

Iwona Dyrda

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.11>

ORCID: 0009-0007-8785-9078

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Jarosławiu

iwona.dyrda@pansjar.edu.pl

Różnorodność uczniów w edukacji wczesnoszkolnej a projektowanie środowiska uczenia się języka obcego: perspektywa Universal Design for Learning

Summary

Learner Variability in Early Primary Education and the Design of Foreign Language Learning Environments: A Universal Design for Learning Perspective

The article addresses the issue of designing foreign language learning environments in early primary education in the context of increasing learner variability. Contemporary classrooms are characterized by significant cognitive, linguistic, cultural and motivational diversity, which poses new challenges for teachers. Traditional approaches to foreign language teaching, based on uniform methods of content presentation and standardized forms of student activity may limit learners' participation in the learning process. The aim of the study is to present the theoretical and practical foundations for implementing Universal Design for Learning in early foreign language education and to propose an original model for designing an inclusive learning environment. The paper integrates findings from research on early language acquisition and educational neuroscience with the UDL framework, emphasizing the importance of flexible and accessible learning environments. The proposed model highlights three key dimensions of learning design: language perception, meaning-making and language expression. The article also includes an example of classroom practice illustrating how UDL principles can be applied in early foreign language teaching.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL), learner variability, early primary education, foreign language teaching, inclusive education

Słowa kluczowe: Uniwersalne Projektowanie Środowisk Edukacyjnych, zmienność uczniów, edukacja wczesnoszkolna, nauczanie języków obcych, edukacja inkluzyjna

Wprowadzenie

Współczesna edukacja znajduje się w punkcie zwrotnym, w którym rosnąca różnorodność uczniów przestaje być wyjątkiem, a staje się normą wymagającą systemowej odpowiedzi. Tradycyjne modele dydaktyczne, oparte na ujednoliconych ścieżkach kształcenia, okazują się niewystarczające wobec złożoności współczesnych środowisk edukacyjnych. W tym kontekście kluczowe zaczyna być nie tylko pytanie o zakres przekazywanych treści, lecz

przede wszystkim o sposób projektowania środowiska uczenia się, które będzie dostępne i efektywne dla wszystkich uczniów już na etapie planowania procesu dydaktycznego.

W ostatnich dekadach wczesne nauczanie języków obcych stało się istotnym elementem polityki edukacyjnej wielu krajów europejskich. Wprowadzenie nauki języka obcego w pierwszych etapach kształcenia jest uzasadniane zarówno względami społecznymi i kulturowymi, jak i wynikami badań nad procesem przyswajania języków oraz rozwojem poznawczym dzieci (Lightbown, Spada 2013: 31–32). W konsekwencji w wielu systemach edukacyjnych, w tym również w Polsce, nauka języka obcego rozpoczyna się już na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Jednocześnie w literaturze przedmiotu wskazuje się, że skuteczność wczesnej edukacji językowej nie zależy wyłącznie od wieku rozpoczęcia nauki, lecz przede wszystkim od jakości środowiska edukacyjnego oraz sposobu organizacji doświadczeń językowych (Muñoz 2006: 198–199; Nikolov, Mihaljević Djigunović 2011: 31). Oznacza to konieczność poszukiwania takich modeli dydaktycznych, które umożliwiają projektowanie procesu uczenia się w sposób adekwatny do specyfiki rozwoju dziecka oraz zróżnicowanych potrzeb uczniów.

Współczesne klasy szkolne charakteryzują się rosnącą różnorodnością doświadczeń językowych uczniów, wynikającą m.in. z odmiennych środowisk rodzinnych, zróżnicowanego kontaktu z językiem obcym oraz coraz częstszej obecności uczniów funkcjonujących w środowiskach wielojęzycznych. Różnice te współwystępują z indywidualnymi stylami uczenia się i możliwościami poznawczymi uczniów (Tomlinson 2014). W tym kontekście kluczowe znaczenie ma projektowanie środowiska edukacyjnego uwzględniającego naturalną zmienność uczniów jako punkt wyjścia do planowania procesu dydaktycznego (CAST 2024).

W artykule przyjęto rozróżnienie między różnorodnością a zmiennością uczniów. Różnorodność odnosi się do cech społecznych, kulturowych, językowych i edukacyjnych grupy, natomiast zmienność (*learner variability*) oznacza indywidualne różnice w sposobach uczenia się, motywacji, przetwarzaniu informacji i wyrażaniu wiedzy. To właśnie zmienność stanowi jeden z podstawowych fundamentów koncepcji Uniwersalnego Projektowania Środowisk Edukacyjnych – UDL (CAST 2024).

Perspektywa ta znajduje odzwierciedlenie w koncepcji UDL, rozwijanej przez organizację Center for Applied Special Technology (CAST; Centrum Stosowanych Technologii Specjalnych), amerykańską organizację badawczo-rozwojową zajmującą się projektowaniem dostępnych środowisk edukacyjnych, która zakłada projektowanie środowiska uczenia się w taki sposób, aby było ono dostępne dla możliwie szerokiej grupy uczniów już na etapie planowania (Meyer, Rose, Gordon 2014). Podejście to odchodzi od modelu reaktywnego, opartego na wprowadzaniu indywidualnych dostosowań dla wybranych uczniów, na rzecz projektowania elastycznych środowisk edukacyjnych oferujących różnorodne sposoby angażowania uczniów, prezentowania treści oraz umożliwiających zróżnicowane formy wyrażania wiedzy i umiejętności.

