

Między redagowaniem a refleksją: wykorzystanie sztucznej inteligencji w nauczaniu pisania po hiszpańsku – studium przypadku

Anna Kęsek-Chyży¹ 



Abstrakt

Artykuł przedstawia studium przypadku wykorzystania narzędzia ChatGPT w nauczaniu pisania akademickiego na kierunku filologia hiszpańska. W badaniu wzięli udział studenci na poziomie B1/B2, którzy w ramach zajęć mieli możliwość wyboru między samodzielnym tworzeniem tekstu narracyjnego lub argumentacyjnego a analizą tekstu wygenerowanego przez SI. Analiza ilościowa i jakościowa wyników ankiety oraz wykonanych zadań pozwala zidentyfikować preferencje studentów, postrzegane korzyści i ograniczenia pracy z SI, a także wpływ wybranej ścieżki na rozwój kompetencji pisarskich. Artykuł omawia również kwestie etyczne i dydaktyczne związane z zastosowaniem narzędzi SI w edukacji językowej, podkreślając ich potencjał jako uzupełnienia tradycyjnych metod nauczania oraz jako narzędzia rozwijającego refleksyjność i świadomość językową studentów.

Słowa kluczowe

sztuczna inteligencja w edukacji, generatywna sztuczna inteligencja, nauczanie języków obcych, uczenie się języka obcego, kompetencje pisarskie, ChatGPT w edukacji

¹ Uniwersytet WSB Merito we Wrocławiu, Polska,
anna.kesek-chyzy@wroclaw.merito.pl, <https://orcid.org/0000-0002-8408-746X>

Between Editing and Reflection: The Use of Artificial Intelligence in Teaching Spanish Writing – A Case Study

Abstract

This article presents a case study on the use of ChatGPT in teaching academic writing in Spanish philology. The study involved students at the B1/B2 level who, as part of the course, could choose between independently creating a narrative or argumentative text, or analyzing a text generated by AI. Quantitative and qualitative analysis of the survey results and student work makes it possible to identify their preferences, perceived benefits and limitations of working with AI, as well as the impact of the chosen path on the development of writing skills. The article also discusses ethical and didactic issues related to the use of AI tools in language education, highlighting their potential as a complement to traditional teaching methods and as a means of fostering students' reflection and language awareness.

Keywords

artificial intelligence in education, generative AI, foreign language teaching, foreign language learning, writing skills, ChatGPT in education

Wprowadzenie

Daniel Cassany w swoim podręczniku *La cocina de la escritura* (1995) pisał, że współczesne realia wymagają od nas umiejętności redagowania tekstów. Trzydzieści lat później, choć tekst pisany pozostaje niezwykle ważny, to samo jego tworzenie coraz częściej powierzamy narzędziom opartym na sztucznej inteligencji, zwłaszcza generatywnej SI wykorzystującej modele językowe (LLM, Large Language Models). Od momentu upowszechnienia się takich narzędzi jak ChatGPT teksty generowane przez SI stały się wszechobecne zarówno w przestrzeni publicznej, jak i prywatnej. Szczególnie w dydaktyce języków obcych SI okazuje się narzędziem o dużym potencjale. Osoby uczące się języka obcego mogą nie tylko korzystać z wysokiej jakości neuronowych tłumaczeń maszynowych (NMT, Neural Machine Translation), dzięki narzędziom takim jak Google Translate lub DeepL, są również w stanie korygować błędy we własnych wypowiedziach czy też generować teksty o wysokim stopniu poprawności językowej, a nawet prowadzić konwersację z chatbotem, imitującą naturalną rozmowę z człowiekiem. Narzędzia SI stanowią dziś ogromne wsparcie zarówno

dla uczących się języków obcych, jak i dla nauczycieli, pozwalając tworzyć ciekawe i dopasowane do potrzeb kursantów materiały dydaktyczne. Z drugiej jednak strony przedstawiają spore wyzwanie, ponieważ świadomość ich nieograniczonej i natychmiastowej dostępności może prowadzić do sytuacji, w których studenci wyręczają się SI w realizacji zadań kluczowych dla prawidłowego przebiegu uczenia się języka oraz rozwijania poszczególnych sprawności językowych.

Szczególnym przypadkiem omawianego zagadnienia jest nauka języka na studiach filologicznych, której celem jest osiągnięcie poziomu C1 wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) po ukończeniu studiów pierwszego stopnia (licencjackich). Oznacza to, że w stosunkowo krótkim czasie trzech lat student rozwinie swoje umiejętności językowe do poziomu zbliżonego do kompetencji natywnych użytkowników języka, a oprócz tego zdobędzie określone programem studiów wiedzę i umiejętności z zakresu języko-, literaturo- czy kulturoznawstwa oraz wybranych specjalizacji. Ważną rolę w programie studiów filologicznych odgrywa pisanie, do którego odnoszą się liczne standardy. Polska Rama Kwalifikacji (PRK) na poziomie studiów licencjackich (6) zakłada m.in. następujące umiejętności, które pośrednio lub bezpośrednio odnoszą się do pisania: absolwent potrafi „innovacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach (...), komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko” (Marszałek Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, 2024, s. 45). Z kolei według ESOKJ osoba posługująca się poziomem C1 języka obcego „potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne dotyczące złożonych problemów, sprawnie i właściwie posługując się zasadami organizacji wypowiedzi, łącznikami oraz wskaźnikami zespolenia tekstu” (Rada Europy, 2003, s. 35). Zgodnie z zapisami PRK i ESOKJ, student powinien zatem rozwinąć wysoką sprawność pisania, zarówno pod względem językowym, jak i strukturalnym oraz komunikacyjnym. Do tych umiejętności odnosi się również rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli języków obcych (MEiN, 2023, s. 24–25).

Wobec powyższego pisanie kształcone jest w ramach różnych zajęć jako jedna z kluczowych umiejętności językowych rozwijanych na studiach filologicznych, stanowi również częstą metodę pracy własnej studentów, przewidzianą w sylabusach przedmiotowych w ramach obowiązkowych godzin samokształcenia, jest też jedną z możliwych form weryfikacji przedmiotowych efektów uczenia się. Przybiera rozmaite formy: od krótkich tekstów ćwiczeniowych, ukierunkowanych na zastosowanie

określonego słownictwa lub struktur gramatycznych, przez teksty użytkowe, aż po eseje. W ostatnich latach dydaktycy proponujący studentom tego typu zadania obserwują jednak coraz częstsze wykorzystywanie narzędzi SI w procesie tworzenia tekstów. Dotyczy to tłumaczeń maszynowych, wykorzystywanych do przekładu samodzielnie napisanych tekstów z języka ojczystego, a od czasu udostępnienia ChatGPT przez OpenAI w 2022 r. tekstów całkowicie wygenerowanych, czasami bez świadomego udziału studenta. Pojawia się zatem pytanie, jak w obecnych realiach a) uczyć studentów pisanie tekstów (*learning-to write*); b) rozwijać sprawności językowe poprzez pisanie (*writing-to-learn*) (Manchón 2011, s. 3); c) uczyć studentów świadomego i etycznego wykorzystywania nowych technologii, w tym narzędzi SI.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie studium przypadku wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji, w szczególności ChatGPT, w dydaktyce pisania akademickiego na studiach filologicznych. Analiza opiera się na wynikach ankiety przeprowadzonej wśród studentów i na przykładach ich prac pisemnych, mających na celu ukazanie sposobów integracji SI z procesem uczenia się pisania, a także na obserwacji postaw studentów wobec tej technologii oraz potencjalnych korzyści i zagrożeń związanych z jej stosowaniem.

Podstawy teoretyczne

Teoretyczne podstawy niniejszego badania stanowią rozważania na temat kluczowych kompetencji związanych z pisanem, nauczaniem języków obcych oraz wykorzystaniem narzędzi SI w procesie nauczania i rozwijania umiejętności językowych. Z uwagi na fakt, iż badanie dotyczy nauczania języka hiszpańskiego, odwołujemy się w szczególności do hiszpańskojęzycznych publikacji poświęconych wspomnianej tematyce, choć problematyka SI w edukacji jest obecnie domeną źródeł anglojęzycznych. Analizie poddano najistotniejsze opracowania dotyczące a) pisania jako procesu i jego roli w uczeniu się języka obcego; b) zastosowania SI w nauczaniu języków obcych oraz wspieraniu kompetencji pisarskich; c) problematyki pedagogicznej i etycznej związanej z SI. Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, iż jest to tematyka dynamicznie rozwijająca się, a wraz z rozwojem narzędzi SI i ich zastosowań powstają nowe badania nad ich użytecznością w edukacji.

