

Katarzyna Nosidlak

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-8315-2525>

katarzyna.nosidlak@uken.krakow.pl

Wysoko wrażliwy uczeń języka obcego – o potencjalnej roli poziomu wrażliwości przetwarzania sensorycznego w kontekście edukacji językowej

**Characterising the highly sensitive foreign language learner:
The potential role of sensory processing sensitivity in foreign
language education**

High sensitivity, a term introduced into both popular and scientific discourse by American psychologist Elaine Aron in the 1990s, refers to individuals who exhibit a high level of so-called sensory processing sensitivity (SPS). These individuals demonstrate increased responsiveness of the nervous system, engage in deep processing of both external and internal stimuli, and show a tendency for more elaborate information processing. Recognizing the potential influence of heightened sensitivity on educational experiences, this article introduces the concept of the highly sensitive language learner (HSLL) to address how high sensitivity potentially affects foreign language acquisition and use. By analysing existing empirical studies, it identifies domains where individuals with high sensitivity may face unique challenges or derive distinct advantages compared to those with lower levels of sensitivity. Based on this, recommendations for educators and practitioners working with HSLLs are also offered.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Keywords: foreign language acquisition, high sensitivity, highly sensitive language learner (HSL), individual learner differences, sensory processing sensitivity (SPS)

Słowa kluczowe: przyswajanie języka obcego, różnice indywidualne, wysoka wrażliwość, wysoko wrażliwy uczeń języka obcego (WWUJO), wrażliwość przetwarzania sensorycznego

1. Wstęp

Zjawisko wzmożonej wrażliwości na bodźce stało się przedmiotem rozważań zarówno naukowców, jak i osób poszukujących odpowiedzi na pytania dotyczące ich własnych reakcji emocjonalnych oraz funkcjonowania w dynamicznym, pełnym stresorów współczesnym świecie (Baryła-Matejczuk, 2023a: 6). Na popularność tego tematu wpłynęła bestsellerowa książka Aron ([1996] 2017a), twórczyni koncepcji wrażliwości przetwarzania sensorycznego, pt. *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza* (ang. *The Highly Sensitive Person: How to thrive when the world overwhelms you*). Van Reyn i in. (2023: 772) podkreślają, że choć zainteresowanie przedstawioną w niej teorią utrzymuje się na wysokim poziomie, rozwój badań naukowych w tym obszarze nie nadąza za jej popularnością w dyskursie publicznym i literaturze popularnonaukowej.

W swojej książce Aron (2017a: 66) zauważa, że *osoby wysoko wrażliwe* (dalej: WWO) wykazują większą zdolność do przyswajania języków obcych. Choć sama autorka pobieżnie odnosi się do tego zagadnienia, a jej twierdzenie wydaje się oparte głównie na obserwacjach klinicznych, jest to niewątpliwie potencjalny obszar badań. Brak bowiem systematycznych analiz empirycznych, które mogłyby potwierdzić tę tezę. Nie wiemy zatem, jak przyswajają języki obce osoby o różnych poziomach wrażliwości sensorycznej. W wypełnianiu tej luki badawczej można się posiłkować wynikami badań wrażliwości przetwarzania sensorycznego prowadzonymi w ramach psychologii poznawczej, pedagogiki czy neurobiologii (np. Acevedo i in., 2021; Dimulescu i in. 2020), dzięki którym coraz lepiej rozumiemy mechanizmy wpływające potencjalnie również na ten proces.

Interesującą kwestią jest także praktyczne znaczenie takich badań dla obszaru edukacji językowej. Zrozumienie, jak WWO przetwarzają informacje w kontekście językowym oraz jak reagują w sytuacjach przyswajania i użycia języka obcego, może mieć istotne implikacje dla dostosowywania środowiska edukacyjnego i metod nauczania do ich potrzeb. Uwzględnienie tej zmiennej w procesie dydaktycznym pozwoliłoby na bardziej zindywidualizowane podejście, uwzględniające specyficzne wymagania tej grupy uczniów. Z tego

powodu istotne stają się nie tylko same badania nad wrażliwością sensoryczną w kontekście nauczania/uczenia się języków obcych, lecz także refleksja nad tym, w jaki sposób tę wiedzę można zastosować w praktyce pedagogicznej.

Celem niniejszego artykułu jest analiza dostępnych badań, które wskazują na potencjalne powiązania między poziomem wrażliwości przetwarzania sensorycznego a sukcesami oraz trudnościami w przyswajaniu i używaniu języka obcego. Podejmuje się w nim próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy i jak wysoka wrażliwość może wpłynąć na efektywność nauki języków obcych?
- W jakich obszarach procesu uczenia się WWO mogą napotykać szczególne wyzwania lub odnosić sukcesy?

W tekście wprowadzono pojęcie *wysoko wrażliwy uczeń języka obcego* (dalej: WWUJO), które odnosi się do uczących się ze specyficznymi potrzebami oraz możliwościami wynikającymi z wysokiego poziomu wrażliwości przetwarzania sensorycznego, wpływającego na proces opanowywania przez nich języka.

2. Wrażliwość przetwarzania sensorycznego i jej wpływ na funkcjonowanie jednostki w środowisku społecznym

Wrażliwość przetwarzania sensorycznego (ang. *sensory processing sensitivity*; dalej: SPS) jest zdeterminowaną biologicznie cechą temperamentu, która wiąże się z indywidualnym poziomem wrażliwości ośrodkowego układu nerwowego na bodźce (Baryła-Matejczuk, 2024: 62). Koncepcja SPS została opracowana przez Elaine Aron, a pierwszy jej artykuł naukowy na ten temat ukazał się w 1997 roku (Kurczewska i in., 2024: 250).

Baryła-Matejczuk wskazuje (2024: 63), że SPS ma swoje korzenie w metakoncepcji wrażliwości środowiskowej (ang. *environmental sensitivity*). Zakłada ona, że jednostki różnią się pod względem podatności na wpływy środowiskowe, co może mieć dla nich zarówno negatywne, jak i pozytywne konsekwencje (Pluess, 2015: 2). Jak piszą Ferrer-Cascales i in. (2023: 11), pojęcie *środowiska* odnosi się tutaj do różnorodnych

bodźców zewnętrznych i wewnętrznych, a szczególnie do wydarzeń wewnętrznych (np. uczuć, myśli, odczuć związanych z reakcją organizmu, takich jak ból, pragnienie lub głód), odczuć sensorycznych (np. zapachowych, wizualnych, dotykowych, słuchowych), odczuć fizycznych (np. przyjmowania kofeiny, żywności) oraz odczuć społecznych (np. tłum, nastroje innych ludzi, doświadczenia z dzieciństwa).