Mimo rosnącego zainteresowania koncepcją UDL w badaniach nad edukacją szkolną, jej zastosowanie w kontekście wczesnego nauczania języków obcych pozostaje nadal stosunkowo rzadko analizowanym obszarem. W szczególności brakuje opracowań koncentrujących się na systematycznym projektowaniu środowiska uczenia się języka obcego w klasach wczesnoszkolnych z uwzględnieniem zmienności uczniów, rozumianej w ujęciu

UDL jako naturalna zmienność sposobów uczenia się, zainteresowań i możliwości poznawczych, stanowiąca kluczowe założenie dydaktyczne.

Celem artykułu jest:

- omówienie teoretycznych podstaw implementacji koncepcji UDL w edukacji wczesnoszkolnej;
- analiza wyzwań związanych z nauczaniem języków obcych dzieci;
- zaproponowanie modelu projektowania środowiska uczenia się języka obcego na podstawie założeń UDL.

Wyzwania wczesnego nauczania języków obcych w świetle źródeł literaturowych i wyników badań

Wczesne nauczanie języków obcych stanowi jeden z kluczowych obszarów współczesnej polityki edukacyjnej w Europie. Znajduje to odzwierciedlenie zarówno w dokumentach Unii Europejskiej promujących rozwój kompetencji wielojęzycznych (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018, s. 1)), jak i w polskiej podstawie programowej, zgodnie z którą nauka języka obcego nowożytnego rozpoczyna się już na pierwszym etapie edukacyjnym (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, ze zm.)). Wprowadzenie języka obcego w pierwszych etapach edukacji uzasadniane jest między innymi wynikami badań nad plastycznością mózgu dziecka oraz możliwością osiągania wyższego poziomu kompetencji językowej w dłuższej perspektywie kształcenia (Lenneberg 1967: 3–5; Birdsong 2004: 82–105). Jednocześnie w literaturze przedmiotu zaznacza się, że efektywność tego procesu nie jest determinowana wyłącznie przez wiek rozpoczęcia nauki, lecz pozostaje silnie uzależniona od jakości środowiska edukacyjnego oraz sposobu organizacji doświadczeń językowych uczniów (Muñoz 2006; Nikolov, Mihaljević Djigunović 2011). Współczesne badania wskazują ponadto, że kluczowe znaczenie dla osiągnięć językowych dzieci mają jakość interakcji edukacyjnych, poziom zaangażowania uczniów oraz możliwość aktywnego uczestnictwa w znaczących sytuacjach komunikacyjnych (Murphy 2014: 172–195).

Analiza badań empirycznych prowadzi do wniosku, że wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego nie gwarantuje automatycznie wyższych osiągnięć edukacyjnych, jeśli proces dydaktyczny nie uwzględnia specyfiki rozwoju dziecka oraz zróżnicowanych potrzeb uczniów (Enever 2011: 9, 146–147). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera problem projektowania środowiska uczenia się, które umożliwia uczniom aktywne uczestnictwo w procesie nabywania języka, a nie jedynie reprodukcję przekazywanych treści.

Jednym z podstawowych wyzwań wczesnej edukacji językowej jest wysoki poziom zmienności rozwojowej uczniów. Badania nad rozwojem poznawczym dzieci wskazują, że uczniowie w wieku 6–9 lat znacząco się różnią pod względem poziomu rozwoju językowego, pamięci roboczej, zdolności koncentracji oraz umiejętności regulacji własnego uczenia się (Pinter 2017: 7–10). Zmienność ta stanowi naturalną cechę populacji uczniów, jednak w praktyce dydaktycznej często prowadzi do trudności w projektowaniu zajęć dostępnych i angażujących dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Kolejnym istotnym wyzwaniem jest specyfika procesów poznawczych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Uczniowie na tym etapie rozwoju uczą się przede wszystkim poprzez działanie, doświadczenie oraz kontekst sytuacyjny. Oznacza to, że nauczanie języka obcego nie może się opierać wyłącznie na abstrakcyjnych wyjaśnieniach czy analizie struktur językowych. Jak podkreśla Moon (2000: 9–12), dzieci przyswajają język skuteczniej w sytuacjach, w których nowe elementy językowe są powiązane z działaniem, obrazem oraz doświadczeniem sensorycznym.

Istotnymi czynnikami wpływającymi na efektywność nauczania języków obcych dzieci są również motywacja oraz poziom zaangażowania uczniów. W przeciwieństwie do uczniów starszych, dzieci rzadziej kierują się motywacją instrumentalną związaną z przyszłymi korzyściami edukacyjnymi. Ich zaangażowanie wynika przede wszystkim z atrakcyjności proponowanych aktywności, elementu zabawy oraz możliwości uczestniczenia w interakcjach społecznych (Pinter 2017: 15–16). W związku z tym w literaturze przedmiotu podkreśla się znaczenie metod dydaktycznych opartych na zabawie, dramie, narracji oraz aktywnościach ruchowych (Moon 2000: 2–7; Cameron 2001), jak również znaczenie poczucia sprawczości ucznia, możliwości dokonywania wyborów oraz uczestnictwa w aktywnościach odpowiadających indywidualnym zainteresowaniom dzieci (Garton, Copland (eds.) 2019: 60–70, 138–145).