Pisanie, jak stwierdza Cassany (1995), jest umiejętnością złożoną, wymaga wiedzy, planowania, warsztatu. Odkąd w latach 80. XX w. rozwinął się model procesualny pisania, nacisk kładzie się nie tyle na sam produkt (tekst), ile na proces (pisanie). Jak pisze Davoodifard (2022, s. 2–5), badacze tematyki wypowiedzi pisemnej

w języku obcym (L2) czerpią z różnych teorii dotyczących pisania w języku ojczystym (L1), adaptując je do specyficznych potrzeb kontekstu akwizycji drugiego języka. Najpopularniejszym modelem, później wszakże krytykowanym i zrewidowanym, jest model kognitywnej teorii pisania autorstwa Flower i Hayesa (1981), według której pisanie jest złożonym procesem poznawczym, nie zaś reprodukcją nabytych umiejętności językowych. Stanowi aktywność celową i problemową, ponieważ piszący podejmuje ją w konkretnym celu, dokonuje odpowiednich decyzji, aby rozwiązać problem. Składa się z trzech monitorowanych przez piszącego nieliniarnych procesów poznawczych: planowania, translacji oraz przeglądania (w oryginale: *planning, translating, reviewing* (1981, s. 369), tłumaczenie na język polski autorki). Na pisanie wpływ mają również inne komponenty systemu poznawczego osoby piszącej, choćby zasady, z których uwzględnieniem realizuje zadanie (temat, odbiorca, tekst) czy sprawność jej pamięci długoterminowej. Hayes (1996) zrewidował tę teorię, uwzględniając w kognitywnym procesie pisania czynniki afektywne i społeczne. Teoria Be-reitera i Scardamalii (1987) ma mniejsze znaczenie dla pisania w języku obcym, ponieważ jej założenia nie odzwierciedlają trudności, przed jakimi stają uczniowie, zwłaszcza na początkowym etapie nauki. Zakłada ona podział na *knowledge-telling* (opowiadanie wiedzy), czyli pisanie oparte na posiadanych kompetencjach językowych i realizowane w interakcjach społecznych, i *knowledge-transforming* (przekształcanie wiedzy), czyli pisanie wykraczające poza kompetencje piszącego oraz wymagające analizy i przetwarzania wiedzy w sposób niezależny od interakcji społecznych. Kontekstualna teoria Grabe’a i Kaplana (1996) łączy procesy kognitywne z perspektywą socjokulturową, przez co jest pomocna w odniesieniu do nauczania języków obcych. Sformułowana w 1996 r. teoria Kellogga zakłada sześćoetapowy proces pisania (planowanie, przekładanie idei na język, programowanie, wykonanie, czytanie oraz redagowanie), przy czym każdy etap wymaga wykorzystania ograniczonych zasobów pamięci operacyjnej, toteż im bardziej automatyczne są niektóre etapy (np. translacja, dzięki znajomości języka), tym więcej zasobów przeznaczyć można na planowanie czy redakcję (Kellog, Olive & Piolat, 2013). Wreszcie zorientowany na ocenę sprawności pisarskiej model Deane’a *et al.* (2008) pozwala na kompleksowy opis tejże, przydatny zarówno w ocenie, jak i projektowaniu programów nauczania. Składa się z trzech głównych komponentów: kompetencji językowych (gramatyka, słownictwo, składnia), zarządzania procesem pisania (planowanie, monitorowanie, poprawianie) i myślenia krytycznego (argumentacja, ocena źródeł, integracja informacji). Uwzględnia umiejętności wyższego rzędu, szczególnie ważne w akademickim

pisaniu w L2, jest jednak sformalizowany i testocentryczny. Wszystkie powyższe modele oparte są na mechanizmach kognitywnych, różnią się jednak w zakresie podejścia do języka i kontekstu.

Davoodifard (2022, s. 6-9) wymienia i systematyzuje również szereg badań empirycznych nad procesem pisania w L2. Badania Zamel (1983), Raimes (1987) i Cumminga (1989) pokazują, że sposób pisania zależy od stopnia znajomości języka, doświadczenia pisarskiego i kontekstu zadania. Bardziej zaawansowani piszący planują globalnie i skupiają się na treści, a mniej zaawansowani koncentrują się na poprawności językowej. Z kolei badanie Khudera i Harwooda (2015) wykazało, że kontekst testowy wpływa na strategie językowe: w sytuacjach testowych dominuje korekta, natomiast poza testami uczniowie częściej stosują planowanie i refleksję (por. Davoodifard, 2022, s. 7). Pisanie w L2 może być wspierane przez doświadczenia z pisania w L1, ale decydującą rolę odgrywają poziom języka i typ zadania. Badania te podkreślają złożoność procesu i jego wartość dydaktyczną.

Pisanie jako sprawność językowa w L2 zostało zmarginalizowane na rzecz mówienia przez metody dydaktyki języków obcych w nurcie komunikacyjnym czy interakcyjnym. Harklau (2002) argumentuje, że pisanie powinno pełnić znacznie ważniejszą rolę w badaniach nad przyswajaniem wiedzy podanej w drugim (lub kolejnym) języku uczniów, ci bowiem uczą się poprzez pisanie. Teksty pisane pozwalają na wielokrotną refleksję, planowanie, rewizję i analizę języka, co znacznie wpływa na rozwój precyzji językowej. Leki (2007) analizuje z kolei, jak studenci L2 uczą się poprzez pisanie w różnych dziedzinach akademickich. Kluczowe w tym kontekście wydaje się zaproponowane przez Rosę Marię Manchón rozróżnienie na *learning to write* i *writing to learn* (Manchón, 2011), które potwierdza hipotezę, iż pisanie wspiera rozwój języka obcego, nie tylko odzwierciedlając kompetencje językowe, ale również aktywnie je kształtując. W rozdziałach empirycznych autorstwa Williamsa, Storch, Manchón *et al.*, przedstawione badania potwierdzają, że pisanie może sprzyjać przyswajaniu struktur gramatycznych (zwłaszcza jeśli występuje tzw. zauważanie), poprawiać płynność, złożoność i dokładność językową, zaś interakcje pisemne (np. współredagowanie tekstu) sprzyjają internalizacji języka.

W naszym badaniu wykorzystamy podejście *writing to learn*.

Zastosowanie narzędzi SI w nauczaniu języków obcych stanowi obecnie przedmiot badań w wielu aspektach. Punktem wyjścia może być studium Bhullar *et al.* (2024), którzy dokonali bibliometrycznego przeglądu czterdziestu siedmiu najbardziej wpływowych badań dotyczących wykorzystania ChatGPT w szkolnictwie

wyższym, opublikowanych do maja 2023 r., a więc na wczesnym etapie funkcjonowania tego narzędzia w powszechnym użyciu. Istotnym wkładem studium jest identyfikacja czterech głównych klastrów tematycznych, będących zarazem istotnymi wyzwaniami dla społeczności akademickiej na całym świecie, choć artykuł skupia się na USA. Obejmują one: 1) uczciwość akademicką, czyli badania nad plagiatem oraz innymi zagrożeniami związanymi z wykorzystaniem SI; 2) środowisko uczenia się, tj. integrację narzędzi SI w środowisku dydaktycznym, ich wpływu na metodykę nauczania, adaptację programów studiów oraz organizację nauki online; 3) wpływ, jaki SI wywiera na motywację i aktywność studentów m.in. poprzez personalizację nauki, automatyczny feedback oraz interaktywne formy nauczania; 4) badania naukowe i zastosowania branżowe, np. wykorzystanie ChatGPT w różnych dziedzinach, jak choćby nauka języków obcych, gdzie SI wspomaga pisanie i rozwój specjalistycznego słownictwa. Wszystkie cztery klastry znajdują odzwierciedlenie w naszym badaniu.

