

szkolny. Posiada zdiagnozowane ADHD, osobowość opozycyjno-buntowniczą, afazję motoryczną oraz lekką niepełnosprawność intelektualną. Trudności te mają istotny wpływ na jego zdolność koncentracji, komunikację werbalną oraz sposób przetwarzania informacji. Niebawem przejdzie także diagnozę pod kątem spektrum autyzmu, zaleconą przez psychiatrę.

Jego afazja motoryczna powoduje problemy z formułowaniem wypowiedzi i szybkim przypominaniem sobie słów, co utrudnia płynną komunikację. ADHD objawia się impulsywnością, trudnościami w skupieniu uwagi oraz zwiększoną potrzebą ruchu. Dodatkowo syn przejawia szereg trudności w zakresie funkcji wykonawczych, takich jak planowanie działań i organizacja czasu. W kontekście korzystania z technologii często napotyka wyzwania związane z przebodźcowaniem, a także trudnościami w utrzymaniu uwagi na zadaniu przez dłuższy czas. Pomimo tych wyzwań syn przejawia duże zainteresowanie nowymi technologiami i wykazuje motywację do nauki poprzez interaktywne i angażujące narzędzia. Dzięki odpowiedniemu wsparciu i dostosowanym metodom edukacyjnym możliwe jest wspieranie jego rozwoju językowego, emocjonalnego i poznawczego.

Analiza danych i wydzielenie kategorii

Analiza zgromadzonych danych miała charakter jakościowy i opierała się na autoetnograficznej refleksji nad doświadczeniami rodzica dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście wykorzystywania narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji. Zastosowana metoda pozwoliła na uwzględnienie zarówno subiektywnego wymiaru codziennych interakcji z AI, jak i praktycznych aspektów jej wpływu na rozwój dziecka. Proces analizy opierał się na iteracyjnym porządkowaniu i kategoryzowaniu doświadczeń zgodnie z założeniami metod jakościowych.

Proces analizy

Analizę przeprowadzono w kilku etapach:

1. **Gromadzenie danych** – polegało na systematycznym notowaniu obserwacji dotyczących interakcji syna z narzędziami AI w codziennych sytuacjach edukacyjnych, społecznych i emocjonalnych. Zapisy obejmowały zarówno sukcesy, jak i trudności związane z wykorzystaniem technologii.
2. **Kodowanie wstępne** – dokonano przeglądu zgromadzonych zapisów, identyfikując powtarzające się motywy i wzorce w interakcjach dziecka z AI. Wstępne kody obejmowały kategorie związane m.in. ze wsparciem w nauce

- języka, regulacją emocji, trudnościami wynikającymi z przebadzowania oraz problemami w interpretacji treści generowanych przez modele AI.
3. **Wydzielenie kategorii tematycznych i interpretacja wyników** – na podstawie zidentyfikowanych wzorców wyróżniono główne obszary analizy, które pozwalały na lepsze zrozumienie potencjalnych korzyści i wyzwań związanych z wykorzystaniem AI w edukacji dziecka ze SPE.

Przedstawienie zgromadzonych danych

Ułatwienie komunikacji i nauki

W trakcie badania zaobserwowałem, że generatywna AI może pełnić istotną funkcję wspomagającą naukę mojego syna.

„Zauważyłem, że kiedy AI podsuwała zadania dopasowane do poziomu poznawczego syna, chętniej podejmował próby odpowiedzi – nie zniechęcał się po jednym błędzie, tylko pytał: «Zrobimy jeszcze jedno?»” (Dziennik badawczy).