Kolejnym wyzwaniem jest ograniczona ekspozycja uczniów na język obcy poza środowiskiem szkolnym. W wielu systemach edukacyjnych liczba godzin przeznaczonych na naukę języka obcego w klasach wczesnoszkolnych jest niewystarczająca, aby zapewnić intensywny kontakt z językiem (Lightbown, Spada 2013: 32–34). W rezultacie nauczyciele zmuszeni są projektować zajęcia w sposób maksymalizujący ilość znaczącej interakcji językowej podczas lekcji.

Współczesne klasy szkolne charakteryzują się również rosnącą różnorodnością językową i kulturową uczniów. Coraz częściej spotyka się dzieci wychowujące się w środowiskach wielojęzycznych lub uczące się w klasach o zróżnicowanym zapleczu językowym. Zróżnicowanie to dotyczy nie tylko poziomu znajomości języka, lecz także zakresu kontaktu z językiem oraz warunków jego użycia, które mogą znacząco wpływać na efektywność uczenia się (Rokita-Jaśkow 2018: 27, 35). Sytuacja ta stwarza nowe możliwości rozwoju kompetencji międzykulturowych, ale jednocześnie wymaga stosowania bardziej elastycznych rozwiązań dydaktycznych.

Dodatkowym problemem jest niedostateczne przygotowanie części nauczycieli do pracy z młodszymi uczniami w kontekście nauczania języków obcych. Skuteczne nauczanie

wymaga bowiem integracji kompetencji językowych, pedagogicznych oraz wiedzy na temat rozwoju dziecka (Pinter 2017: 7–10). Brak odpowiedniego przygotowania może prowadzić do stosowania metod dydaktycznych nieadekwatnych do potrzeb uczniów.

W odpowiedzi na przedstawione wyzwania coraz większego znaczenia nabierają podejścia dydaktyczne zakładające projektowanie środowiska uczenia się w sposób elastyczny i inkluzyjny. Jedną z najbardziej rozwiniętych koncepcji w tym obszarze jest UDL, która zakłada zapewnienie wielu sposobów reprezentacji treści, angażowania uczniów oraz wyrażania wiedzy (Meyer, Rose, Gordon 2014). Podsumowując, wczesne nauczanie języków obcych wiąże się z wielowymiarowymi wyzwaniami wynikającymi zarówno ze specyfiki rozwoju dziecka, jak i z uwarunkowań systemowych, obejmujących: rosnącą różnorodność i zmienność uczniów, wymagania edukacji włączającej, konieczność zapewnienia dostępności procesu kształcenia oraz potrzebę projektowania środowisk uczenia się odpowiadających na zróżnicowane potrzeby edukacyjne dzieci.

Zmienność uczniów w edukacji wczesnoszkolnej jako punkt wyjścia do projektowania środowiska uczenia się (UDL)

Jednym z kluczowych wyzwań współczesnej edukacji jest rosnąca różnorodność uczniów uczestniczących w procesie kształcenia. Szczególnie wyraźnie zjawisko to ujawnia się w edukacji wczesnoszkolnej, w której uczniowie znajdują się na różnych etapach rozwoju poznawczego, językowego, emocjonalnego i społecznego. Według wyników badań zmienność ta stanowi naturalną cechę populacji uczniów, a nie odstępstwo od normy (Tomlinson 2014). W konsekwencji coraz częściej podkreśla się konieczność projektowania środowiska edukacyjnego w sposób uwzględniający zróżnicowane potrzeby uczniów już na etapie planowania procesu dydaktycznego.

W literaturze pedagogicznej pojęcie zmienności uczniów odnosi się do szerokiego spektrum różnic indywidualnych obejmujących m.in.: tempo rozwoju poznawczego, styl uczenia się, kompetencje językowe, poziom motywacji oraz doświadczenia kulturowe (Bransford, Brown, Cocking 2000: 23–24, 72–73). Różnice te są szczególnie widoczne w klasach wczesnoszkolnych, gdzie uczniowie rozpoczynają edukację formalną z bardzo zróżnicowanym poziomem przygotowania językowego i poznawczego.

Badania nad rozwojem dziecka wskazują, że uczniowie w młodszym wieku szkolnym uczą się przede wszystkim poprzez działanie, doświadczenie oraz interakcję społeczną (Vygotsky 1978: 5). W tym okresie szczególne znaczenie mają również kontekst społeczny uczenia się oraz możliwość współdziałania z innymi uczniami i nauczycielem. Z perspektywy dydaktyki oznacza to konieczność projektowania środowiska uczenia się, które pozwala na różne sposoby angażowania się w aktywności edukacyjne.

Współczesne badania nad procesem uczenia się podkreślają również znaczenie różnic neurobiologicznych między uczniami. Meyer, Rose i Gordon (2014) wykazują, że mózg każdego ucznia przetwarza informacje w odmienny sposób, co wynika z indywidualnych

różnic w funkcjonowaniu sieci neuronalnych odpowiedzialnych za percepcję informacji, motywację oraz planowanie działania. W konsekwencji projektowanie procesu dydaktycznego oparte na jednolitym modelu przekazywania wiedzy może prowadzić do ograniczenia możliwości uczenia się części uczniów.