W kontekście zastosowania generatywnej sztucznej inteligencji (genSI) w nauce języków obcych Godwin-Jones (2019) prezentuje kompleksowy przegląd narzędzi, analizując również takie obszary możliwości dydaktycznych, jak: personalizacja nauki, możliwość interakcji bez ograniczeń czasowych, natychmiastowy *feedback* czy wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autor zwraca jednocześnie uwagę na potencjalne zagrożenia, jak ryzyko plagiatu, „rozleniwienie” poznawcze uczniów, pogłębienie nierówności cyfrowych oraz brak krytycznego podejścia do treści generowanych przez SI. Nie bez znaczenia są tutaj również kwestie etyczne oraz rola nauczyciela jako przewodnika i mediatora w pracy z SI. Nieco inną perspektywę wnosi tekst Wexell-Machado i Canese (2023), którzy przeanalizowali zastosowanie narzędzi SI w nauce języków obcych w Ameryce Łacińskiej, tym samym wnosząc do globalnego dyskursu o SI w edukacji perspektywę spoza Zachodniego paradygmatu, podkreślając asymetrie w dostępie i reprezentacji języków i kultur. Istotne wnioski wypływające z ich analizy dotyczą samych narzędzi SI, które nie są produktem neutralnym, ale uwarunkowanym kulturowo, ekonomicznie i ideologicznie, co z kolei niesie ze sobą zagrożenie uzależnienia edukacji od technologii pochodzącej spoza regionu. Ważny staje się zatem sposób wdrażania SI w edukacji i to na różnych płaszczyznach: od naśladownictwa rozwiązań globalnych po kreatywne, lokalne adaptacje narzędzi, a także odpowiedzialność dydaktyka podejmującego decyzje na poziomie metodyki i etyki.

W odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie na integrację narzędzi SI w dydaktyce językowej powstaje wiele opracowań proponujących ich praktyczne zastosowanie

na zajęciach. Aslanyan-rad (2024) dokonuje systematycznego przeglądu literatury dotyczącej zastosowania dużych modeli językowych, zwłaszcza ChatGPT, w edukacji wyższej, z silnym akcentem na rozwój kompetencji akademickich, takich jak pisanie, krytyczne myślenie czy samodzielność i organizacja pracy, proponując ramy włączania ChatGPT do programu kursów pisania akademickiego z zachowaniem równowagi między użytecznością a etyką. Mali (2025) z kolei dokonuje przeglądu badań dotyczących wykorzystywania ChatGPT w nauczaniu języka angielskiego jako obcego/drugiego z naciskiem na rozwój umiejętności pisania. Szczególnie przydatny wydaje się empiryczny charakter omawianych analiz, będący punktem wyjścia dla projektowania badań nad wpływem ChatGPT na naukę pisania nie tylko w języku angielskim. Na uwagę zasługują również ustalenia, które wskazują na pozytywny wpływ ChatGPT na rozwój sprawności pisania, m.in. poprzez wzmocnienie motywacji uczniów dzięki natychmiastowej reakcji, brakowi elementu oceny i możliwości eksperymentowania z formą, a także szerokiej autonomii związanej z wykorzystaniem ChatGPT jako osobistego asystenta. Wśród potencjalnych zagrożeń Mali wymienia natomiast uzależnienie od poprawek nanoszonych przez SI bez zrozumienia istoty błędów, trudność z oceną autentyczności prac oraz możliwe zubożenie strategii rozwoju językowego, jeśli narzędzie zastępuje proces twórczy. Do podobnych wniosków dochodzą Deep *et al.* (2025), którzy przeprowadzili przegląd literatury obejmujący lata 2023–2025, analizując dwadzieścia dziewięć recenzowanych prac poświęconych zastosowaniu ChatGPT w rozwoju umiejętności pisania akademickiego w języku angielskim jako obcym, motywacji i zaangażowaniu studentów oraz postrzeganiu tego narzędzia przez nauczycieli i uczniów. Artykuł zwraca także uwagę na potrzebę dalszych badań długofalowych, rozwijania kompetencji w zakresie posługiwania się sztuczną inteligencją wśród studentów i nauczycieli oraz opracowania standardów etycznych wdrażania SI w dydaktyce językowej. Autorzy zauważają przy tym ograniczenia swojego przeglądu, który opiera się na najnowszych opracowaniach i nie pozwala jeszcze w pełni ocenić długoterminowych efektów wykorzystania SI w nauczaniu pisania, podkreślając konieczność podjęcia dalszych badań. Kohnke, Moorhouse i Zou (2023) prezentują z kolei konkretne propozycje działań, typów ćwiczeń i integracji z podejściem komunikacyjnym w odniesieniu do ChatGPT, który może w skuteczny sposób wesprzeć rozwijanie słownictwa (poprzez generowanie list tematycznych, definicji, ćwiczeń typu *gap-fill*, quizów leksykalnych), praktykę gramatyczną (tworzenie zdań, poprawa błędów gramatycznych, wyjaśnienia zasad) oraz konwersacje (symulacja dialogów, pytania i odpowiedzi, ćwiczenia oparte na rolach).

Z naszej perspektywy ważne są środki możliwe do zastosowania w rozwijaniu sprawności pisania, np. wspomagające uczniów w tworzeniu tekstów, konstruowaniu akapitów, planowaniu treści, jej weryfikacji i późniejszej edycji.

Ważnych wskazówek przy projektowaniu badań nad wykorzystaniem SI w dydaktyce pisania w języku obcym dostarczają badania empiryczne, które poddają konkretnej analizie różne uwarunkowania i skutki stosowania narzędzi sztucznej inteligencji przez studentów. Najwięcej tego rodzaju badań powstaje na gruncie nauki języka angielskiego. Mahapatra (2024) przedstawia ciekawy eksperyment, którego celem jest sprawdzenie, w jaki sposób wykorzystanie ChatGPT jako narzędzia formatywnej informacji zwrotnej wpływa na umiejętności pisania w języku angielskim na poziomie uniwersyteckim. Wyniki wskazują na statystycznie istotną poprawę kompetencji pisarskich w grupie eksperymentalnej przy braku poprawy w grupie kontrolnej, a także na pozytywny odbiór narzędzia przez studentów w obszarach takich jak rozwój argumentacji i organizacji tekstu oraz poprawa gramatyki i stylu przy jednoczesnym zgłaszaniu obaw związanych ze schematycznością rozwiązań oraz uzależnienia od narzędzia. Na gruncie hiszpańskojęzycznym badania wpływu sztucznej inteligencji na proces nauki języka podjęli się Aroz i Cassany (2025), analizując, w jaki sposób japońscy studenci hiszpańskiego wykorzystują narzędzia SI (ChatGPT, DeepL itd.), ze szczególnym uwzględnieniem wpływu tych ostatnich na autonomię, poprawność językową i zagrożenia związane z uzależnieniem od technologii. Wnioski z badania dotyczą zarówno autonomii studentów, zwłaszcza w zakresie weryfikacji poprawności i szybkiego dostarczania *feedbacku*, jak i wprowadzania w obręb tekstu bardziej zróżnicowanego słownictwa i zaawansowanych struktur przy jednoczesnym wskazaniu, iż otrzymany rezultat często cechuje się zbyt formalnym lub „sztucznym” stylem. Kolejnym zaobserwowanym zagrożeniem jest ignorowanie przez narzędzia SI niuansów kulturowych nieadekwatnych dla kontekstu hiszpańskojęzycznego oraz systematyczne uzależnianie się użytkowników od SI, co mogło negatywnie wpłynąć na ich kreatywność i umiejętność krytycznego odniesienia się do własnych tekstów. Autorzy podkreślili również rolę nauczyciela w procesie świadomego wprowadzania SI do zajęć, wraz z refleksją na temat jej ograniczeń.

Wszystkie przeanalizowane źródła wskazują zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki wykorzystania generatywnej sztucznej inteligencji w nauce języków obcych, zwłaszcza w rozwijaniu umiejętności pisania. Do najczęściej wymienianych szans, jakie oferuje SI, zaliczyć można indywidualizację i autonomizację procesu uczenia się języka obcego, dzięki czemu student może dostosować proces do swoich potrzeb

i realizować go przy zachowaniu pełnej informacji zwrotnej bez stałej obecności nauczyciela. Poza tym wszystkie badania wskazują na wsparcie pisania i poprawności językowej pozwalające na unikanie błędów, stosowanie bardziej zaawansowanych środków językowych i zachowanie spójności tekstu. Co ważne, SI pozytywnie wpływa również na motywację studentów do aktywności, oferując im bezpieczne środowisko pracy bez oceniania. Wśród zagrożeń wymieniane są uzależnienie od narzędzi SI, spadek samodzielności i kreatywności, a w dalszej perspektywie łamanie standardów akademickich w zakresie uczciwości, np. poprzez oddawanie wygenerowanych tekstów jako własnych. Wiele badań wskazuje też na nadmierne uproszczenie języka, sztuczność czy nieadekwatność formalną oraz kulturową. Źródła zgodnie akcentują kluczową rolę nauczyciela w projektowaniu odpowiednich zadań oraz w mentorskim wspieraniu procesu pisania, co może wskazywać na konieczność jej zredefiniowania.