Możliwość dostosowania poziomu językowego i personalizacji treści pozwalała na lepsze przyswajanie informacji, a także na zwiększenie motywacji do nauki poprzez interaktywność i natychmiastową dostępność materiałów edukacyjnych. W szczególności AI wspierała rozwój językowy poprzez generowanie treści w odpowiednim tempie i formie dostosowanej do jego zdolności poznawczych. Model mógł na bieżąco modyfikować poziom trudności zadań, co umożliwiało stopniowe budowanie kompetencji językowych i poznawczych. Dodatkowo, syn miał większą swobodę w eksplorowaniu tematów, które go interesowały, co pozytywnie motywowało go do dalszego zaangażowania. Te obserwacje są zgodne z wynikami badań wskazującymi na skuteczność AI w personalizowanej edukacji uczniów z SEND (Mukhtarkyzy i in. 2025).

Wyzwania i trudności

Mimo korzyści, AI nie zawsze była narzędziem bezproblemowym. W niektórych przypadkach model generował odpowiedzi nieadekwatne do poziomu rozwojowego dziecka, co prowadziło do frustracji i zniechęcenia. W przypadku syna w spektrum ADHD chatbot, zamiast stanowić wsparcie edukacyjne, był dla niego bardziej atrakcyjny jako interaktywna zabawka, co utrudniało koncentrację na zadaniach i prowadziło do odrywania się od pierwotnego celu interakcji.

„Czasami AI bardziej go wciągała jako zabawka niż pomoc edukacyjna. Po pięciu minutach ćwiczeń językowych był już na etapie zadawania losowych pytań o dinozaury, zombie i lawę”.

Zauważyłem, że w momentach, gdy chatbot generował odpowiedzi odbiegające od głównego wątku lub nieadekwatne do pytania, syn szybko tracił zainteresowanie, a jego uwaga przenosiła się na eksplorowanie różnych losowych zapytań, często niepowiązanych z nauką. Prowadziło to do trudności z powrotem do pierwotnej aktywności i wymagało mojej interwencji w celu ponownego ukierunkowania jego uwagi. Aby temu zaradzić, zacząłem wprowadzać strategie zarządzania interakcjami z AI – stosowałem wcześniej przygotowane zapytania, które zawężyły tematykę rozmowy, a także korzystałem z ustawień modelu ograniczających generowanie nieadekwatnych treści. Dodatkowo wprowadzenie krótkich przerw między interakcjami z AI oraz stosowanie systemu nagród za utrzymanie uwagi na głównym celu pomogło zmniejszyć problem rozpraszania się. Te trudności potwierdzają badania wskazujące na konieczność dostosowywania AI do indywidualnych potrzeb użytkowników, zwłaszcza dzieci z zaburzeniami uwagi i przetwarzania językowego (Valencia i in. 2023).

Rola rodzica i zmiana podejścia

Wykorzystanie AI miało też konsekwencje związane z moją rolą jako rodzica. Z jednej strony odczuwałem ulgę wynikającą z możliwości korzystania z narzędzi wspierających naukę mojego dziecka oraz ułatwiających planowanie zajęć edukacyjnych. Szczególnie ważne było poczucie, że dzięki wsparciu generatywnych modeli AI mogłem szybciej reagować na bieżące trudności syna oraz łatwiej dostosowywać aktywności do jego indywidualnych potrzeb. Z drugiej strony, pojawiły się nowe wątpliwości związane z jakością treści generowanych przez AI oraz potencjalnym ryzykiem powierzchownego lub błędnego przekazu informacji. Zauważyłem, że treści generowane automatycznie nie zawsze były adekwatne do rozwoju intelektualnego i emocjonalnego mojego syna, co rodziło konieczność ich krytycznej oceny oraz częstej modyfikacji. Potwierdzają to również wnioski z badań wskazujące, że choć rodzice często postrzegają treści generowane przez AI jako wiarygodne, w rzeczywistości wymagają one uważnego nadzoru eksperckiego (Leslie-Miller i in. 2024).

„Mogłem szybciej reagować na trudności i lepiej planować dzień, ale często musiałem poprawiać AI - czasem opowieść brzmiała jak bajka dla dorosłych, a nie dla dziecka z afazją”.