Pod względem wrażliwości na bodźce środowiskowe badacze wyróżniają trzy grupy: osoby wysoko wrażliwe (ok. 30% populacji), umiarkowanie wrażliwe (ok. 40%) oraz nisko wrażliwe (ok. 30%) (Lionetti i in., 2018: 6)¹. Zróżnicowanie poziomu wrażliwości w populacji znajduje uzasadnienie w perspektywie ewolucyjnej, gdzie SPS jest postrzegana jako cecha adaptacyjna. Jej wysoki poziom przynosi korzyści grupie, gdy występuje u mniejszości jej członków, umożliwiając identyfikację subtelnych zmian w otoczeniu i odpowiednie reagowanie na potencjalne zagrożenia lub okazje (Acevedo, 2020: 8–9).

Indywidualne różnice w podatności jednostek na wpływy środowiskowe oraz sposób, w jaki te różnice kształtują ich funkcjonowanie i rozwój, ilustruje metafora zaproponowana przez Lionetti i współpracowników (2018). W metaforze tej osoby o niskiej wrażliwości przetwarzania sensorycznego są porównywane do *mniszków lekarskich* (ang. *dandelions*) – odpornych na trudności i dobrze przystosowujących się do niemal każdego otoczenia. Osoby umiarkowanie wrażliwe tworzą z kolei grupę *tulipanów* (ang. *tulips*) – bardziej elastycznych i po adaptacji zdolnych do funkcjonowania w różnorodnych warunkach. Natomiast jednostki o wysokiej wrażliwości są porównywane do *orchidei* (ang. *orchids*) – roślin, którym do przetrwania i rozwoju potrzebne są szczególnie, delikatnie zrównoważone warunki. Z jednej strony wrażliwość *orchidei* sprawia, że są one bardziej podatne na negatywny wpływ niesprzyjającego otoczenia, który może powodować u nich trudności adaptacyjne i obniżyć jakość ich funkcjonowania; z drugiej jednak, w środowisku dostosowanym do ich potrzeb jednostki te mają szansę rozkwitnąć w wyjątkowy sposób, osiągając ponadprzeciętne sukcesy zarówno w sferze osobistej, jak i edukacyjnej czy zawodowej (Acevedo, 2020: 4–5).

Specyficzne i wysokie wymagania dla skutecznego rozwoju i funkcjonowania WWO wynikają z czterech kluczowych cech zidentyfikowanych przez Aron (2017a: 29–35) i określanych akronimem DOES od następujących angielskich terminów:

- **depth of processing** (głębokość przetwarzania),
- **overstimulation** (przestymulowanie),
- **emotional reactivity** (reaktywność emocjonalna),
- **sensitivity to subtleties** (wyczuwanie subtelności).

Głębokość przetwarzania dotyczy zdolności do bardziej dogłębnego i wielowymiarowego przetwarzania informacji, które obejmuje analizę szczegółów, uwzględnienie kontekstu oraz refleksyjne podejście do odbieranych bodźców (Aron i in., 2012: 6; Baryła-Matejczuk i in., 2020: 53). Badania nad

¹ Podobne proporcje obserwuje się także w populacjach zwierzęcych (Wolf i in., 2008: 15825), co sugeruje, że mechanizm ten ma głębokie korzenie ewolucyjne i może pełnić uniwersalną funkcję adaptacyjną.

funkcjonowaniem mózgu WWO, wykorzystujące funkcjonalne obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego (Jagiellowicz i in., 2011: 38), wskazują, że wysoki poziom SPS jest związany ze znacząco większą aktywnością w obszarach odpowiedzialnych za zaawansowane przetwarzanie wzrokowe, takich jak prawa część przedmurza, lewy obszar potyliczno-skroniowy, obustronne obszary skroniowe, przyśrodkowe i tylne obszary ciemieniowe, a także prawa półkula mózdzku. Acevedo wraz ze swoim zespołem badawczym (2014) odkryła, że w mózgach WWO obszar zwany wyspą także wykazuje się zwiększoną aktywnością. Region ten odpowiada za integrację informacji dotyczących stanów wewnętrznych, emocji, położenia ciała oraz zdarzeń zewnętrznych. W późniejszym badaniu Acevedo i innych (2021: 1) wykazano z kolei zwiększoną łączność mózgową w stanie spoczynku (ang. *resting-state brain connectivity*) w obrębie brzusznej i grzbietowej sieci uwagi oraz sieci limbicznej u osób z wyższym poziomem SPS. Zaobserwowano m.in. silniejszą łączność między hipokampem a przedklinkiem (związanym z pamięcią), słabszą natomiast zarówno między ciałem migdałowatym a istotą szarą okołowodociągową (związaną z lękiem), jak i między hipokampem a wyspą (związaną z nawykowym przetwarzaniem informacji). SPS wyraźnie wiąże się więc z procesami neuronalnymi odpowiedzialnymi za kontrolę uwagi, konsolidację pamięci, równowagę fizjologiczną i refleksyjne myślenie, a to wspiera teorie uznające *głębłą przetwarzania* za centralną cechę WWO.

Kolejną cechą wyróżnioną w modelu Aron (2017a: 31) jest *podatność na przestymulowanie*, będąca kosztem, jaki WWO zdają się ponosić za zdolność do intensywnego i dogłębnego przetwarzania zarówno bodźców zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Jako że osoby te cechuje wyższa wrażliwość na różnorodne bodźce, intensywność lub chaotyczność doświadczeń sprawia, że doznają uczucia przytłoczenia i przestymulowania. Badanie Gerstenberga (2012: 496) dowiodło też, że intensywne oddziaływanie bodźców wiąże się ze zwiększonym poziomem stresu doświadczanym przez WWO. Dlatego też często preferują one samotność, stronią od tłumów i skuteczniej realizują swój potencjał w spokojnych i cichych środowiskach (Acevedo, 2020: xiii).