Odpowiedzią na problem zmienności uczniów jest rozwijana od lat 90. XX w. koncepcja UDL, opracowana przez organizację CAST. Zakłada ona projektowanie środowiska edukacyjnego w taki sposób, aby było dostępne dla możliwie szerokiej grupy uczniów od samego początku procesu dydaktycznego (Meyer, Rose, Gordon 2014). Podejście to odchodzi od modelu reaktywnego, opartego na wprowadzaniu indywidualnych dostosowań, na rzecz modelu proaktywnego, w którym zmienność uczniów jest traktowana jako punkt wyjścia do projektowania procesu uczenia się.

Koncepcja UDL opiera się na trzech podstawowych zasadach polegających na zapewnieniu wielu sposobów:

- reprezentacji treści;
- działania i ekspresji;
- angażowania uczniów w proces uczenia się (CAST 2018).

Zasady te wynikają z badań nad funkcjonowaniem mózgu, wskazujących na istnienie trzech podstawowych systemów neuronalnych odpowiadających za rozpoznawanie informacji, motywację oraz planowanie działania (Meyer, Rose, Gordon 2014: 11–19). W kontekście edukacji oznacza to konieczność projektowania środowiska uczenia się, które umożliwia uczniom dostęp do treści poprzez różne kanały percepcji, różne sposoby działania oraz różne formy uczestnictwa w aktywnościach edukacyjnych.

W edukacji wczesnoszkolnej znaczenie podejścia uwzględniającego zmienność uczniów jest szczególnie istotne. Dzieci różnią się bowiem nie tylko poziomem kompetencji językowych, lecz także sposobami przetwarzania informacji oraz preferowanymi strategiami uczenia się (Pinter 2017: 7). W praktyce oznacza to, że część uczniów efektywniej przyswaja treści poprzez obraz i działanie ruchowe, podczas gdy inni skuteczniej uczą się dzięki interakcji społecznej lub narracji.

Zastosowanie założeń UDL umożliwia projektowanie środowiska uczenia się, które bierze pod uwagę te różnice już na etapie planowania procesu dydaktycznego. Zamiast wprowadzać dostosowania dopiero w sytuacji pojawienia się trudności, nauczyciel projektuje lekcję w sposób umożliwiający różne drogi dochodzenia do zrozumienia treści oraz różne formy prezentowania wiedzy.

W literaturze podkreśla się również, że podejście to sprzyja zwiększeniu poziomu zaangażowania uczniów w proces uczenia się. Według badań uczniowie wykazują wyższy poziom motywacji, gdy mogą się angażować w aktywności edukacyjne zgodnie ze swoimi preferencjami poznawczymi oraz możliwościami rozwojowymi (Novak 2022).

Podsumowując, zmienność uczniów stanowi fundamentalną cechę współczesnych klas szkolnych i powinna być traktowana jako punkt wyjścia do projektowania środowiska uczenia się. Koncepcja UDL dostarcza ram teoretycznych i praktycznych umożliwiających

tworzenie środowisk edukacyjnych, które uwzględniają różnorodne potrzeby uczniów oraz sprzyjają ich aktywnemu uczestnictwu w procesie uczenia się.

Implikacje dydaktyczne UDL dla projektowania lekcji języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej

Współczesne podejścia do dydaktyki języków obcych coraz częściej podkreślają konieczność projektowania środowiska uczenia się w sposób uwzględniający zmienność uczniów oraz różnorodne drogi dochodzenia do kompetencji językowej. W tym kontekście koncepcja UDL stanowi ramę teoretyczną umożliwiającą projektowanie procesu dydaktycznego w sposób elastyczny i inkluzyjny (Meyer, Rose, Gordon 2014: 47–52). Zastosowanie założeń UDL oznacza odejście od jednolitego modelu lekcji na rzecz projektowania środowiska uczenia się, które oferuje uczniom różnorodne możliwości percepcji, działania oraz angażowania się w proces uczenia się.

Pierwszą istotną implikacją dydaktyczną wynikającą z zastosowania UDL w nauczaniu języków obcych jest konieczność zróżnicowania sposobów reprezentacji treści językowych. W literaturze podkreśla się, że uczniowie w młodszym wieku szkolnym skuteczniej przyswajają nowe słownictwo i struktury językowe, gdy są one osadzone w kontekście znaczeniowym oraz powiązane z doświadczeniem (Moon 2000: 9–12). W praktyce oznacza to projektowanie lekcji z wykorzystaniem różnych kanałów percepcji, takich jak materiały wizualne, dźwiękowe, ruchowe czy manipulacyjne. Zróżnicowanie sposobów prezentacji treści zwiększa dostępność materiału językowego dla uczniów o odmiennych preferencjach poznawczych.