Ponadto, zacząłem zauważać, że choć materiały cyfrowe i aplikacje oparte na AI skutecznie angażowały uwagę syna w krótkim okresie, na dłuższą metę niezbędne było uzupełnianie aktywności elementami fizycznymi, które wspierały koncentrację i pomagały uniknąć przebodźcowania ekranami. Regularnie przygotowywałem więc niektóre treści z wyprzedzeniem, drukując ilustracje czy materiały pomocnicze, co pozwalało na bardziej efektywne i zdrowsze dla dziecka

korzystanie z technologii. Jednocześnie istotną zaletą AI było dla mnie wsparcie w organizacji codziennych działań oraz obniżanie stresu wynikającego z intensywnego zaangażowania rodzicielskiego. Znalazłem jednak istotne potwierdzenie obaw dotyczących jakości i rzetelności generowanych informacji – podobne wnioski zostały zawarte w badaniu opublikowanym przez Uniwersytet Kansas, które wskazuje, że generatywne modele AI wymagają stałego nadzoru dorosłych lub ekspertów w celu zapewnienia odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa i użyteczności (Leslie-Miller i in. 2024).

Jednak możliwość werbalnej interakcji z botem może przyczynić się do rozwinięcia umiejętności korzystania z pewnego rodzaju intelektualnego asystenta przez mojego syna w przyszłości. Ta kwestia wymaga dalszych, bardziej szczegółowych studiów, by ocenić długofalowe skutki tego rodzaju interakcji na rozwój kompetencji życiowych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podsumowując, AI może skutecznie wspierać zarówno dziecko, jak i rodzica, jednak konieczne jest świadome, krytyczne i refleksyjne podejście do jej wykorzystywania w codziennym życiu oraz edukacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kategorie podejmowanych działań z użyciem AI

Sytuacje pozytywne:

Poranna rutyna z asystentem AI

Syn miał trudności z organizacją poranka. Zastosowanie generatywnego modelu AI do stworzenia prostego planu dnia z ilustracjami pomogło mu w lepszym zrozumieniu kolejności czynności, zmniejszając poziom stresu i frustracji związanej z jego trudnościami językowymi oraz pamięciowymi.

„Rano wywiesiłem przygotowany z AI plan dnia z obrazkami. Zaskoczyło mnie, że pierwszy raz sam wskazał kolejne czynności bez mojej pomocy”.

Przygotowanie planu dnia oraz wizualnych plansz z czynnościami zostało nam zasugerowane przez psychiatrę syna, który podkreślał, że usystematyzowanie porannej rutyny może pomóc w budowaniu większej samodzielności i przewidywalności dnia, co ma kluczowe znaczenie dla jego komfortu psychicznego i redukcji napięcia.

Opanowanie emocji podczas grania

Podczas grania w Minecraft syn często odczuwał frustrację, szczególnie gdy napotykał trudności w budowaniu skomplikowanych konstrukcji. W takich momentach rozładowywał emocje, zabijając różne stworzenia w grze. W celu złagodzenia napięcia i przekierowania jego uwagi na bardziej konstruktywne działania, zaczęliśmy wspólnie korzystać z aplikacji z funkcją trybu głosowego, która generowała historyjki o przygodach bohatera w świecie gry. Syn, słuchając tych opowieści i mogąc wpływać na ich rozwój poprzez własne pomysły, stopniowo zaczął angażować się w kreatywne rozwiązywanie problemów w grze, zamiast skupiać się na destrukcyjnych działaniach. Interaktywność tych narracji pomogła mu w regulacji emocji i budowaniu bardziej pozytywnego nastawienia do wyzwań w grze.

„Po frustracji w Minecraftcie włączyliśmy narrację głosową – opowieść o bohaterze, który buduje mimo trudności. Syn się zaszuchał i po chwili powiedział: «Chcę też spróbować jeszcze raz»”.