Kolejnym elementem modelu (Aron, 2017a: 32) jest niski *próg reaktywności emocjonalnej*. Pojęcie to odnosi się do indywidualnego progu wrażliwości, określającego łatwość, z jaką bodźce wywołują u danej osoby reakcję emocjonalną, do intensywności tej reakcji i czasu potrzebnego na powrót do stanu wyjściowego po jej ustąpieniu (Davidson, 1998; Becerra, Campitelli, 2013: 162). WWO bardzo łatwo reagują na bodźce emocjonalne, nawet subtelne lub takie, które dla innych osób mogą pozostać niezauważalne. Jak udowodniła Jagiellowicz i współpracownicy (2014: 185), ich emocje są zazwyczaj silne i głębokie, co oznacza wysoką intensywność reakcji zarówno na pozytywne, jak i na negatywne doświadczenia. WWO potrzebują też więcej

czasu, aby powrócić do stanu wyjściowego po intensywnym przeżyciu emocjonalnym. Z *reaktywnością emocjonalną* Aron (2017a: 32) wiąże również ich zwiększoną empatię. Badania pokazują, że WWO z łatwością odczytują stany emocjonalne innych (Acevedo i in., 2014: 580), co może ich jednak doprowadzić do szybkiego wyczerpania emocjonalnego w trudnych sytuacjach.

Ostatnia z nadrzędnych cech przypisywanych przez Aron (2017a: 35) WWO to zwiększona *zdolność do dostrzegania subtelnych bodźców* w otoczeniu, która wynika z zaawansowanych procesów przetwarzania informacji sensorycznej, jakie są ich udziałem. Wspomniane już wcześniej badanie Jagiellowicz i in. (2011: 38) wykazało większą aktywację w prawej półkuli mózgu u osób z wysokim poziomem SPS podczas wykrywania subtelnych zmian w bodźcach wzrokowych, co może świadczyć o ich zwiększonych zdolnościach percepcyjnych. Dzięki tym zdolnościom WWO mogą bardzo szybko reagować na zmiany, ale jednocześnie, jak już zasygnalizowano, są też bardziej podatne na przeciążenie sensoryczne w środowiskach o wysokim natężeniu bodźców. Zwiększona aktywność obszarów mózgu związanych z przetwarzaniem emocji i empatią, takich jak wyspa i obszary kory czołowej, sugeruje, że WWO nie tylko dostrzegają bodźce z większą precyzją, ale także silniej angażują się emocjonalnie w ich interpretację (Acevedo i in., 2014: 5). Ich reakcje mogą być więc nie tylko bardziej złożone, ale także głębsze, potencjalnie wpływając na ich funkcjonowanie społeczne i emocjonalne.

Jest wysoce prawdopodobne, że wspomniane cechy przydają wysoko wrażliwym jednostkom wyjątkowych zdolności, ale jednocześnie sprawiają, że muszą one bardziej troszczyć się o równowagę i częściej poszukiwać wsparcia w radzeniu sobie z wyzwaniami codziennego życia. Jak podkreślają badacze (np. Acevedo, 2020: 2; Baryła-Matejczuk i in., 2020: 56), wysoka wrażliwość nie jest zaburzeniem, nie jest też obecnie diagnozowana przez specjalistów w formalny sposób. Może się ona jednak wiązać z pewnymi ograniczeniami, które wpływają na funkcjonowanie WWO w różnych sferach życia.

W kontekście analizy społecznych uwarunkowań funkcjonowania WWO warto przywołać badanie Ueno i współpracowników przeprowadzone w 2019 roku w Japonii, którego celem była analiza zmian zachodzących u osób dorosłych w zakresie cech charakterystycznych dla WWO. Skupiono się w nim przede wszystkim na trzech aspektach:

- niskim progu sensorycznym, czyli wysokiej podatności na nadmierne pobudzenie wywołane przez bodźce zewnętrzne;
- łatwości pobudzenia, rozumianej jako skłonność do odczuwania przeciążenia wynikającego z kumulacji bodźców zewnętrznych i wewnętrznych,

- wrażliwości estetycznej, oznaczającej zwiększoną podatność na doznania estetyczne, takie jak sztuka, muzyka czy piękno otaczającego świata (Ueno i in., 2019).

Analiza zgromadzonych danych wykazała, że zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn niski próg sensoryczny oraz łatwość pobudzenia z wiekiem maleją, podczas gdy wrażliwość estetyczna z latami wzrasta w sposób liniowy. Oznacza to, że osoby wysoko wrażliwe stopniowo stają się mniej podatne na nadmierne pobudzenie i przeciążenie wywołane czynnikami zewnętrznymi, jednocześnie rozwijając coraz większą zdolność do dostrzegania oraz doceniania walorów estetycznych w przyrodzie, sztuce i codziennym otoczeniu.

3. Potencjalny wpływ wysokiej wrażliwości na funkcjonowanie w środowisku klasy językowej oraz na przyswajanie i użycie języka obcego

Jak zasygnalizowano powyżej, poziom SPS może znacząco wpływać na procesy poznawcze i emocjonalne. Czyni go to więc potencjalnie istotnym czynnikiem kształtującym sposób, w jaki WWO opanowują język i jak go używają. W świetle przytoczonych wyników badań logiczne wydaje się założenie, że cechy charakterystyczne dla WWO mogą zarówno wspierać, jak i utrudniać rozwój i aktywację kompetencji językowych w zależności od warunków środowiskowych i podejścia edukacyjnego.

Cechy WWO manifestują się w czterech obszarach funkcjonowania człowieka: (1) fizycznej; (2) emocjonalnej; (3) interpersonalnej oraz (4) poznawczej (Baryła-Matejczuk, 2023b).

3.1. Sfera fizyczna

Baryła-Matejczuk (2023b), opierając się na wynikach badań przeprowadzonych w grupach fokusowych wśród uczniów o wysokim poziomie SPS, wskazuje, że tacy uczniowie mają trudności w funkcjonowaniu w środowiskach charakteryzujących się obecnością intensywnych bodźców zewnętrznych. Głośne dźwięki, rzucający się w oczy wystrój klasy, niewygodne meble czy nawet migoczące światło mogą obniżać ich zdolność koncentracji oraz negatywnie wpływać na samopoczucie. Podobne wnioski wyciągnęła Nosidlak (2024: 470) w badaniu przeprowadzonym w starszej grupie respondentów – 103 studentów filologii angielskiej. Analiza tematyczna pisemnych wywiadów wykazała, że w sytuacjach testu językowego szczególnie odczuwali oni negatywny wpływ czynników zakłócających o charakterze sensorycznym.

Uczniowie wysoko wrażliwi szybciej się też męczą, odczuwają znudzenie czy fizyczne skutki zdenerwowania (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 54). WWO często wykazują również bardziej wyraźne fizjologiczne reakcje na stres (np. bóle brzucha, głowy) (Baryła-Matejczuk, 2023b). Aron (2017a: 193–195) sugeruje, że nasilone reakcje fizjologiczne mogą negatywnie wpływać na wydajność w sytuacjach wysokiego napięcia emocjonalnego, np. podczas oceny sprawności językowych lub publicznych wystąpień w obcym języku. W ekstremalnych przypadkach mogą one nawet powodować blokadę językową lub fobię społeczną (Aron, 2017a: 21; Hofmann, Bitran, 2006: 944).