Drugą implikacją dydaktyczną jest zapewnienie uczniom różnych możliwości działania i ekspresji językowej. Zgodnie z założeniami UDL uczniowie powinni mieć możliwość demonstrowania swojej wiedzy w różnorodny sposób (CAST 2018). W edukacji wczesnoszkolnej oznacza to odejście od dominacji jednej formy odpowiedzi, najczęściej ustnej lub pisemnej, na rzecz umożliwienia uczniom wyrażania rozumienia języka poprzez działanie, gest, rysunek, odgrywanie scenek czy udział w aktywnościach dramatycznych. Takie podejście pozwala ograniczyć sytuacje, w których uczniowie posiadają wiedzę językową, lecz nie są w stanie zaprezentować jej w jednej, z góry narzuconej formie.

Trzecią kluczową implikacją jest projektowanie działań dydaktycznych sprzyjających zaangażowaniu uczniów. W przypadku dzieci motywacja do nauki języka obcego jest ściśle związana z charakterem proponowanych aktywności oraz możliwością uczestniczenia w interakcjach społecznych (Pinter 2017: 15–16). Zastosowanie założeń UDL prowadzi do projektowania lekcji opartych na różnorodnych formach aktywności, takich jak zabawa, drama, storytelling czy praca w parach i grupach (Cameron 2001). Zróżnicowanie form pracy sprzyja zwiększeniu poziomu uczestnictwa uczniów oraz ich zaangażowania w proces uczenia się.

Istotnym aspektem wykorzystania UDL jest również zwiększenie inkluzyjności środowiska edukacyjnego. Współczesne klasy szkolne charakteryzują się znaczną różnorodnością uczniów pod względem kompetencji językowych, doświadczeń kulturowych oraz potrzeb edukacyjnych.

Projektowanie lekcji zgodnie z zasadami UDL umożliwia tworzenie środowiska uczenia się dostępnego dla szerszego grona uczniów bez konieczności wprowadzania licznych indywidualnych dostosowań (Meyer, Rose, Gordon 2014: 91–100). Dzieje się tak dlatego, że UDL zakłada uwzględnianie zmienności uczniów już na etapie projektowania procesu dydaktycznego. Zamiast przygotowywania odrębnych materiałów dla poszczególnych grup uczniów nauczyciel oferuje różnorodne sposoby prezentowania treści, angażowania uczniów oraz wyrażania efektów uczenia się. Może to obejmować: wykorzystanie materiałów wizualnych, dźwiękowych i ruchowych, możliwość wyboru formy wykonania zadania oraz zróżnicowany poziom wsparcia. Takie podejście zwiększa dostępność środowiska edukacyjnego dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich doświadczeń, preferencji poznawczych czy potrzeb edukacyjnych (Jung 2023: 45–47; CAST 2024). Założenia UDL pozostają ponadto spójne z pedagogiką plurilingwalną, która traktuje repertuar językowy ucznia jako zintegrowany zasób wspierający proces uczenia się, a nie zbiór odrębnych kompetencji językowych (Council of Europe 2020).

Zastosowanie UDL ma również ogromne znaczenie w kontekście rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Badania nad przyswajaniem języka wskazują, że rozwój kompetencji językowej jest silnie związany z możliwością uczestniczenia w znaczących interakcjach językowych (Lightbown, Spada 2013: 36–40). Projektowanie lekcji na podstawie różnorodnych form aktywności sprzyja zwiększeniu liczby takich interakcji, ponieważ uczniowie mogą się angażować w działania językowe w sposób dostosowany do swoich możliwości.

Jedną z najważniejszych konsekwencji korzystania UDL jest zmiana perspektywy nauczyciela. W tradycyjnym modelu dydaktycznym nauczyciel koncentruje się na dostosowywaniu lekcji do potrzeb poszczególnych uczniów w odpowiedzi na pojawiające się trudności. Podejście oparte na UDL zakłada natomiast projektowanie środowiska uczenia się, które od samego początku uwzględnia zmienność uczniów. Oznacza to przejście od modelu reaktywnego do modelu proaktywnego, w którym różnorodność uczniów stanowi podstawę projektowania procesu dydaktycznego.

Podsumowując, zastosowanie założeń UDL w nauczaniu języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej prowadzi do zasadniczej zmiany sposobu projektowania procesu dydaktycznego. Zamiast jednolitego modelu lekcji nauczyciel tworzy środowisko uczenia się oferujące uczniom różnorodne możliwości percepcji, działania i zaangażowania. Takie podejście sprzyja zwiększeniu uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się oraz wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnej.

Propozycja modelu projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej przy użyciu UDL

Analiza literatury dotyczącej wczesnego nauczania języków obcych oraz koncepcji UDL wskazuje na potrzebę projektowania środowiska dydaktycznego w sposób uwzględniający zmienność uczniów oraz różnorodne drogi dochodzenia do kompetencji językowej.

W odpowiedzi na te wyzwania zaproponowano model projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej oparty na założeniach UDL.

Koncepcja UDL, rozwijana przez organizację CAST, zakłada projektowanie środowiska edukacyjnego dostępnego dla możliwie szerokiej grupy uczniów już na etapie planowania procesu dydaktycznego (Meyer, Rose, Gordon 2014: 92–96; Jung 2023: 3–10, 12–15). W kontekście edukacji wczesnoszkolnej szczególne znaczenie ma projektowanie środowiska językowego umożliwiającego uczniom kontakt z językiem poprzez różnorodne doświadczenia poznawcze, sensoryczne i społeczne.