Opis kontekstu dydaktycznego

Badanie zostało przeprowadzone w ramach uniwersyteckiego kursu praktycznej nauki języka hiszpańskiego – ćwiczeń redakcyjnych 4 (poziom B1/B2) na kierunku filologia hiszpańska. Przedmiot ten jest realizowany przez cztery semestry, od poziomu A1 do B2, a jego główne cele to a) wspieranie przyswajania języka hiszpańskiego przez studentów poprzez rozwijanie sprawności pisania oraz b) rozwijanie umiejętności i strategii redagowania różnorodnych tekstów w języku hiszpańskim, m.in. użytkowych oraz kreatywnych.

Badanie przeprowadzono równolegle w czterech grupach, w tym w dwóch na studiach dziennych oraz dwóch – zaocznych (weekendowych). Po zrealizowaniu podczas zajęć tematów związanych z narracją oraz redagowaniem tekstów argumentacyjnych studenci mieli do wyboru dwie ścieżki: a) samodzielne napisanie tekstu; b) analizę tekstu wygenerowanego przez SI. W obu przypadkach studenci mieli do wyboru trzy tematy.

Dla narracji były to:

- Escribe una anécdota real o imaginada. Procura que sea interesante y divertida.
- Escribe un corto cuento que empiece así: “Aquel día resultó que tenía un buen amigo”.
- Escribe un cuento fantástico con personajes imaginarios y acción irreal.

Natomiast dla eseju były to:

- Las mujeres siguen siendo discriminadas en 2025.
- En 2025 son los hombres los que son discriminados.
- La lengua puede ser una herramienta de discriminación.

W poprzednich latach studenci obowiązkowo realizowali zadania pisemne samodzielnie w formie zadań domowych. Celem tej formy pracy jest: a) samodzielne przećwiczenie zdobytej wiedzy i umiejętności; b) samodzielne ćwiczenie kluczowych dla danej formy struktur, leksyki i strategii dyskursywnych; c) produkcja językowa (*output*); d) ćwiczenie wykorzystania narzędzi TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) tekstu, w tym słowników, podręczników stylu, edytora tekstów.

W roku akademickim 2024/2025 po raz pierwszy studenci mogli wybrać ścieżkę analizy tekstu wygenerowanego przez SI. Celem tej formy pracy jest: a) etyczne wykorzystanie narzędzi SI w procesie pisania; b) wzbudzenie refleksji na temat procesu pisania oraz wykorzystania w nim narzędzi SI; c) rozwijanie umiejętności analizy tekstu; d) ćwiczenie sprawności językowych poprzez realizację zadań na słownictwo, parafrazowanie, struktury i formy gramatyczne.

Kryteria oceny różniły się zależnie od specyfiki każdej ze ścieżek. W przypadku samodzielnego pisania tekstu ewaluacji poddane zostały aspekty zestawione w tabelach 1. i 2. W obu zadaniach student mógł uzyskać maksymalnie 20 punktów, a próg zaliczenia zadania stanowiło uzyskanie przynajmniej 11.

Tabela 1. Kryteria oceny pracy w ramach ścieżki tradycyjnej (B)

Kryterium	4	3	2	1	0
Poprawność gramatyczna	Tekst w pełni poprawny, użyte struktury odpowiednie dla poziomu B1/B2 wg ESOKJ	Nieliczne błędy gramatyczne nie utrudniają zrozumienia przekazu; dominują struktury odpowiednie dla poziomu B1/B2	Występują liczne błędy gramatyczne, częściowo utrudniające zrozumienie; część struktur poniżej poziomu B1	Liczne błędy gramatyczne istotnie zakłócają komunikację; tekst w dużej mierze nie spełnia wymogów poziomu B1	Błędy uniemożliwiają zrozumienie tekstu lub tekst jest niegramatyczny w całości

Leksyka	Tekst w pełni poprawny, użyte słownictwo odpowiednie dla poziomu B1/B2 wg ESOKJ	Zdarzają się pojedyncze błędy leksykalne, ale nie wpływają na ogólną komunikatywność tekstu	Występują błędy leksykalne, które częściowo zakłócają komunikację i/lub słownictwo poniżej poziomu B1	Duża liczba błędów leksykalnych, znacznie utrudniająca zrozumienie tekstu; leksyka poniżej poziomu B1	Słownictwo nieadekwatne do tematu lub poziomu, tekst trudny lub niemożliwy do zrozumienia
Realizacja tematu	Temat w pełni zrealizowany, tekst odpowiedniej długości	Temat zrealizowany w dużym stopniu, drobne pominięcia, długość zbliżona do wymaganej	Temat ujęty częściowo, tekst za krótki lub zbyt powierzchowny	Realizacja tematu bardzo powierzchowna lub niepełna; widoczne odejście od tematu	Temat niezrealizowany lub całkowicie odbiegający od polecenia, tekst zbyt krótki
Forma i kompozycja	Forma i kompozycja tekstu zgodna z zasadami redakcji (wliczając układ tekstu), tekst poprawny stylistycznie	Niewielkie uchybienia w organizacji tekstu lub stylu, bez wpływu na odbiór	Widoczne problemy z organizacją tekstu (np. brak spójności, nieczytelna struktura) lub nieadekwatny styl	Forma i kompozycja znacznie odbiegają od przyjętych norm; tekst trudny do zrozumienia	Brak jakiegokolwiek struktury i nieczytelna forma wypowiedzi
Poprawność ortograficzna i interpunkcyjna	Tekst w pełni poprawny pod względem interpunkcji i ortografii	Sporadyczne błędy ortograficzne lub interpunkcyjne, nie utrudniające zrozumienia	Liczne błędy, w tym powtarzające się, częściowo utrudniające odbiór tekstu	Duża liczba błędów, które zakłócają czytelność tekstu	Liczne i rażące błędy uniemożliwiające zrozumienie tekstu

Tabela 2. Kryteria oceny pracy w ramach ścieżki SI (A)

Kryterium	5	4	3	2	1	0
Realizacja zadań	Wszystkie zadania zostały wykonane w pełni i poprawnie	Wszystkie zadania zostały wykonane, drobne uchybienia lub nieścisłości	Większość zadań została wykonana poprawnie, pojedyncze zadania niepełnie	Zadania wykonane częściowo, widoczne braki lub niepełne odpowiedzi	Tylko niektóre zadania wykonane poprawnie, reszta pominięta lub błędna	Zadania nie zostały wykonane lub nie mają związku z tematem

Refleksja	Odpowiedzi wymagające refleksji są pełne i wyczerpujące, zawierają przemyslenia i argumenty	Odpowiedzi są przemyślane, ale mogą nie być w pełni rozwinięte	Widoczna próba refleksji, ale odpowiedzi powierzchowne lub ogólne	Odpowiedzi bardzo krótkie, z minimalną refleksją	Refleksja jedynie sygnalizowana, brak głębszych przemyśleń	Brak refleksji, odpowiedzi zdawkowe lub całkowicie pominięte
Adekwatność do tematu	Zadania i odpowiedzi są w pełni zgodne z poleceniami, odpowiednio rozwinięte i spójne	Treść zgodna z tematem i poleceniem, drobne uchybienia w rozwinięciu	W większości zgodne z tematem, niektóre fragmenty wymagają doprecyzowania	Częściowo zgodne z tematem, niektóre odpowiedzi nie na temat lub niezrozumiałe	Znaczne odejście od tematu, chaotyczne lub nie związane treści	Odpowiedzi nie mają związku z tematem lub są całkowicie niezrozumiałe
Poprawność językowa	Tekst jest całkowicie poprawny gramatycznie, leksykalnie, stylistycznie, na poziomie B1/B2	Nieliczne błędy językowe, nie zakłócające komunikacji	Widoczne błędy językowe, które nieznacznie utrudniają odbiór	Liczne błędy językowe, wyraźnie utrudniające zrozumienie	Tekst bardzo trudny do zrozumienia z powodu licznych błędów	Tekst zawiera rażące błędy językowe, uniemożliwiające ocenę treści

Metodologia

Metoda badania to studium przypadku (*case study*) z elementami analizy ilościowej i jakościowej. W badaniu uczestniczyło pięćdziesięciu dziewięciu studentów drugiego roku filologii hiszpańskiej, realizujących przedmiot Praktyczna nauka języka hiszpańskiego – ćwiczenia redakcyjne 4 (poziom B1/B2). Wykorzystane narzędzia badawcze to: analiza prac studentów (w tym analiza porównawcza prac ze ścieżki A i B), kwestionariusz po zakończeniu pisania oraz obserwacje prowadzącej w oparciu o prace i wyniki egzaminu zamykającego semestr.