3.2. Sfera emocjonalna i interpersonalna

Empatia, jak wskazuje Chen (2013: 2269), stanowi jeden z kluczowych elementów skutecznej komunikacji:

W praktyce empatia oznacza, że nadawca i odbiorca uczestniczący w akcie komunikacji potrafią wykrywać i identyfikować swoje aktualne stany emocjonalne oraz odpowiednio na nie reagować. Pierwsza część tej definicji – „wykrywać i identyfikować aktualne stany emocjonalne” – opisuje proces percepcji, który stanowi podstawę do wyboru właściwych reakcji. Wynika z tego, że empatia wymaga, aby osoby biorące udział w interakcji rozumiały, jak druga strona postrzega sytuację oraz jakie są jej stany emocjonalne. Co więcej, empatia charakteryzuje się orientacją na „ty”, co umożliwia udaną interakcję, w przeciwieństwie do orientacji na „ja”, która może uniemożliwiać pozytywną komunikację (Chen, 2013: 2269, tłum. wł.).

Można więc założyć, że dzięki zwiększonej reaktywności emocjonalnej i empatii (Acevedo, 2020: 1–3), WWO mają potencjał wykazania się skuteczniejszą interpretacją emocji rozmówcy, również w komunikacji w języku obcym, co sprzyja wzajemnemu zrozumieniu. Co więcej, jak pisze Aron (2017b), z uwagi na swoją emocjonalność „[w]rażliwe dzieci, (...) bardziej się wszystkim interesują, jeszcze baczniej wszystko obserwują i skuteczniej się tego uczą”. Emocje sprzyjają bowiem efektywnemu zapamiętywaniu (Aron, 2017b), dzięki któremu łatwiej o sukces w nauce języka:

Reaktywność emocjonalna jest również blisko związana z głębokością przetwarzania, ponieważ nasze emocje mówią nam, na co powinniśmy zwrócić uwagę, na podstawie czego mamy się uczyć i co zapamiętać, jeśli to potrzebne. Bez emocji jako czynników motywujących nic nie zostałoby na tyle przetworzone, byśmy zdołali to zapamiętać (Baumeister, Vohs, DeWall i Zhang,

2007). To między innymi dlatego łatwiej jest uczyć się języka obcego tam, gdzie ludzie się nim posługują (Aron, 2017b).

Zdolność WWO do intensywnego odbierania i reagowania na emocje może też jednak potencjalnie prowadzić do nadmiernego skupienia się na samopoczuciu rozmówców, nauczycieli czy innych uczniów, a to może zaburzać właściwe sterowanie uwagą w procesie dydaktycznym (Aron, 2017b; Baryła-Matejczuk i in., 2020: 54–55). W kontekście komunikacyjnym nadmierna koncentracja na emocjonalnym wydźwięku rozmowy zwiększa też ryzyko nadinterpretacji oraz błędnego odczytywania sygnałów wynikających z różnic kulturowych (Chen, 2013: 2272). Może to prowadzić do przesadnego przemawiania się potencjalnymi nieporozumieniami oraz obawy przed „utrąą twarzy”, co w kontekście edukacji językowej stanowi szczególne obciążenie dla osób dorosłych (Trawiński, 2005: 43). Wysoko wrażliwe dzieci z kolei często wykazują większą nieśmiałość oraz tendencję do hamowania (ang. *inhibition*) własnych zachowań (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 56).

Opisany przez Aron (2017a: 193–195) przypadek wysoko wrażliwej Pauli pokazuje, że intensywne odczuwanie negatywnych emocji, takich jak lęk przed oceną czy niepewność w sytuacjach komunikacyjnych, może wydatnie ograniczać swobodę posługiwania się językiem – nawet ojczystym – zwłaszcza w warunkach społecznej ekspozycji. Nadmierne zaangażowanie emocjonalne WWO często skutkuje bowiem podwyższonym poziomem stresu, szczególnie w trakcie realizacji zadań wiążących się z ryzykiem negatywnej oceny.

WWO wykazują również skłonność do perfekcjonizmu oraz stawiania sobie wysokich wymagań (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 55). Psychologowie łączą perfekcjonizm z sumiennością (ang. *conscientiousness*) (np. Stoeber i in., 2009: 363; Biedroń, 2011: 471); cecha ta wiązana jest z pozytywnie postrzeganymi w edukacji przymiotami, takimi jak systematyczność, zorganizowanie, odpowiedzialność, niezawodność, wytrwałość i zdyscyplinowanie (Biedroń, 2011: 482). Najzdolniejsi uczący się języka obcego charakteryzują się jednak umiarkowanym poziomem sumienności (Biedroń, 2011: 482). Perfekcjonistyczne tendencje korelują natomiast z niższymi osiągnięciami akademickimi w nauce języka (Pishghadam i Akhondpoor, 2011: 1798). Negatywnie wpływają też na skłonność do podejmowania ryzyka, a to utrudnia proces opanowywania języka (Akabay i Delibalta, 2020: 1).

Ogólnie rzecz biorąc, podejmowanie ryzyka czyni proces nauki drugiego języka bardziej efektywnym. Uczniowie, którzy decydują się na ryzyko, wykazują skłonność do eksperymentowania z językiem, formułowania większej liczby hipotez i ich natychmiastowej weryfikacji, co przyspiesza proces budowania

systemu drugiego języka w ich umysłach. Ponadto osoby podejmujące ryzyko częściej angażują się w akty komunikacyjne, które dostarczają im danych językowych i wspierają rozwój umiejętności komunikacyjnych (Trawiński, 2005: 43, tłum. wł.).

WWO często odczuwają lęk i niepewność w nowych, nieznanach sytuacjach lub w środowiskach pozbawionych wyraźnych struktur i zasad. Zjawisko to może wiązać się z niższym poziomem tolerancji niepewności (ang. *tolerance of ambiguity*) (Meyer i in., 2005: 641). Tolerancja niepewności stanowi jedną z kluczowych różnic indywidualnych wpływających na przyswajanie języka obcego. Jak zauważa Trawiński (2005: 44), jej wyższy poziom sprzyja uczeniu się języków, ponieważ niepewność i niewiadoma są nieodłącznym elementem tego procesu.