Na podstawie tych założeń autorka opracowała model projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej, który integruje koncepcję UDL z ustaleniami badań nad przyswajaniem języka obcego. Model ten ma charakter aplikacyjny i stanowi próbę przełożenia założeń teoretycznych na poziom projektowania praktyki dydaktycznej.

W proponowanym modelu wyróżniono cztery wzajemnie powiązane obszary projektowania środowiska uczenia się:

1. **Dostęp do języka** – odnosi się do sposobów, jakimi uczniowie uzyskują dostęp do nowych treści językowych. Zgodnie z zasadą zapewniania wielu sposobów reprezentacji nauczyciel powinien projektować lekcję w taki sposób, aby uczniowie mogli odbierać treści językowe poprzez różne kanały percepcji (CAST 2018). W praktyce oznacza to wykorzystanie materiałów wizualnych, dźwiękowych, gestów oraz przedmiotów wspierających rozumienie nowych słów i struktur językowych. Badania nad nauczaniem dzieci języków wskazują, że multisensoryczny charakter uczenia się sprzyja efektywniejszemu przyswajaniu języka (Moon 2000: 7–10). Powiązanie nowych elementów językowych z obrazem, działaniem lub doświadczeniem sensorycznym zwiększa ich zrozumienie oraz trwałość zapamiętywania.
2. **Budowanie znaczeń** – drugi obszar modelu dotyczy procesu konstruowania znaczeń językowych przez uczniów. W edukacji wczesnoszkolnej uczenie się języka odbywa się przede wszystkim poprzez działanie, zabawę oraz uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych (Cameron 2001: 16). Projektowanie lekcji powinno zatem obejmować aktywności umożliwiające uczniom używanie języka w kontekście znaczeniowym.
Do przykładowych działań należą opowiadanie historii, odgrywanie scenek, gry dydaktyczne oraz zadania wymagające współpracy w parach i grupach. Aktywności te sprzyjają zarówno rozumieniu treści językowych, jak i zwiększeniu poziomu zaangażowania uczniów, co jest zgodne z zasadą zapewniania wielu sposobów angażowania w modelu UDL (Adair 2019: 45–48).
3. **Ekspresja językowa** – trzeci obszar odnosi się do sposobów, jakimi uczniowie prezentują swoją wiedzę językową. Zgodnie z zasadą zapewniania wielu sposobów działania i ekspresji uczniowie powinni mieć możliwość demonstrowania swojej wiedzy w różnorodny sposób (CAST 2018).

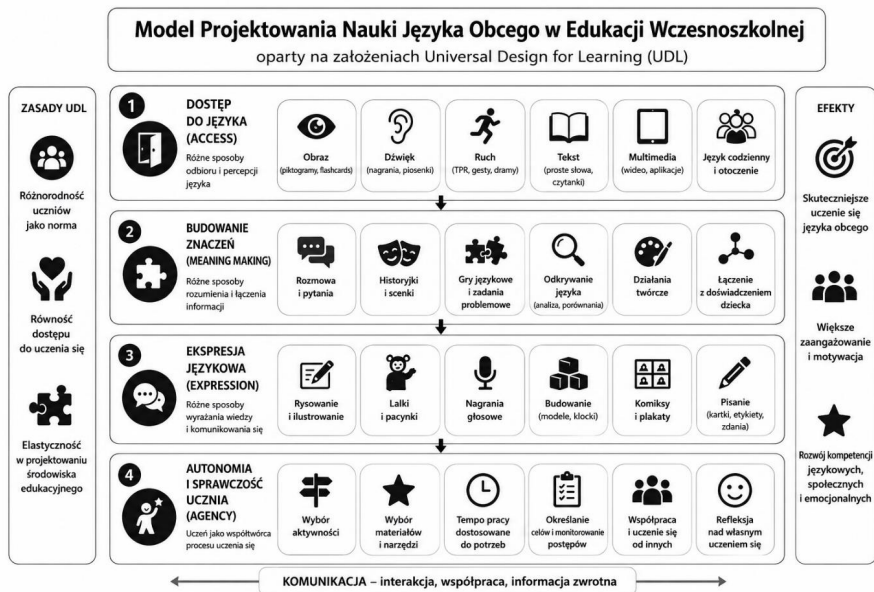
W edukacji wczesnoszkolnej oznacza to, że uczniowie mogą wyrażać swoje rozumienie języka poprzez wypowiedź ustną, rysunek, gest, ruch czy udział w scenkach dramatycznych.

Takie podejście pozwala ograniczyć sytuacje, w których uczniowie posiadają wiedzę, lecz nie są w stanie zaprezentować jej w jednej, z góry określonej formie.

Badania nad przyswajaniem języka wskazują, że rozwój kompetencji komunikacyjnej jest ściśle związany z możliwością uczestniczenia w interakcjach językowych (Lightbown, Spada 2013). Różnorodność form ekspresji sprzyja zwiększeniu liczby takich interakcji.