Rozwijanie słownictwa

Z powodu afazji syn często miał trudności z szybkim przypominaniem sobie słów oraz poprawnym stosowaniem ich w kontekście wypowiedzi. Szczególnie problematyczne były niepoprawnie odmieniane wyrazy, takie jak „wziondę” zamiast „wezmę” oraz trudności w używaniu odpowiednich form gramatycznych w zdaniach. W odpowiedzi na te trudności, zaczęliśmy prowadzić listę słów, które sprawiały mu największy problem, a następnie wracaliśmy do nich w różnych kontekstach dnia codziennego. Model generatywny wspomagał ten proces poprzez generowanie krótkich, dostosowanych zdań, które uwzględniały porę dnia, nastrój oraz wykonywane czynności. Na przykład rano zdanie mogło brzmieć: „Wezmę plecak do szkoły”, podczas gdy wieczorem pojawiała się wersja: „Wezmę książkę na dobranoc”. Takie podejście nie tylko pomagało w utrwalaniu poprawnych form językowych, ale także angażowało syna w praktyczne użycie słów w naturalnych sytuacjach.

„Zamiast «wziondę» ćwiczyliliśmy 'wezmę' w kontekście codziennych zdań. Wieczorem sam poprawił się: «Wezmę książkę... tak? Dobrze?» – i uśmiech”.

Dzięki temu stopniowo zaczął bardziej poprawnie formułować wypowiedzi i unikać błędnych konstrukcji, co pozytywnie wpłynęło na jego pewność siebie w komunikacji.

Przygotowanie do spotkania z nową osobą lub pójściem do specjalisty

Syn odczuwał lęk przed poznaniem nowych osób, szczególnie terapeutów. Przed każdą wizytą u psychiatry czuł niepokój i miał ogromne trudności z zachowaniem spokoju, zwłaszcza jeśli musiał czekać na wizytę. Często także miał duży opór przed pójściem na zajęcia dodatkowe, zwłaszcza jeśli odbywały się w nowym miejscu lub wymagały interakcji z osobami, których wcześniej nie znał. W takich sytuacjach towarzyszył mu silny stres i chęć unikania niekomfortowych warunków. AI było używane od czasu do czasu, zawsze z inną opowieścią, którą inspirował się rodzic i opowiadał synowi.

„Przed wizytą u psychiatry stworzyliśmy opowieść o chłopcu, który idzie do mędrca. Syn pytał, czy mędrzec też się boi. Pomogło mu to przetrwać czekanie w poczekalni”.

Tworzenie takich historii przed wizytą u psychiatry oraz przed zajęciami dodatkowymi pomogło mu lepiej przygotować się emocjonalnie na sytuację, które wcześniej wywoływały stres i niepewność. Dzięki temu stopniowo zwiększał swoją tolerancję na nowe doświadczenia, a także zaczął prezentować bardziej elastyczne podejście do nieznanych miejsc i osób.

Spersonalizowane opowieści na dobranoc

Wieczornym rytuałem stało się wspólne generowanie opowieści na dobranoc za pomocą AI, które następnie czytałem dzieciom przed snem. Syn z afazją, ADHD i lekką niepełnosprawnością intelektualną bardzo chętnie sugerował, jakie postacie, miejsca lub wątki powinny pojawić się w bajce - najczęściej były to elementy związane z jego ulubionymi uniwersalami, np. Minecraftem lub Spidermanem.

„Kiedy wieczorna bajka zawierała jego postać i ulubione elementy z Minecrafta, zasypiał spokojniejszy, często z uśmiechem: «To była moja przygoda, prawda?»” (Dziennik badawczy).

Chociaż sama interakcja odbywała się tylko między mną a AI, a syn nie prowadził bezpośredniej rozmowy z modelem, wyraźnie odczuwał satysfakcję, gdy jego pomysły i postać pojawiały się w opowiadaniu. To, że mógł zostać bohaterem spersonalizowanej historii, działało uspokajająco, zmniejszało napięcie związane z końcem dnia i pomagało mu w wyciszeniu się przed snem.