Nadmierna emocjonalność wpływa również na sferę interpersonalną. Z jednej strony WWO z łatwością odczytują komunikaty niewerbalne, co stanowi istotną pomoc w komunikacji w języku obcym (Allen, 1999: 469); z drugiej jednak, wyjątkowo negatywnie odbierają sytuacje konfliktowe, które mogą prowadzić do obniżenia ich samopoczucia oraz trudności z koncentracją zarówno w trakcie lekcji, jak i po ich zakończeniu (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 54–55). Powolna adaptacja, unikanie wystąpień publicznych oraz niechęć do pracy w grupach z nieznanymi dodatkowo ograniczają zaangażowanie WWO w zadania wymagające współpracy i interakcji społecznych (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 54–55). Wycofywanie z aktywności, unikanie komunikacji, ogranicza zaś możliwości aktywnej produkcji języka (Pannell i in., 2017: 126), a to zgodnie z hipotezą produkcji językowej (ang. *Output Hypothesis*) zaproponowaną przez Swain (1985), negatywnie wpływa na rozwój umiejętności mówienia.

3.3. Sfera poznawcza

W obszarze poznawczym WWO wyróżniają się zdolnością do głębokiej analizy informacji oraz do zauważania szczegółów. Z badań wynika (np. Acevedo i in., 2014; Schaefer, 2022), że u WWO nieco inna jest struktura mózgu oraz sposób jego funkcjonowania, szczególnie w obszarach związanych z uwagą, planowaniem i świadomością metapoznawczą. WWO mają więc skłonność do dokładniejszego analizowania napływających bodźców, co może potencjalnie sprzyjać głębszemu przetwarzaniu informacji językowych. Charakterystyczna dla nich umiejętność zadawania głębokich pytań oraz posługiwania się wyrafinowanym słownictwem (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 53–54) może dodatkowo wspierać rozwój językowy uczniów wysoko wrażliwych, umożli-

liwiając im formułowanie bardziej precyzyjnych wypowiedzi i wyrażanie złożonych myśli. Dokładność i analityczność wpływają też na umiejętność krytycznego myślenia (Permana i in. 2019: 1), zwiększają zdolność do odczytywania niuansów językowych i zapewniają lepsze rozumienie zasad organizacji języka, co stanowi istotny atut w procesie nauki (np. Khodos, Hunt, 2022: 153). Uczniowie ci mogą mieć jednak trudności z zadaniami wymagającymi szybkiego wyboru jednej z kilku odpowiedzi, np. w testach wielokrotnego wyboru, gdyż z uwagi na pogłębione przetwarzanie poświęcają więcej czasu na analizę wszystkich opcji.

Można założyć, że dzięki swojej wnikliwości (Acevedo, 2020: 1; Jagiello-wicz i in., 2011; Aron i in. 2012), WWO będą zauważać subtelności użycia języka, takie jak jego idiomatyczna warstwa czy kontekst kulturowy, co znacząco wspiera rozwój językowy. Acevedo (2020: xiii) zauważa również, że WWO postrzegają obrazy i dźwięki świata w sposób wzmocniony. Potencjalnie zdolności te mogłyby więc przełożyć się na umiejętności wychwytywania subtelnych różnic w wymowie, intonacji i rytmie języka obcego. Jak podkreśla Zhang (2022: 184), uważność (ang. *noticing*) jest kluczowym poziomem świadomości w doskonaleniu znajomości języka obcego.

Zdaniem Baryły-Matejczuk i współpracowników (2022: 53), WWO są również bardziej świadome długoterminowych konsekwencji swoich działań i wyborów, co może wiązać się z ich większą wytrwałością i motywacją w działaniu. Długoterminowa orientacja łączona jest również z ogólnie lepszymi wynikami edukacyjnymi (Figlio i in., 2019: 272). Ponadto, WWO charakteryzuje tendencja do autorefleksji i umiejętność wyciągania wniosków z własnych doświadczeń (Baryła-Matejczuk i in., 2022: 54), które również wspierają proces przyswajania języka (Zoni Upton, Hirano, 2024; David, Kochappan, 2006).

WWO wyrastające w sprzyjających środowiskach zazwyczaj charakteryzują się także umiejętnością samoregulacji (Acevedo, 2020: 21), która wpisuje się w zdolności opisane w ramach teorii samoregulowanego uczenia się (ang. *Self-Regulated Learning, SRL*) (Upton, 2024). Zoni Upton i Hirano wskazują (2024), że samoregulacja wiąże się ze zdolnością do samodzielnego generowania myśli, uczuć i działań, które są świadomie ukierunkowane na osiągnięcie założonych celów. Uczniowie potrafiący się samoregulować cechują się więc świadomością swoich mocnych stron i ograniczeń, która umożliwia im proaktywne angażowanie się w proces nauki. Dzięki temu skuteczniej wyznaczają sobie osobiste cele oraz stosują odpowiednie strategie służące ich realizacji. Rola samoregulacji jest więc niezmiernie istotna w nauce języka obcego (Huang, 2022: 1).

Podsumowując, WWO zdają się posiadać liczne cechy przypisywane tzw. dobrym uczniom języka obcego (analityczność, wzmożona uwaga,

samoregulacja, planowanie, bogata wyobraźnia itp.) (Cater, 2016; Wang i in., 2023). Grupa ta często charakteryzuje się jednak zbyt wysoką emocjonalnością i skłonnością do głębokiego przetwarzania informacji, które mogą prowadzić do przeciążenia poznawczego, szczególnie w stresujących lub dynamicznych sytuacjach, takich jak egzaminy ustne czy grupowe konwersacje (Nosidlak, 2024: 470). Nadmierne zaangażowanie emocjonalne oraz lęk przed oceną mogą potencjalnie ograniczać ich pewność siebie i gotowość do podejmowania ryzyka językowego.

Należy jednak pamiętać, że osoby określane mianem wysoko wrażliwych, stanowią heterogeniczną grupę, która charakteryzuje się m.in. różnymi doświadczeniami życiowymi czy też profilami osobowościowymi (Bürger i in., 2024). W konsekwencji należy założyć, że nie wszystkie jednostki o wysokiej wrażliwości będą w jednakowym stopniu przejawiać wspomniane trudności lub predyspozycje. Indywidualne różnice mogą więc sprawiać, że u niektórych WWO ich wrażliwość stanie się atutem wspierającym proces przyswajania języka, podczas gdy u innych będzie wymagać odpowiedniego wsparcia dydaktycznego i strategii adaptacyjnych.