4. **Autonomia i sprawczość ucznia** – czwartym obszarem projektowania środowiska uczenia się jest rozwijanie autonomii i sprawczości ucznia. Zgodnie z najnowszymi wytycznymi UDL 3.0 uczniowie powinni mieć możliwość współdecydowania o sposobach uczenia się, wyborze aktywności, materiałów oraz form prezentowania efektów swojej pracy (CAST 2024). W edukacji wczesnoszkolnej autonomia nie oznacza całkowitej samodzielności, lecz stopniowe rozwijanie zdolności podejmowania decyzji edukacyjnych adekwatnych do wieku dziecka.

Proponowany model wskazuje, że skuteczne nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej wymaga tworzenia środowiska dydaktycznego umożliwiającego uczniom różnorodne drogi kontaktu z językiem. Zamiast jednego sposobu prezentowania treści oraz jednej formy sprawdzania wiedzy nauczyciel projektuje proces dydaktyczny w sposób elastyczny, uwzględniający zróżnicowane potrzeby uczniów. Model ten stanowi narzędzie wspierające nauczyciela w projektowaniu lekcji zgodnie z założeniami UDL oraz może być wykorzystywany jako punkt odniesienia w analizie i ewaluacji praktyki dydaktycznej. Model został przedstawiony na rycinie 1.



TPR (*Total Physical Response*) – metoda reagowania całym ciałem

Rycina 1. Model projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej

Źródło: opracowanie własne.

Przykład projektowania lekcji języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej na podstawie UDL

W celu zilustrowania możliwości zastosowania założeń UDL w projektowaniu środowiska uczenia się języka obcego przedstawiono przykład lekcji realizowanej w edukacji wczesnoszkolnej. Celem nie jest szczegółowe opracowanie scenariusza zajęć, lecz ukazanie sposobu projektowania środowiska dydaktycznego uwzględniającego zmienność uczniów oraz różnorodne drogi uczestnictwa w procesie uczenia się.

Przykład dotyczy lekcji języka angielskiego realizowanej w klasie II szkoły podstawowej. Tematem zajęć jest wprowadzenie i utrwalenie podstawowego słownictwa z zakresu świata zwierząt. Zakłada się, że uczniowie znajdują się na początkowym etapie rozwoju kompetencji językowej i posiadają ograniczone doświadczenie w zakresie komunikacji w języku obcym. Projektowanie lekcji zostało oparte na Modelu projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej inspirowanym założeniami UDL, obejmującym cztery komplementarne obszary: dostęp do języka (*Access*), budowanie znaczeń (*Meaning Making*), ekspresję językową (*Expression*) oraz autonomię i sprawczość ucznia (*Agency*).

Dostęp do języka

Pierwszym etapem projektowania środowiska uczenia się jest zapewnienie uczniom różnych sposobów kontaktu z nowym materiałem językowym. Zgodnie z zasadą oferowania wielu sposobów reprezentacji treści materiał dydaktyczny powinien być przedstawiony w sposób umożliwiający jego odbiór poprzez różne kanały percepcji (CAST 2018). W analizowanej lekcji uczniowie mają możliwość korzystania z: ilustracji, kart obrazkowych, nagrań dźwiękowych przedstawiających odgłosy zwierząt, krótkich filmów oraz z rekwizytów. Dzięki temu różne sposoby percepcji stają się równorzędnymi drogami dostępu do nowego słownictwa.

W analizowanej lekcji wprowadzenie słownictwa odbywa się poprzez krótką historię obrazkową przedstawiającą wizytę w zoo. Nauczyciel prezentuje ilustracje zwierząt, jednocześnie wprowadzając ich nazwy w języku angielskim. Dodatkowo są wykorzystywane nagrania dźwięków zwierząt, które wspierają proces rozumienia znaczeń. Połączenie materiałów wizualnych i dźwiękowych umożliwia uczniom odbiór treści poprzez różne kanały percepcji oraz zwiększa dostępność materiału językowego.

Budowanie znaczeń

Drugim elementem projektowania środowiska uczenia się jest tworzenie sytuacji umożliwiających uczniom konstruowanie znaczeń poprzez działanie i interakcję społeczną. W literaturze podkreśla się, że aktywności o charakterze narracyjnym i dramowym sprzyjają

rozwijaniu rozumienia języka w kontekście znaczeniowym (Cameron 2001: 159, 167–169). W tego typu działaniach język nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem uczestnictwa w znaczących sytuacjach społecznych, co zwiększa zaangażowanie uczniów i umożliwia powiązanie form językowych z konkretnym doświadczeniem. Szczególne znaczenie mają tu zadania oparte na odgrywaniu ról oraz symulowanych sytuacjach komunikacyjnych, które – poprzez nadanie aktywnościom wewnętrznego celu – sprzyjają rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej i interakcyjnej.

Po wprowadzeniu słownictwa uczniowie wybierają jedną z kilku aktywności przygotowanych przez nauczyciela: uczestniczą w zabawie ruchowej polegającej na naśladowaniu zwierząt, układają historyjki obrazkowe, pracują z kartami zadaniowymi, odgrywają krótkie scenki lub korzystają z aplikacji językowej. Poszczególne aktywności prowadzą do osiągnięcia tych samych celów językowych, jednak umożliwiają uczniom angażowanie się w proces uczenia się zgodnie z ich preferencjami i potrzebami.