Tworzenie historii z użyciem słów trudnych i generowanie obrazów na podstawie pomysłów syna

Po wspólnym stworzeniu krótkiej historii zawierającej słowa, które sprawiały synowi szczególne trudności językowe, zachęcałem go do opisania, jak dokładnie powinny wyglądać sceny z tej opowieści. Zadaniem syna było nazwanie elementów, które chciał zobaczyć na ilustracjach generowanych przez AI, dzięki czemu

miał okazję do praktycznego ćwiczenia wymowy i utrwalania problematycznych słów w naturalnym kontekście. Początkowo opisanie tego, co ma znaleźć się na ilustracjach, budziło w nim niepokój i frustrację związaną z trudnościami wynikającymi z afazji, ADHD oraz lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, jednak z czasem zaczął podchodzić do tego zadania z coraz większym entuzjazmem.

„Po opowiedzeniu AI, co ma być na obrazku, widział dokładnie to, co opisał. Powiedział wtedy: «To ja narysowałem... tylko, że mówiłem». Widać było dumę”.

Fakt, że AI generowała obrazki dokładnie według jego wskazówek, wzmacniał poczucie sprawczości, zwiększał zaangażowanie w aktywność, a także skutecznie motywował go do podejmowania kolejnych prób werbalizacji swoich pomysłów. Regularne stosowanie tej metody przyniosło zauważalną poprawę w swobodzie wypowiedzania się oraz w precyzji językowej syna.

Sytuacje problematyczne lub wymagające interwencji rodzica

Nieadekwatne treści generowane przez AI

Kiedy próbowałem używać AI do tworzenia historyjek o relacjach z rówieśnikami, model często generował teksty zbyt skomplikowane, zawierające abstrakcyjne metafory lub zawiłe konstrukcje zdaniowe.

„Kiedy AI pisało o przyjaźni z metaforami i poetyckimi opisami, syn patrzył na mnie bez zrozumienia. Poprosiłem o proste zdania – dopiero wtedy nastąpiła reakcja”.

Syn szybko się frustrował, ponieważ nie rozumiał ich sensu, co powodowało, że tracił zainteresowanie dalszą rozmową. Zamiast ręcznie upraszczać treść, zacząłem prosić AI o dostosowanie języka do jego poziomu – o krótsze zdania, prostsze wyrażenia i konkretny kontekst. Dzięki temu mogłem lepiej kontrolować jakość komunikacji i sprawić, że syn chętniej angażował się w rozmowy. Każda nowa historia była dostosowana do jego aktualnych zainteresowań, co zwiększało jego motywację do interakcji i rozwijania umiejętności językowych.

Przebudźcowanie technologią

Technologia umożliwiała synowi lepsze skupienie i wymuszała konieczność ćwiczenia wymowy, na przykład podczas głosowego wyszukiwania treści na YouTube na telewizorze, korzystania z asystenta Google czy wyszukiwania piosenek w serwisie Spotify. Każda z tych czynności wymagała od niego wyraźnej artykulacji i precyzji w formułowaniu komend, co sprzyjało jego rozwojowi językowemu. Syn często traktował te działania jako zabawę, jednak jednocześnie angażowały one jego uwagę i stanowiły codzienny trening komunikacyjny.

„Zauważyłem, że coraz częściej chce tylko instalować nowe aplikacje, a nie kończyć zadań. Wprowadziliśmy przerwy na ruch – to pomogło mu się wyciszyć”.

Z czasem jednak pojawiły się trudności – zamiast koncentrować się na treściach, zaczął eksperymentować z ustawieniami urządzeń, żądać instalacji kolejnych gier, co do których po krótkim czasie tracił zainteresowanie oraz coraz częściej odrywał się od głównego celu korzystania z technologii. W efekcie konieczne stało się stopniowe ograniczanie dostępu do mediów oraz wprowadzenie bardziej strukturalnych ram korzystania z urządzeń. Aby przeciwdziałać narastającemu napięciu i nadmiarowi bodźców wynikających z intensywnego korzystania z ekranów, wprowadziliśmy regularne przerwy na ćwiczenia fizyczne. Aktywność ruchowa stała się kluczowym elementem jego codziennej rutyny, pomagając mu w regulacji emocji, odzyskaniu równowagi i poprawie koncentracji w dalszych aktywnościach.