4. Wskazówki dotyczące pracy z WWUJO

W dostępnej literaturze psychologowie formułują ogólne zalecenia dotyczące pracy z uczniem wysoko wrażliwym (np. Tranter, 2019; Baryła-Matejczuk i in., 2020; Baryła-Matejczuk, 2024). Opierając się na tych wskazówkach oraz ogólnej charakterystyce WWO, można więc sformułować zalecenia dla nauczycieli języków obcych, które mogłyby wspierać uczniów z wysokim poziomem przetwarzania sensorycznego w pełniejszym wykorzystaniu ich potencjału. Choć zaprezentowane zależności często wynikają z badań prowadzonych poza kontekstem glottodydaktycznym, mogą stanowić inspirujący punkt wyjścia zarówno dla badaczy, jak i moderatorów procesu dydaktycznego.

Uwzględnienie specyficznych cech *wysoko wrażliwych uczniów języka obcego* (WWUJO) w procesie dydaktycznym może znacząco zwiększyć efektywność ich nauki oraz zadowolenie z udziału w zajęciach. Kluczowym elementem jest stworzenie przyjaznego środowiska fizycznego, które zminimalizuje wpływ zakłócających bodźców zewnętrznych (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021: 33). Wystrój klasy powinien być stonowany, a intensywne stresory, takie jak głośne dźwięki, migoczące światła czy zbyt jaskrawe kolory, eliminowane lub mocno ograniczane (Fabiani, 2021: 61). Komfortowe warunki pracy, takie jak wygodne miejsca siedzące oraz przestrzeń sprzyjająca skupieniu, szczególnie podczas testów i zadań wymagających głębokiego skupienia (Nosidlak, 2024: 486–487), mogą dodatkowo poprawić samopoczucie

uczniów i wpłynąć na ich osiągnięcia². W kontekście zadań polegających na słuchaniu ze zrozumieniem warto upewnić się, czy nagrania są wysokiej jakości, a także czy pomieszczenie jest odpowiednio wyciszone, a wpływ dźwięków zewnętrznych ograniczony do minimum.

Danhoff (2021) w swoim poradniku dotyczącym wspierania wysoko wrażliwych dzieci w klasie szkolnej sugeruje, że duże znaczenie ma odpowiednie tempo prowadzenia zajęć – unikanie presji czasu oraz zapewnienie możliwości zadawania pytań i powrotu do omawianych treści w razie potrzeby. Ważne jest także wprowadzenie zrównoważonego harmonogramu, obejmującego krótkie przerwy pozwalające uczniom na regenerację, zwłaszcza w trakcie intensywnych zadań wymagających dużego zaangażowania poznawczego.

Tranter (2019), Baryła-Matejczuk i Artymiak (2021: 33) sygnalizują, że choć wysoko wrażliwi uczniowie lubią rutynę i przewidywalność, cenią sobie także możliwość autonomicznego wyboru. W kontekście zajęć językowych można więc, obok zadań zamkniętych, stawiać otwarte pytania, pozwalające na kreatywne wyrażenie myśli i osobistą interpretację. Nauczyciel stosujący tego rodzaju podejście będzie nie tylko wspierał rozwój umiejętności językowych uczniów, ale także zwiększał ich motywację oraz angażował na poziomie emocjonalnym.

Wsparcie emocjonalne stanowi istotny element pracy z WWUJO (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021: 41–42; Danhoff, 2021), niektóre badania potwierdzają bowiem, „że poziom SPS jest znacząco związany z niską samooceną i poczuciem wstydu” (Ferrer-Cascales i in., 2021: 15). Dlatego, aby zredukować lęk przed oceną, dobrym wyborem w pracy z WWUJO wydają się formy oceny wspierającej, skoncentrowanej na postępach, a nie na błędach. Podobnie jak w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ważne jest również budowanie pozytywnego klimatu emocjonalnego poprzez rozwijanie empatii w grupie, promowanie otwartości oraz szacunku wobec różnorodności emocjonalnej (Szczepkowska, 2019). W przypadku zajęć językowych można te treści wpleść do dyskusji klasowych, zaproponować projekty zgłębiające te tematy oraz wprowadzić zadania symulacyjne, które pozwolą uczniom na bezpieczne ćwiczenie sytuacji stresujących, takich jak rozmowy w obcym języku. Nauczyciele powinni też wspierać rozwój pewności siebie uczniów, zachęcając ich do podejmowania małych kroków w trudnych obszarach, takich jak wystąpienia publiczne oraz doceniać ich wysiłki i postępy, a nie skupiać się jedynie na końcowych osiągnięciach.

² Można rozważyć wykorzystanie stoperów podczas tego rodzaju aktywności (Nosidlak, 2024: 486–487).

W kontekście sfery interpersonalnej istotne jest dostosowanie metod pracy do potrzeb WWUJO. W oparciu o charakterystykę osób wrażliwych przedstawioną przez Baryłę-Matejczuk i Artymiak (2021: 33) można zalecić organizowanie pracy w małych grupach, najlepiej składających się z dobrze znanych rówieśników (zwiększa to poczucie bezpieczeństwa i komfortu uczniów). Obok dynamicznych gier zespołowych czy wymagających szybkiej reakcji form pracy, warto stosować zadania, które umożliwiają spokojną i refleksyjną interakcję, takie jak rozmowy w parach czy już wspomniane symulowane dialogi. Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych poprzez nauczanie strategii kompensacyjnych, takich jak parafrazowanie czy prośba o powtórzenie, może także znacząco wspierać uczniów w radzeniu sobie z niepewnością w sytuacjach komunikacyjnych.

Biorąc pod uwagę specyficzny potencjał poznawczy WWO (Aron, 2017), w pracy z tą grupą uczniów nauczyciel może rozważyć zastosowanie strategii dydaktycznych ukierunkowanych na pogłębione przetwarzanie informacji: będzie to sprzyjać bardziej efektywnemu przyswajaniu wiedzy. Analiza kontekstowa, interpretacja tekstów oraz zadawanie otwartych pytań są korzystne, gdyż zdają się odwoływać do naturalnych zdolności analitycznych WWUJO. Istotne jest także indywidualizowanie zadań w taki sposób, aby uwzględniały ich zainteresowania i możliwości, przy jednoczesnym unikaniu testów lub prac dających zbyt szeroki wybór: nadmierne obciążenie decyzyjne nie jest dla takich uczniów korzystne (Ferrer-Cascales i in., 2021: 15).