Ekspresja językowa

Trzecim elementem projektowania lekcji jest zapewnienie uczniom różnych możliwości wyrażania swojej wiedzy językowej. Zgodnie z założeniami UDL uczniowie powinni mieć możliwość prezentowania swojej wiedzy w różnorodny sposób (CAST 2018).

W analizowanej lekcji uczniowie samodzielnie wybierają formę prezentacji poznanego słownictwa. Mogą wykonać plakat, stworzyć komiks, przygotować miniksiążeczkę, nagrać krótką wypowiedź, odegrać scenkę lub zbudować model zwierzęcia z klocków i opisać go przy użyciu poznanych słów. Dzięki temu uczniowie mają możliwość wykorzystania swoich mocnych stron i preferowanych sposobów komunikowania się.

Autonomia i sprawczość ucznia

Czwartym elementem projektowania środowiska uczenia się jest rozwijanie autonomii i sprawczości ucznia. W najnowszych wytycznych UDL podkreśla się znaczenie aktywnego udziału uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących własnego uczenia się (CAST 2024).

W prezentowanej lekcji uczniowie mogą wybierać aktywności, materiały oraz formy prezentacji efektów swojej pracy. Na początku zajęć wspólnie z nauczycielem określają cele lekcji sformułowane w języku przyjaznym dziecku, np.: „Nauczę się nazwać kilka zwierząt po angielsku”. Na zakończenie dokonują krótkiej samooceny, wskazując, które aktywności pomogły im nauczyć się nowych słów oraz które strategie okazały się dla nich najbardziej skuteczne. W ten sposób stopniowo rozwijają umiejętność refleksji nad własnym uczeniem się oraz podejmowania decyzji edukacyjnych. W wybranych sytuacjach uczniowie mogą również samodzielnie decydować, które grupy słownictwa lub zagadnienia tematyczne chcą utrwalać w pierwszej kolejności, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami.

Przedstawiony przykład wskazuje, że projektowanie lekcji języka obcego na podstawie założeń UDL nie polega na różnicowaniu zadań dla poszczególnych uczniów, lecz na

tworzeniu środowiska uczenia się, które od początku oferuje różnorodne drogi uczestnictwa w aktywnościach edukacyjnych. Tak zaprojektowane środowisko sprzyja zwiększeniu poziomu zaangażowania uczniów oraz umożliwia bardziej elastyczne dostosowanie procesu dydaktycznego do ich potrzeb.

Podsumowanie

Analiza literatury przedmiotu oraz zaproponowany model projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej wskazują, że jednym z kluczowych wyzwań współczesnej dydaktyki jest uwzględnienie naturalnej zmienności uczniów jako punktu wyjścia do planowania procesu dydaktycznego. Zmienność ta obejmuje różnice w zakresie rozwoju poznawczego, językowego, motywacji oraz funkcjonowania społecznego i stanowi immanentną cechę populacji uczniów.

Według wyników badań skuteczność wczesnego nauczania języków obcych zależy przede wszystkim od jakości środowiska edukacyjnego oraz sposobu organizacji doświadczeń językowych uczniów. W tym kontekście UDL stanowi wartościową ramę projektowania elastycznych i dostępnych środowisk uczenia się, uwzględniających naturalną zmienność uczniów już na etapie planowania procesu dydaktycznego. Zaproponowany model może wspierać nauczycieli w tworzeniu bardziej inkluzyjnych warunków nauki języka obcego oraz stanowić punkt wyjścia do dalszych badań nad zastosowaniem UDL w edukacji wczesnoszkolnej.

Literatura

- Adair B. (2019), *The Emotionally Connected Classroom: Wellness and the Learning Experience*. California, Crown.
- Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, National Academy Press.
- Birdsong D. (2004), *Second Language Acquisition and Ultimate Attainment*. W: Davis A., Elder C. (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Blackwell.
- Cameron L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, CAST, <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf>, 17.01.2026.
- CAST (2024), *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Wakefield, CAST, <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>, 17.01.2026.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Enever J. (2011), *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, British Council.
- Garton S., Copland F. (eds.) (2019), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. London, Routledge.

- Jung L.A. (2023), *Seen, Heard, and Valued: Universal Design for Learning and Beyond*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Lenneberg E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.
- Lightbown P.M., Spada N. (2013), *How Languages Are Learned*. Oxford, Oxford University Press.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, CAST.
- Moon J. (2000), *Children Learning English*. Oxford, Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Muñoz C. (2006), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Murphy V.A. (2014), *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford, Oxford University Press.
- Nikolov M., Mihaljević Djigunović J. (2011), *All Shades of Every Colour: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages*. „Annual Review of Applied Linguistics”, 31.
- Novak K. (2022), *UDL Now!: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning*. Wakefield, CAST.
- Pinter A. (2017), *Teaching Young Language Learners*. Oxford, Oxford University Press.
- Rokita-Jaśkow J. (2018), *(Bardzo) wczesne nauczanie języków obcych – cele i możliwe osiągnięcia dzieci*. „Postscriptum Polonistyczne”, 22(2), <https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2019/01/Rokita-Ja%C5%9Bkow-Joanna.pdf>, 17.03.2026.
- Tomlinson C.A. (2014), *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd edition Alexandria, ASCD.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, ze zm.).
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018, s. 1).