Analiza tradycyjnych prac pisemnych pozwala stwierdzić, w jakim stopniu produkcja językowa studentów pokrywa się z założonymi w programie kursu efektami uczenia się z kategorii umiejętności. Dzięki szczegółowym kryteriom oceny

prowadząca kurs mogła zweryfikować, na ile dany student rozwinął poszczególne kompetencje i przetworzył je twórczo we własnym tekście. Z kolei analiza prac ze ścieżki B pozwalała na ocenę przede wszystkim efektów w zakresie kompetencji społecznych oraz pracy z tekstem, w mniejszym zaś stopniu – umiejętności jego redagowania i zakresu ogólnej wiedzy językowej.

Ważnym elementem całego badania była analiza kwestionariusza ankietowego, który studenci anonimowo wypełnili po zrealizowaniu wszystkich zadań pisemnych, w dniach 24–29 czerwca 2025 r. Kwestionariusz, podzielony na cztery części, diagnozował następujące obszary: a) wybór ścieżki i jego umotywowanie; b) doświadczenie pracy z SI, skupiające się na analizie poprawności wygenerowanego tekstu; c) refleksja ogólna, koncentrująca się na ocenie przydatności tego rodzaju zadania w kontekście nauki języka hiszpańskiego i rozwoju sprawności pisania; d) pytanie dodatkowe o wpływ narzędzi SI na role ucznia i nauczyciela w procesie zyskiwania sprawności w pisaniu. Na podstawie odpowiedzi z kwestionariusza wyciągnięto wnioski dotyczące motywacji studentów do pracy z narzędziami sztucznej inteligencji, ich autorefleksji na temat kompetencji językowych i redakcyjnych, chęci rozwoju oraz poznawania nowych narzędzi do pracy z językiem w środowisku kontrolowanym przez nauczyciela, a także obserwacji dotyczących własnych postępów w rozwijaniu sprawności językowych w zależności od obranej ścieżki.

Ze względu na anonimowy charakter ankiety nie było możliwe powiązanie konkretnych odpowiedzi z konkretnymi pracami pisemnymi. Dlatego też nie przeprowadzano analiz indywidualnych przypadków, lecz zestawiano ogólne tendencje deklarowane przez studentów z jakością prac pisemnych w poszczególnych ścieżkach (A – SI, B – tradycyjnej). To podejście umożliwiło przeprowadzenie triangulacji danych: porównania deklarowanej samodzielności i postaw wobec SI z poziomem językowym obserwowanym w pracach. Wnioski mają charakter eksploracyjny i służą refleksji nad spójnością deklaracji studentów z ich rzeczywistymi kompetencjami.

Ostatnim narzędziem wykorzystanym w badaniu były obserwacje prowadzącej, obejmujące wszystkie formy weryfikacji efektów uczenia się zakładanych dla kursu: zarówno zadania domowe, jak i egzamin końcowy – ostateczny miernik uzyskania kompetencji językowych i redakcyjnych przez studentów. Szczególnie istotne w tym kontekście są teksty pisane w warunkach egzaminacyjnych bez dostępu do narzędzi SI czy translatorów online, z użyciem wyłącznie słowników papierowych. Analiza tych prac pozwala uchwycić rzeczywisty zakres samodzielnej kompetencji pisarskiej i porównać go z poziomem tekstów pisanych w środowisku nienadzorowanym.

Wyniki i analiza

W badaniu wzięło udział pięćdziesięciu dziewięciu studentów (w tym dwadzieścia trzy osoby studiujące stacjonarnie i trzydzieści sześć niestacjonarnie), którzy mogli wybrać jedną z trzech ścieżek wykonania zadania pisemnego:

- Ścieżkę A, opartą wyłącznie na analizie tekstów wygenerowanych przez SI, wybrało trzydzieści sześć osób (61%), w tym ośmiu studentów studiów stacjonarnych i dwudziestu ośmiu – niestacjonarnych.
- Ścieżkę B, tradycyjną (samodzielne pisanie), wybrało siedemnaście osób (28,8%), w tym dziesięciu studentów studiów stacjonarnych i siedmiu niestacjonarnych.
- Ścieżkę A+B, mieszaną (łączenie pisania własnego i pracy z SI), wybrało sześć osób (10,2%) – pięciu studentów studiów stacjonarnych i jeden – niestacjonarnych.

Analiza prac pisemnych (zadań domowych oraz egzaminu końcowego)

Pierwszym etapem badania jest analiza prac pisemnych studentów, które ci wykonywali w formie zadań domowych. Analiza punktów, które uczestnicy zdobyli zgodnie z przedstawionymi powyżej kryteriami (tabele 1 i 2), wykazała, że w obu ścieżkach wyniki były podobnie wysokie (por. średnią punktację w tabeli 3). Studenci pisali prace w domu, z dostępem do narzędzi TIK oraz SI, w wyznaczonym okresie dwóch tygodni. Analiza jakościowa wykazała różne typy błędów charakterystyczne dla każdej ze ścieżek i wynikające ze specyfiki zadań.

W pracach opartych na ścieżce SI dało się zauważyć powtarzające problemy o charakterze interpretacyjnym oraz metajęzykowym, w mniejszym zaś stopniu – językowym. Najwięcej kłopotów sprawiło zadanie polegające na odnalezieniu wyrażenia idiomatycznego w tekście wygenerowanym przez SI. W aż 67% prac wskazano frazy, które nie spełniają definicji idiomu, myląc go m.in. z metaformi, kolokacją, wyrażeniami poetyckimi, a nawet związkami logicznymi lub opisowymi, np. *dar visibilidad*, *meta lejana*, *desafiar la norma*, *la vida cotidiana*, *me hizo reír*, *con lágrimas de gratitud*. Oznacza to, że studenci najwyraźniej utożsamiają idiom z dowolnym wyrażeniem nienależącym do języka czysto referencyjnego, czyli z każdą formą niebezpośredniości, obrazowości lub emfazy. Uwidacznia się tu też typowe dla średniozaawansowanego poziomu błędne łączenie pojęć: idiom = metafora

= wyrażenie ekspresywne. Ponadto w 14% prac studenci wykazali niedostateczne rozumienie istoty parafrazy. Studenci często przepisywali zdanie bez przekształcenia struktury, stosując co najwyżej kilka wyrażen synonimicznych. Zdarzały się też przypadki zbyt dalekiego odejścia od oryginału. Również w 14% prac studenci nie potrafili wskazać peryfraz czasownikowych, co sugeruje ograniczone wycucie struktur werbalnych i automatyzmu składniowego w hiszpańskim. Co najmniej pięć osób nie rozpoznało obecnych w tekście kolokacji. Rzadziej zdarzało się studentom mylić czasowniki regularne i nieregularne, błędnie wskazywać synonimy i antonimy wybranych słów oraz tworzyć niepoprawne formy słowotwórcze. Jeśli chodzi o refleksyjność, to w sześciu pracach była ona powierzchowna lub całkowicie nieobecna. Niektórzy powielali nieprawdziwe założenia, twierdząc np., że „język czatu jest sztuczny i nierealistyczny”, co pokazuje brak zrozumienia istoty treningowych modeli językowych.

W przypadku prac pisanych bez użycia SI (przynajmniej deklaratywnie) błędy były w większości typowe dla studentów na poziomie B1/B2. Należały do nich błędy w odmianie czasowników, niepoprawne użycie trybu *subjuntivo* lub jego brak, problemy z przyimkami, użyciem *ser/estar*, błędy przy rodzajnikach i w zakresie związku zgody pomiędzy rzeczownikiem a określającym go przymiotnikiem w rodzaju żeńskim. Na płaszczyźnie stylu i kompozycji często zdarzały się powtórzenia wyrazów, błędy interpunkcyjne, brak powiązania z tematem pracy lub podziału na akapity. Kluczowa obserwacja dotyczy jednak prac, które uzyskały maksymalną lub zbliżoną do maksimum punktację. Ich liczba jest podejrzanie wysoka. Styl tych prac był często zbliżony do charakterystycznego języka modeli SI: spójny i poprawny, co może świadczyć o faktycznym użyciu SI pomimo wcześniejszej deklaracji samodzielności. Takie prace nie zawierały błędów, co na tym etapie zaawansowania jest mało prawdopodobne bez technologicznego wsparcia.