Kluczowe znaczenie ma również rozwijanie tolerancji niepewności (ang. *tolerance of ambiguity*) oraz pewności siebie wśród WWUJO (Danhoff, 2019). Ćwiczenia w sytuacjach symulowanych, realizowane w bezpiecznym środowisku, pomagają uczniom oswoić się z różnorodnymi scenariuszami komunikacyjnymi. Warto zachęcać ich do podejmowania ryzyka poprzez organizowanie aktywności sprzyjających eksperymentowaniu z językiem, takich jak odgrywanie ról czy swobodne rozmowy. Biorąc pod uwagę wysoką empatię i emocjonalność WWO (Dumitriu i in. 2021: 46–47), istotne może się również okazać wprowadzanie do procesu nauczania strategii radzenia sobie z emocjami, takich jak ćwiczenia relaksacyjne czy techniki *mindfulness*, które mogą pomóc w redukcji stresu i poprawie koncentracji. Jednocześnie należy pozwalać uczniom przeżywać emocje oraz umożliwiać im ich odreagowanie w bezpiecznej przestrzeni.

W praktyce glottodydaktycznej warto mieć na względzie zarówno mocne, jak i słabsze strony WWUJO. Dostosowanie metod nauczania, warunków środowiskowych oraz technik dydaktycznych do ich potrzeb może nie tylko zwiększyć efektywność procesu nauczania, ale także budować u uczniów pewność siebie, motywację oraz pozytywne nastawienie do nauki

języka. Kluczem do sukcesu jest stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania, wspieranie głębokiego przetwarzania treści oraz promowanie metod sprzyjających autorefleksji.

Zaproponowane w niniejszym artykule podejście dydaktyczne jest zgodne ze współczesnym bliskościowym i włączającym modelem edukacji (np. Wojciechowska, 2020), a jego wdrożenie może przynieść korzyści wielu grupom uczniów, w tym na przykład uczniom z zaburzeniami integracji sensorycznej czy introwertykom.

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo B.P. (red.) (2020), *The highly sensitive brain*. Londyn, San Diego, Cambridge, Oxford: Elsevier.
- Acevedo B.P., Aron E.N., Aron A., Sangster M., Collins N., Brown L.L. (2014), *The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions*. „Brain and Behavior”, t. 4, nr 4, s. 580–594.
- Acevedo B.P., Santander T., Marhenke R., Aron A., Aron E.N. (2021), *Sensory processing sensitivity predicts individual differences in resting-state functional connectivity associated with depth of processing*. „Neuropsychobiology”, t. 80, nr 2, s. 1–15.
- Akbay S.E., Delibalta A. (2020), *Academic risk-taking behavior in university students: academic procrastination, academic locus of control, and academic perfectionism*. „Eurasian Journal of Educational Research”, nr 20, s. 1–20.
- Allen L.Q. (1999), *Functions of nonverbal communication in teaching and learning a foreign language*. „The French Review”, t. 72, nr 3, s. 469–480.
- Aron E.N. ([1996] 2017a), *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Łódź: Feeria.
- Aron E.N., Aron A. (1997), *Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 73, s. 345–368.
- Aron E.N. ([2002] 2017b), *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak je zrozumieć i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?* Ebook. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Aron E.N., Aron A., Jagiellowicz J. (2012), *Sensory processing sensitivity*. „Personality and Social Psychology Review”, t. 16, nr 3, s. 262–282.
- Baryła-Matejczuk M. (red.) (2023a), *Psychologiczne aspekty wysokiej wrażliwości człowieka: koncepcje – identyfikacja – wsparcie. Podręcznik akademicki*. Lublin: Lubelska Akademia WSEI.
- Baryła-Matejczuk M. (2024), *Uczeń wysoko wrażliwy w szkole. Zrozumieć, aby wspierać*, (w:) Gaś Z.B. (red.), *Psycholog w szkole: Koncepcje*. Lublin: Innovatio Press, Wydawnictwo Naukowe Lubelskiej Akademii WSEI, s. 61–82.

- Baryła-Matejczuk M., Artymiak M., Ferrer-Cascales R., Betancort M. (2020), *The Highly Sensitive Child as a challenge for education – introduction to the concept*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, t. 48, nr 1, s. 51–62.
- Baryła-Matejczuk M., Artymiak M. (2021), *Edukacja i wsparcie wychowawców i nauczycieli dzieci wysoko wrażliwych*, (w:) Baryła-Matejczuk M., Fabiani M., Ferrer-Cascales R. (red.), *Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*. Lublin: Innovatio Press, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 29–52.
- Baumeister R.F., Vohs K.D., DeWall C.N., Zhang L. (2007), *How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation*. „Personality and Social Psychology Review”, t. 11, nr 2, s. 167–203.
- Becerra R., Campitelli G. (2013), *Emotional reactivity: Critical analysis and proposal of a new scale*. „International Journal of Applied Psychology”, t. 3, nr 6, s. 161–168.
- Biedroń A. (2011), *Personality factors as predictors of foreign language aptitude*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, t. 1, nr 4, s. 467–489.
- Bürger M., Münscher J.C., Herzberg P.Y. (2024), *High sensitivity groups with distinct personality patterns: a person-centered perspective*. „Frontiers in Psychology”, vol. 15, art. 1336474.
- Chen C. (2013), *Empathy in language learning and its inspiration to the development of intercultural communicative competence*. „Theory and Practice in Language Studies”, t. 3, nr 12, s. 2267–2273.
- Davidson R.J. (1998), *Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience*. „Cognition & Emotion”, t. 12, nr 3, s. 307–330.
- David M.K., Kochappan G. (2001), *Reflection as a language learning and teaching device*. „Reflections, visions & dreams of practice: Selected papers from the International Education Conference 2001”, ITC Learning, s. 297–300.
- Dimulescu C., Schreier M., Godde B. (2020), *EEG resting activity in highly sensitive and non-highly sensitive persons*. „Journal of European Psychology Students”, t. 11, nr 1, s. 32–40.
- Dumitriu G., Cristea V., Dudu A., Comşa C., Goşa C.D. (2021), *Education and support of parents of highly sensitive children*, (w:) Baryła-Matejczuk M., Fabiani M., Ferrer-Cascales R. (red.), *Supporting the Development of Highly Sensitive Children*. Lublin: University of Economics and Innovation in Lublin, s. 25–42.
- Fabiani M. (2021), *Evidence-Based Embodied Education: Strategies to Promote Well-Being of Highly Sensitive Children*, (w:) Baryła-Matejczuk M., Fabiani M., Ferrer-Cascales R. (red.), *Supporting the Development of Highly Sensitive Children*. Lublin: University of Economics and Innovation in Lublin, s. 55–75.
- Ferrer-Cascales R., Ruiz-Robledillo N., Albaladejo-Blázquez N., Sánchez-Sansegundo M., Fernández-Alcántara M., Rubio-Aparicio M., Costa-López B. (2021), *Wrażliwość przetwarzania sensorycznego*, (w:) Baryła-Matejczuk M., Fabiani M., Ferrer-Cascales R. (red.), *Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*. Lublin: Innovatio Press, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 9–21.