Nieporozumienia w interakcjach z chatbotem

Podczas prób samodzielnego korzystania przez syna z chatu GPT-4o w celu uzyskania informacji, np. o ulubionych zwierzętach, pojawiały się trudności związane z nieprecyzyjną interpretacją jego uproszczonych komunikatów wynikających z afazji. Aby uniknąć frustracji i zwiększyć skuteczność interakcji, korzystaliśmy z modelu generatywnego do wspólnego formułowania pytań. Każde zapytanie było wcześniej przygotowywane w obecności rodzica, który dostosowywał je do możliwości syna, jednocześnie dbając o poprawność językową. W ten sposób syn miał szansę na skuteczniejszą komunikację z chatbotem, a proces zadawania pytań stał się dla niego formą ćwiczenia językowego i rozwijania umiejętności precyzyjnego wyrażania myśli.

„Na pytanie «Orki dobre?», AI odpowiedziała zbyt ogólnie. Po wspólnym przygotowaniu: «Czy orki w grze są przyjazne?», dostał konkretną odpowiedź i powiedział: «O, teraz wiem»”.

Podsumowanie podejmowanych działań

Kategorie działań z użyciem AI podzielono na sytuacje pozytywne i wymagające interwencji rodzica. AI wspierało dziecko w organizacji dnia poprzez ilustrowane plany aktywności, pomagając zmniejszyć napięcie i zwiększyć samodzielność. W regulacji emocji podczas grania pomogły generowane interaktywne historie, które kierowały uwagę syna na pozytywne aspekty gry. Regularne generowanie zindywidualizowanych historii na dobranoc zwiększyło poczucie sprawczości dziecka, angażując je emocjonalnie oraz językowo. AI skutecznie wspierało też rozwój słownictwa, umożliwiając praktyczne zastosowanie problematycznych słów. Trudności pojawiały się, gdy treści generowane przez AI były zbyt złożone

językowo, wywołując frustrację dziecka. Konieczne było świadome dostosowanie treści przez rodzica. Zdarzało się także przebodźcowanie technologią, wymagające wprowadzenia limitów czasowych i bardziej uporządkowanych zasad korzystania z mediów. Ponadto dziecko miało trudności z samodzielną komunikacją z chatbotem, dlatego konieczne było wspólne formułowanie pytań z rodzicem, co sprzyjało większej skuteczności interakcji i poprawności językowej.

Zakończenie

Artykuł stanowi moją autoetnograficzną refleksję jako rodzica dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na temat wykorzystania generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji domowej, ale odbywającej się po lekcjach w szkole, mojego syna, który zmagają się z afazją motoryczną, ADHD oraz lekką niepełnosprawnością intelektualną. Nie jestem pedagogiem specjalnym i moim celem było jedynie eksplorowanie możliwości narzędzi opartych na modelach językowych typu ChatGPT w wybranych sytuacjach codziennych związanych z aktywnością syna. Opisuję, jak generatywna AI może wspierać codzienne funkcjonowanie dziecka, umożliwiając personalizację materiałów edukacyjnych, ułatwiając komunikację, wspierając regulację emocjonalną i rozwój językowy.