Zestawienie nie jest imienne, lecz ogólne – nie porównujemy tu wyników konkretnych osób, tylko obserwujemy pewne tendencje. Nawet jeśli średnia punktacja w przypadku wszystkich ścieżek jest zbliżona, ze wskazaniem na ścieżkę mieszaną, to rozkład ocen pokazuje, iż najwyższe wyniki punktowe osiągnęli studenci ze ścieżki SI, byli oni również liczniej reprezentowani w przedziale ocen średnich, co należy jednak przypisać temu, że właśnie ta grupa była najbardziej liczna. Badanie ma pokazać jedynie ogólne tendencje, warto więc zaznaczyć, że bez względu na to, czy studenci wykonywali prace pisemne (domowe) przy wykorzystaniu ścieżki SI, czy tradycyjnej, prace te są na znacznie wyższym poziomie niż ich odpowiedniki w warunkach

egzaminacyjnych, bez użycia rozwiązań technologicznych. Nie widać również, aby studenci, którzy deklarowali pisanie prac domowych bez wykorzystania SI, pisząc samodzielnie (co wielu z nich podkreślało w ankiecie), uzyskało lepsze wyniki na egzaminie, wręcz przeciwnie. Jest to tym bardziej wyraźne, że spośród wszystkich złożonych prac pisemnych ponad 26% ocenionych na ocenę bardzo dobrą było deklaratywnie tradycyjnych.

Tabela 3. Zestawienie ocen z prac pisemnych z ocenami z egzaminu końcowego

Liczba punktów (ocena)	Prace pisemne (n=83)		Egzamin końcowy (n=59)		
	SI	Tradycyjna	SI	Tradycyjna	Mieszana
20 (bdb)	4,82%	15,66%	3,39%		
19 (bdb)	16,87%	10,84%	3,39%	1,69%	
18 (db+)	15,66%	3,61%	3,39%	1,69%	1,69%
17 (db+)	13,25%	6,02%	6,78%	3,39%	
16 (db)	6,02%	1,2%	6,78%	1,69%	1,69%
15 (db)	2,4%	1,2%	3,39%	1,69%	3,39%
14 (dst+)			10,17%	1,69%	
13 (dst+)		1,2%	5,08%	3,39%	1,69%
12 (dst)			5,08%	3,39%	
11 (dst)			3,39%	1,69%	
10 (ndst)		1,2%	3,39%	3,39%	
9 (ndst)			3,39%		
8 (ndst)			3,39%	1,69%	1,69%
7 (ndst)				1,69%	
6 (ndst)				1,69%	
Średnia punktacja	18,14	18,24	13,44	12,82	14,17

Powstaje zatem wniosek, iż studenci, którzy deklarują samodzielne pisanie tekstów, korzystają przy tym z technologicznych rozwiązań, kiedy mają taką możliwość. Interpretacja takiego stanu rzeczy nie musi oznaczać jednak automatycznie potępienia takiego działania, przeciwnie – prace domowe powinny dawać przestrzeń na korzystanie z różnych zasobów, narzędzi i konsultacji. To właśnie dzięki nim studenci mogą rozwijać szereg innych kompetencji: umiejętność redakcji, poprawy tekstu, porównywania wersji, świadomego korzystania z korekty maszynowej czy edytorskiej.

W tym kontekście prace domowe z SI nie są „mniej wartościowe”, tylko inaczej wartościowe. Należy zatem przemyśleć funkcję prac domowych nie jako sprawdzianu wiedzy, ale jako narzędzia kształtowania kompetencji edytorskich, krytycznego myślenia i umiejętności korzystania z nowoczesnych narzędzi językowych. Współczesne pisanie nie odbywa się przecież w izolacji od technologii, dlatego studenci powinni mieć okazję do świadomego i refleksyjnego korzystania z SI oraz innych zasobów. Analiza sugeruje również potrzebę zmiany modelu ścieżki tradycyjnej, która w obecnym kształcie może sprzyjać powierzchownemu, niekontrolowanemu użyciu SI. Zamiast udawać, że studenci nie korzystają z technologii, warto uwzględnić ją w projektowaniu zadań i włączyć elementy refleksji na temat tego, jak, kiedy i po co z niej korzystają.

Analiza badania ankietowego

Część A – motywacja wyboru ścieżki

Każdy student miał uzasadnić wybór ścieżki. Wypowiedziom przypisano kody, które dodatkowo zilustrowano cytatami zaczerpniętymi z wypowiedzi studentów i przedstawiono liczbowo w odniesieniu do każdej ścieżki w tabeli 4.

Tabela 4. Powody wyboru ścieżki

Kod	Definicja	Cytaty ¹	Częstotliwość występowania		
			AA	BB	AA+B
Ćwiczenie językowe	Wypowiedzi odnoszące się do postrzegania pracy z tekstami (pisanie, poprawianie, analizy) jako sposobu na doskonalenie konkretnych umiejętności językowych, takich jak gramatyka, składnia, ortografia czy poprawność stylistyczna.	<i>Czuję, że lepiej uczyć się języka, tworząc własne teksty.</i> <i>Wybrałam tę opcję, ponieważ dzięki temu ćwiczę to, co robiliśmy na zajęciach oraz umiejętność sprawnego pisanie różnych form tekstu w języku hiszpańskim.</i>		10	
Kreatywność	Odniesienia do możliwości swobodnego wyrażania siebie, tworzenia własnych pomysłów, a także rozwijania oryginalności w procesie pisanie tekstów.	<i>Wydawała mi się ciekawsza, ponieważ mogłam pisać o swoich zainteresowaniach i wykorzystać swoje własne pomysły.</i>		6	

¹ W cytowanych wypowiedziach studentów zachowano pisownię oryginalną.

Ułatwie- nie	Wskazanie na funkcję SI jako narzędzia, które skraca czas pracy, usprawnia proces pisania, porządkuje treść lub pozwala lepiej zrozumieć strukturę tekstu.	<i>Łatwiej jest przeprowadzić analizę niż tworzyć nowy tekst.</i> <i>Dzięki sztucznej inteligencji pisanie tekstu (znalezienie materiałów, redakcja, poprawki) jest kilkanaście razy szybsze.</i>	5	4
Sceptycyzm wobec AI	Wątpliwości dotyczące jakości, wiarygodności, etyczności lub wartości edukacyjnej narzędzi opartych na SI, w tym krytyka błędów językowych, ograniczeń treściowych lub braku autentyczności.	<i>Nie jestem fanką tego typu narzędzi. Nie mam do nich pełnego zaufania. Korzystam z ChatGPT jedynie do ćwiczenia zadań gramatycznych, gdy chcę rozwiązać swoje wątpliwości. Nie zawsze jednak jego odpowiedzi są poprawne.</i> <i>Raz wpisałam temat do chata, ale historia, którą napisałam, była skonstruowana w nienaturalny sposób.</i>	6	1
Ciekawość wobec AI	Wypowiedzi wskazujące na zainteresowanie eksperymentowaniem z nowymi technologiami, chęć poznania możliwości SI oraz otwartość na nowe narzędzia wspierające naukę języków.	<i>To było dla mnie ciekawe wyzwanie, ponieważ nie korzystam na co dzień z SI.</i> <i>Nigdy nie było zgody na wykorzystanie SI do odrabiania zadań. Gdy taka zgoda nastąpiła, byłem ciekaw, jak to zadanie wyjdzie.</i>	23	1
Słownictwo	Odniesienia do nauki lub wzbogacenia zasobu leksykalnego, np. poprzez analizę tekstów SI, porównania wyrażenia, uczenie się kolokacji czy poprawność słów.	<i>Chciałam zobaczyć możliwości SI, lubię włączać pracę z tekstem do nauki nowych słówek.</i> <i>Ponieważ wydała mi się to ciekawa możliwość, niesza-blonowa, mogłam się nauczyć nowych słów, których nie użyłabym, pisząc sama.</i>	5	