- Ferrer-Cascales N., Ruiz-Robledillo N., Albaladejo-Blázquez N., Costa-López B., Fernández-Alcántara M., Rubio-Aparicio M., Lillo-Crespo M. (2023), *Wrażliwość środowiskowa: konceptualizacja i charakterystyka modeli wysokiej wrażliwości*, (w:) Baryła-Matejczuk M. (red.), *Psychologiczne aspekty wysokiej wrażliwości człowieka: koncepcje – identyfikacja – wsparcie*. Podręcznik akademicki. Lublin: Lubelska Akademia WSEI, s. 9–36.
- Figlio D., Giuliano P., Özek U., Sapienza P. (2019), *Long-term orientation and educational performance*. „American Economic Journal: Economic Policy”, t. 11, nr 4, s. 272–309.
- Gerstenberg F.X. (2012), *Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress*. „Personality and Individual Differences”, t. 53, nr 4, s. 496–500.
- Hofmann S., Bitran S. (2007), *Sensory-processing sensitivity in social anxiety disorder: Relationship to harm avoidance and diagnostic subtypes*. „Journal of Anxiety Disorders”, t. 21, nr 7, s. 944–954.
- Huang C. (2022), *Self-regulation of learning and EFL learners' hope and joy: A review of literature*. „Frontiers in Psychology”, sekcja: Educational Psychology, t. 13.
- Jagiellowicz J., Xu X., Aron A., Aron E., Cao G., Feng T., Weng X. (2011), *The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes*. „Social Cognitive and Affective Neuroscience”, t. 6, nr 1, s. 38–47.
- Jagiellowicz J., Aron A., Aron E.N. (2016), *Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity*. „Social Behavior and Personality: An International Journal”, t. 44, nr 2, s. 185–199.
- Khodos I., Hunt J. (2022), *Developing students' linguistic and analytical skills: The use of anchored instruction in an introductory sociolinguistics course*. „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education”, t. 34, nr 1, s. 153–160.
- Kurczewska E., Ferensztajn-Rochowiak J., Rybakowski J., Rybakowski F. (2024), *Wrażliwość przetwarzania sensorycznego jako cecha temperamentu – kontekst ewolucyjny, społeczno-kulturowy, biologiczny oraz związek z zaburzeniami psychicznymi*. „Psychiatria Polska”, t. 58, nr 2, s. 249–264.
- Lionetti F., Aron A., Aron E.N., Burns G.L., Jagiellowicz J., Pluess M. (2018), *Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals*. „Translational Psychiatry”, t. 8, nr 1, art. 24.
- Nosidlak K. (2024), *Highly sensitive persons (HSPs) and the situation of foreign language testing*. „Psychology of Language and Communication”, t. 28, nr 1, s. 470–494.
- Meyer B., Ajchenbrenner M., Bowles D.P. (2005), *Sensory sensitivity, attachment experiences, and rejection responses among adults with borderline and avoidant features*. „Journal of Personality Disorders”, t. 19, nr 6, s. 641–658.
- Pannell J., Partsch F., Fuller N. (2017), *The output hypothesis: From theory to practice*. „TESOL Working Paper Series”, t. 15, s. 126–159.

- Permana T.I., Hindun I., Rofi'ah N.L., Azizah A.S.N. (2019), *Critical thinking skills: The academic ability, mastering concepts, and analytical skill of undergraduate students*. „JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)”, t. 5, nr 1, s. 1–8.
- Pishghadam R., Akhondpoor F. (2011), *Learner perfectionism and its role in foreign language learning success, academic achievement, and learner anxiety*. „Journal of Language Teaching and Research”, t. 2, nr 2, s. 432–440.
- Pluess M. (2015), *Individual differences in environmental sensitivity*. „Child Development Perspectives”, t. 9, nr 3, s. 138–143.
- Stoeber J., Otto K., Dalbert C. (2009), *Perfectionism and the Big Five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism*. „Personality and Individual Differences”, t. 47, nr 4, s. 363–368.
- Surkamp C. (2014), *Non-verbal communication: Why we need it in foreign language teaching and how we can foster it with drama activities*. „Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research”, t. VIII, nr 2, s. 28–43.
- Swain M. (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, (w:) Gass S., Madden C. (red.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, s. 235–253.
- Trawiński M. (2005), *An outline of second language acquisition theories*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ueno Y., Takahashi A., Oshio A. (2019), *Relationship between sensory-processing sensitivity and age in a large cross-sectional Japanese sample*. „Heliyon”, t. 5, nr 10, art. e02508.
- Van Reyn C., Koval P., Bastian B. (2023), *Sensory processing sensitivity and reactivity to daily events*. „Social Psychological and Personality Science”, t. 14, nr 6, s. 772–783.
- Weinstein E.A. (1969), *The development of interpersonal competence*, (w:) Goskin D.A. (red.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, s. 753–775.
- Wojciechowska J. (2020), *Edukacja włączająca – horyzonty myślenia i działania w „szkole dla wszystkich”*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 43, s. 183–195.
- Wolf M., Van Doorn G.S., Weissing F.J. (2008), *Evolutionary emergence of responsive and unresponsive personalities*. „Proceedings of the National Academy of Sciences”, t. 105, nr 41, s. 15825–15830.
- Zoni Upton J., Hirano M. (2024), *The benefits of self-reflection tools for foreign language learners*, (w:) Bradley N. (red.), *Classroom practice and teacher cognition: Lessons from the classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, s. 24–62.

NETOGRAFIA

- Baryła-Matejczuk M. (2023b), Wykład nr 1: „Identyfikacja wysokiej wrażliwości”. Lubelska Akademia WSEI. Online: https://www.youtube.com/watch?v=_DOhDmDU-Bo&t=832s [DW: 01.12.2024].
- Danhoff J. (2021), *Supporting Highly Sensitive Children in the Classroom*. Online: <https://www.jerricadanhoff.com/news-1/2021/4/5/supporting-highly-sensitive-children-in-the-classroom> [DW 13.03.2025].

- Szczepkowska K. (2019), *Edukacja włączająca w szkole. Szanse i wyzwania*. Online: https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/edukacja-wlaczajaca-szanse-i-wyzwania_k-szczepkowska.pdf [DW 13.03.2025].
- Tranter D. (2019), „Rethinking Resilience: Ten Tips for Teaching Orchids and Dandelions”. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=kLNdwSXt0Os&list=LL&index=2> [DW: 01.12.2024].

Received: 06.12.2024

Revised: 19.03.2025