Obserwowałem, że generatywna sztuczna inteligencja skutecznie wspierała mojego syna w organizacji dnia, redukowała stres dzięki wizualnym planom aktywności, pomagała regulować emocje poprzez generowanie interaktywnych historii podczas grania, rozwijała słownictwo dzięki praktycznym ćwiczeniom językowym oraz przygotowywała go emocjonalnie na nowe sytuacje za pomocą narracji. Szczególnie wartościowe były personalizowane bajki na dobranoc oraz ilustracje generowane na podstawie jego pomysłów, które wzmacniały poczucie jego sprawczości i zaangażowania. Z drugiej strony zauważyłem, że zastosowanie AI wiązało się również z pewnymi trudnościami. Modele generowały czasami treści zbyt złożone językowo, co wymagało mojej interwencji i dostosowania. Intensywne korzystanie z technologii prowadziło do przebodźcowania, dlatego konieczne było wprowadzenie regularnych przerw na aktywność fizyczną oraz limitowanie czasu spędzanego przed ekranem. Mój syn miał również trudności w samodzielnym formułowaniu pytań do chatbota, co udało nam się rozwiązać przez wspólne ich przygotowywanie.

Podsumowując, podkreślam znaczenie świadomego i krytycznego podejścia do stosowania AI w edukacji dzieci ze SPE oraz kluczową rolę rodzica w monitorowaniu interakcji. Wskazuję też na potrzebę dalszych badań nad długofalowymi skutkami korzystania z AI na rozwój kompetencji życiowych dzieci z różnorodnymi wyzwaniami edukacyjnymi.

Bibliografia

- Anderson L. (2006), *Analytic autoethnography*, Journal of Contemporary Ethnography, 35(4): 373–395, <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>.
- Bielecka-Prus J. (2014), *Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografii jako metody badawczej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 10(3): 76–95, <https://www.przegladsocjologiijakosciowej.org>.
- Ellis C. (1997), *Evocative autoethnography: Writing emotionally about our lives* [w:] W.G. Tierney, Y.S. Lincoln (eds.), *Representation and the text: Re-framing the narrative voice* (s. 116–139), SUNY Press.
- Florian L., Spratt J. (2013), *Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice*, European Journal of Special Needs Education, 28(2): 119–135, <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>.
- Kacperczyk A. (2014), *Od redaktora: Autoetnografia – w stronę humanizacji nauki*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 10(3): 6–13, <http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org>.
- Lee U., Kim H., Eom J., Jeong H., Lee S., Byun G., Lee Y., Kang M., Kim G., Na J., Moon J., Kim H. (2025), *Echo-Teddy: Preliminary Design and Development of Large Language Model-based Social Robot for Autistic Students*, arXiv preprint arXiv:2502.04029, <https://arxiv.org/abs/2502.04029>.
- Leslie-Miller C.J., Simon S.L., Dean K., Mokhallati N., Cushing C.C. (2024), *The critical need for expert oversight of ChatGPT: Prompt engineering for safeguarding child healthcare information*, Journal of Pediatric Psychology, 49(11): 812–817, <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsae075>.
- Mishra R., Welch K.C., Popa D.O. (2024), *Human-mediated Large Language Models for Robotic Intervention in Children with Autism Spectrum Disorders*, arXiv preprint arXiv:2402.00260. <https://arxiv.org/abs/2402.00260>.
- Mukhtarkyzy K., Smagulova L., Tokzhigitova A., Serikbayeva N., Sayakov O., Turkmenbayev A., Assilbayeva R. (2025), *A systematic review of the utility of assistive technologies for SEND students in schools*, Frontiers in Education, 10, <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1523797>.
- Norwich B. (2014), *How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field?*, Journal of Research in Special Educational Needs, 14(1): 16–21, <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12012>.
- Valencia S., Cave R., Kallarackal K., Seaver K., Terry M., Kane S.K. (2023), *“The less I type, the better”: How AI language models can enhance or impede communication for AAC users*, Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (s. 1–14), ACM, <https://doi.org/10.1145/3544548.3581560>.
- Yeguas-Bolívar E., Alcalde-Llargo J.M., Aparicio-Martínez P., Taborri J., Zingoni A., Pinzi S. (2024), *Determining the Difficulties of Students With Dyslexia via Virtual Reality and Artificial Intelligence: An Exploratory Analysis*, arXiv preprint arXiv:2402.01668, <https://arxiv.org/abs/2402.01668>.