Refleksja	Wypowiedzi zawierające metakognitywną ocenę własnego procesu uczenia się, autorefleksję nad sposobem pracy, trudnościami, preferencjami oraz efektywnością różnych strategii.	<i>Uważam, że SI stworzyła ciekawszy tekst niż to, co sama bym wymyśliła.</i> <i>Chciałam sprawdzić jakość wygenerowanego tekstu i porównać z tekstem, który sama napisałam na dany temat.</i>	3	
Kreatywność AI	Oceny oryginalności lub twórczego potencjału tekstów generowanych przez SI, zarówno pozytywne (np. ciekawe pomysły), jak i negatywne (np. powtarzalność, banał, brak głębi).	<i>Większa kreatywność, większy zasób słów, inne sformułowania.</i> <i>Podaje różne rozwiązania, sugeruje różne możliwości, daje wybór i dostosowuje do potrzeb tekstu.</i>	5	
Styl pracy	Wzmianki o indywidualnych preferencjach w organizacji nauki, np. potrzeba kontroli nad tekstem, komfort pracy z własnymi pomysłami, trudności w pracy z cudzym materiałem.	<i>Nie lubię pisać samodzielnie, ale lubię analizować różne teksty, które mogę przeczytać.</i> <i>Dużo przyjemniej i łatwiej uczy mi się, analizując teksty...</i>	3	1
Rozwój kompetencji przyszłości	Ogólne wypowiedzi o wartościach edukacyjnych związanych z pracą z SI, niezależnie od konkretnej kompetencji, np. uczenie się poprzez porównanie, rozwój umiejętności pisania lub oceniania tekstu.	<i>Uważam też, że SI to bardzo przyszłościowe narzędzie pracy z którego trzeba nauczyć się korzystać.</i> <i>Uważam, że należy wykorzystywać i poznawać możliwości, jakie aktualnie posiadamy.</i>	5	
Brak kompetencji AI	Wypowiedzi wskazujące na trudności studentów w analizie lub ocenie tekstów wygenerowanych przez SI, wynikające z niedostatecznej wiedzy, doświadczenia lub pewności siebie w pracy z tego rodzaju materiałami.	<i>Ponieważ trudno mi zanalizować tekst wygenerowany przez SI, jest on za mądry.</i> <i>Ponieważ nie czuję się jeszcze dobrze w analizowaniu tekstu.</i>	1	1

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące motywacji do korzystania z SI w nauce pisania po hiszpańsku ujawnia, że najbardziej istotną z nich była ciekawość, zarówno wobec samego narzędzia, jak i jego możliwości językowych, co wskazuje na aktywną postawę badawczą studentów, otwartą na eksperymentowanie z nowymi formami uczenia się. Należy dostrzec również dominację względów pragmatycznych i instrumentalnych – studenci często wskazywali na chęć oszczędzenia czasu, wygodę korzystania z technologii, a także możliwość rozwijania bogactwa leksykalnego jako główne powody sięgania po narzędzia oparte na SI. W odpowiedziach pojawiały się również motywacje o charakterze refleksyjnym: część studentów deklarowała chęć poznania i krytycznego zrozumienia możliwości oraz ograniczeń SI w kontekście nauki języków obcych, co wskazuje na rozwijanie kompetencji metakognitywnych. W ścieżce tradycyjnej dominującą motywacją były ćwiczenia językowe, jest więc to grupa motywowana wewnętrznie, która ceni samodzielność, twórczość i kontrolę nad językiem. SI budzi w niej sceptycyzm i zastrzeżenia etyczno-jakościowe. Zauważalna jest tu silna tożsamość pisarska. Ścieżka mieszana natomiast to grupa kompromisu, wykorzystująca SI jako narzędzie pomocnicze, ale nie oddając mu pełnej kontroli. Cechuje ją podejście funkcjonalne, nieideologiczne.

Część B – ocena jakości tekstów SI

Część B obejmowała trzy pytania dotyczące oceny jakości tekstu wygenerowanego przez SI. Powinny na nie odpowiadać jedynie osoby ze ścieżek A lub A+B, jednak odpowiedzi udzielili również niektórzy studenci ścieżki B (tradycyjnej), odnosząc się do swoich wcześniejszych doświadczeń z tekstami SI spoza badania, stąd zróżnicowana liczba odpowiedzi przy poszczególnych pytaniach. W przeprowadzonej analizie postanowiliśmy uwzględnić również ich głosy, ponieważ badanie ma charakter ogólny i pozwala uchwycić szersze tendencje.

Pytanie 3: Ocena tekstu SI (wielokrotnego wyboru)

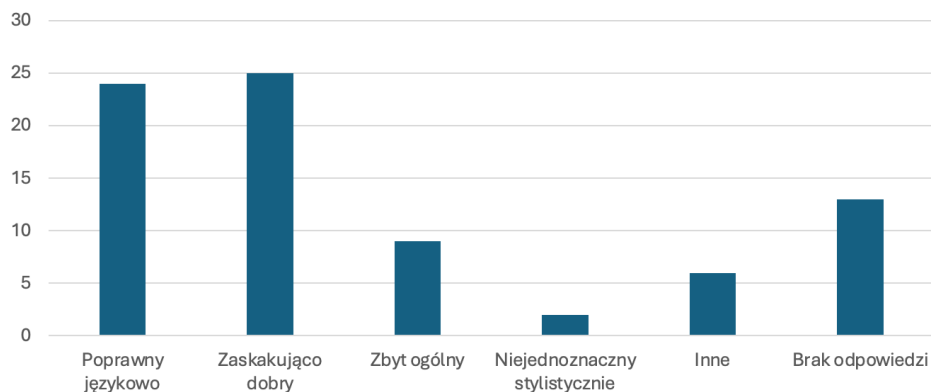


Figura 1. Odpowiedzi na pytanie 3 (Ocena tekstu SI)

Pytanie 4: Błędy i niedociągnięcia w tekstach SI (odpowiedzi otwarte)

Na podstawie czterdziestu odpowiedzi opracowano następujące **kategorie tematyczne**:

Tabela 5. Najczęstsze błędy SI dostrzeżone przez studentów

Kategoria tematyczna	Liczba wypowiedzi	Cytaty
Zbyt ogólny / brak konkretów	10	<i>Jeżeli już wspomagałam się SI w trakcie pracy, to często działało się tak, że musiałam uzupełniać niektóre zdania i dodać więcej szczegółów samodzielnie, ponieważ teksty były zbyt ogólne.</i>
Poprawny, ale brak emocji / kreatywności	8	<i>Był trochę zbyt ogólny, bez emocji.</i> <i>Tekst był dobry, przejrzysty i bez błędów, jednak brakowało mu kreatywności i użycia emocji.</i>
Styl zbyt akademicki / filozoficzny / za trudny	6	<i>Był dobry, jedynie pisał zbyt akademicko.</i> <i>Często zbyt dużo języka formalnego.</i>
Błędy merytoryczne lub językowe	6	<i>Niestety chat popełniał błędy merytoryczne, być może nie rozumiał treści pytania lub ma trudności z pracą w języku hiszpańskim.</i>
Schematyczność, powtórzenia, sztuczność	7	<i>Z mojej perspektywy trochę sztuczny, brakuje udziału człowieka.</i> <i>Często brakowało mu różnorodności w słownictwie i wielokrotnie powtarzał te same łączniki bądź frazy.</i> <i>Teksty SI są trochę schematyczne, używa prostych idei.</i>

Brak błędów / bardzo dobry	6	<i>Tekst był bardzo dobry pod każdym względem.</i>
Jakość zależy od promptu	4	<i>Tekst wygenerowany był dobry, miałam niedosyt treści, więc dodałam jeszcze jednego prompta dotyczącego treści.</i> <i>W mojej opinii kreatywność czatu jest w pewien sposób ograniczona, błędy zdarzały się sporadycznie, ale wtedy wystarczyło dopytać chat, czy aby na pewno wszystko jest poprawne i wtedy się reflektował.</i>
Niedopasowanie do poziomu / preferencji	3	<i>Był bardzo dobry, jednak konstrukcje i słownictwo było zbyt wyszukane.</i> <i>Chat GPT podpowiadał mi cały czas użycie pewnego słownictwa lub wyrażań, które już wcześniej odrzuciłam.</i>

Pytanie 5: Czy praca z SI pomogła lepiej zrozumieć, jak powinien wyglądać dobrze napisany tekst? (jednokrotny wybór, czterdzieści dwie odpowiedzi)

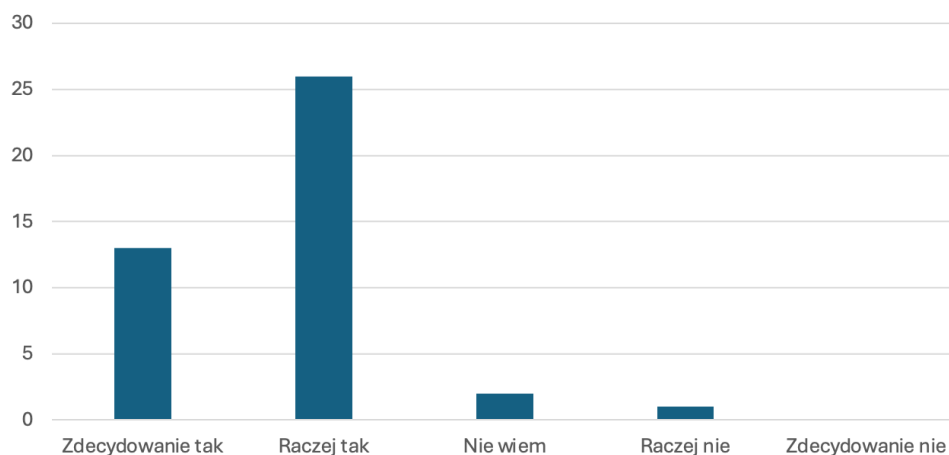


Figura 2. Odpowiedzi na pytanie 5

Analiza odpowiedzi w części B ankiety wskazuje na ambiwalentny, ale ogólnie pozytywny stosunek studentów do jakości tekstów generowanych przez ChatGPT. Większość respondentów doceniła poprawność językową i przejrzystość wypowiedzi, choć jednocześnie wskazywano na ich ogólnikowość, schematyczność i brak indywidualnego stylu. Część studentów zauważyła, że teksty SI są „zbyt dobre”, tj. formalne, bezosobowe lub przesadnie akademickie, co paradoksalnie utrudniało ich krytyczną

analizę. Wśród wypowiedzi pojawiła się również refleksja nad znaczeniem dobrze sformułowanych promptów jako kluczowego elementu efektywnego wykorzystania SI. Mimo tych zastrzeżeń aż 93% studentów uznało, że praca z tekstem SI pomogła im lepiej zrozumieć strukturę poprawnej wypowiedzi, co potwierdza jego potencjał jako narzędzia edukacyjnego: niekoniecznie idealnego wzorca, ale użytecznego punktu odniesienia do nauki krytycznego myślenia i redagowania.

Część C – Analiza przydatności zadań z wykorzystaniem SI

Pytanie 6: Jak oceniasz przydatność tego zadania dla swojego rozwoju językowego? (Skala 1–5, gdzie 5 to „bardzo przydatne”)

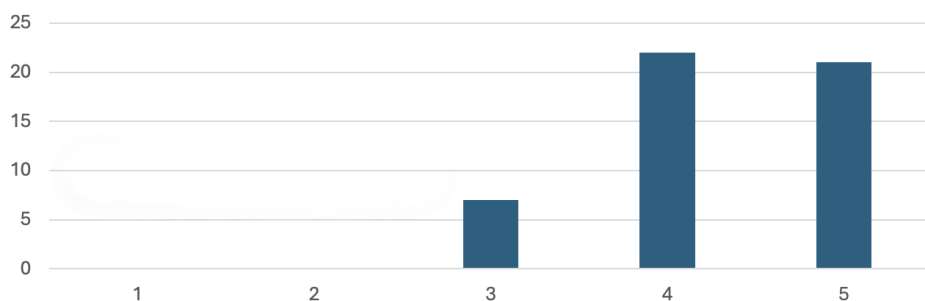


Figura 3. Odpowiedzi na pytanie 6

Aż 86% (czterdziestu trzech z pięćdziesięciu) respondentów uznało zadanie za przydatne lub bardzo przydatne (oceny 4 i 5).

Pytanie 7: Czy to zadanie pomogło ci lepiej zrozumieć strukturę, styl lub spójność tekstów w języku hiszpańskim?



Figura 4. Odpowiedzi na pytanie 7

98% studentów (wszyscy poza jednym z grupy czterdziestu ośmiu respondentów) uznało, że zadanie przynajmniej częściowo pomogło im w rozumieniu tekstów.

Pytanie 8: Co było dla ciebie najciekawsze lub najbardziej zaskakujące? (trzydzieści pięć wypowiedzi)

Tabela 6. Ocena pracy z AI – wypowiedzi

Kategoria	Liczba wypowiedzi	Cytaty
Zdolności językowe SI (formalne i stylistyczne) Zaskoczenie poprawnością, stylem, płynnością czy strukturą tekstu AI.	10	<i>Tekst był bardzo dobry, zaskakiwał argumentami, nie można było poznać, że jest napisany przez sztuczną inteligencję.</i> <i>Płynność wypowiedzi</i>
		<i>Poprawność gramatyczna tekstów</i>
Personalizacja i elastyczność SI Respondenci zauważyli, że SI potrafi dostosować się do tonu, poziomu języka, stylu i rodzaju wypowiedzi.	8	<i>Dobór odpowiedniego stylu do formy wypowiedzi – kiedy poprosiłam chat, aby napisał tekst argumentacyjny, wszystkie elementy (język, struktura) były odpowiednie dla tej formy tekstu.</i> <i>Łatwość i lekkość, z jaką sztuczna inteligencja adaptuje się do twojego stylu wypowiedzi i wyjaśnia rzeczy dla ciebie niejasne.</i>
Kreatywność SI (pomysły, fabuła, rozwiązania) Uczestnicy docenili kreatywność SI	7	<i>Różnorodność pomysłów</i> <i>Najciekawsze było dla mnie to, że sztuczna inteligencja potrafi wykreować ciekawą i spójną fabułę, używać ciekawych zwrotów.</i>
Zaskoczenie jakością lub skutecznością SI Pisze dobrze, trafnie lub lepiej niż się spodziewano.	5	<i>Że napisze dokładnie to, co sama bym chciała, tylko lepiej dobranymi słowami.</i> <i>Pełne wykorzystanie tematu, wszystkie informacje zostały uwzględnione.</i>
Porównywanie/ refleksja nad własną pracą Wskazano na wartość porównania z tekstem SI lub autoanalizy.	4	<i>Forma analizowania tekstu SI. Dzięki zadaniom opartym na parafrazowaniu lepiej poznałam swój styl.</i> <i>Możliwość porównania tekstów.</i>

Różnorodność / nowe słownictwo Uczestnicy dostrzegli bogactwo językowe i nowo poznane wyrażenia.	3	<i>Pojawienie się słówek, których nie znałam.</i> <i>Zróżnicowane słownictwo.</i>
Rozwój osobisty / językowy Refleksja nad własnym postępem językowym, samoświadomość.	3	<i>To naprawdę pozwoliło mi się rozwinąć. Czuję, że pozwala mi nauczyć się czegoś nowego i zrozumieć użycie struktur.</i> <i>Dużo się nauczyłam przy tym zadaniu.</i>
Ograniczenia lub zagrożenia SI Pojedyncze wypowiedzi o krytycznym spojrzeniu.	2	<i>Trudno odróżnić tekst ludzki od wygenerowanego; nie można tak po prostu ocenić, że tekst jest wygenerowany.</i> <i>Bezkrytyczność chatu GPT – chwali tekst, czegokolwiek bym mu nie wkleiła, co może doprowadzić do błędnego spojrzenia na własną pracę i jej wartość.</i>
Organizacja zadania lub tematy Wypowiedzi skupione na samej strukturze zajęć lub tematów.	2	<i>Najciekawsze były części praktyczne zajęć, których było dużo.</i> <i>Formy gramatyczne; pomysły na realizację danego tematu.</i>

Wypowiedzi respondentów pokazują szerokie spektrum doświadczeń i refleksji. Najczęściej wskazywano na wysoki poziom językowy generowanych tekstów, poprawność gramatyczną, płynność i odpowiedni styl. Duże wrażenie robiła także elastyczność SI, zdolność dostosowania się do polecenia i tonu wypowiedzi. Część studentów doceniła kreatywność narzędzia, zwłaszcza w tworzeniu ciekawych fabuł czy rozwiązań. Pojawiły się również wypowiedzi wskazujące na zaskoczenie jakością generowanych tekstów, a także refleksja nad własnym stylem i językiem w kontekście porównań z SI. Dla niektórych istotna była różnorodność leksykalna i rozwój językowy, natomiast nieliczni zwrócili uwagę na potencjalne ograniczenia i ryzyka związane z bezkrytycznym odbiorem tekstów generowanych przez SI.

Pytanie 9: Czy chciał(a)byś, aby SI było częściej wykorzystywane na zajęciach? Dlaczego tak lub nie? (pięćdziesiąt wypowiedzi)

Odpowiedzi charakteryzują się dużą różnorodnością i ambiwalencją. Uczestnicy formułują zarówno konkretne uzasadnienia pozytywne, jak i zastrzeżenia. Wiele wypowiedzi zawiera elementy równoważenia korzyści i zagrożeń. Analizę przeprowadzono z wykorzystaniem kodowania tematycznego.

Tabela 7. Stosunek do wykorzystywania SI na zajęciach

Odpowiedzi pozytywne (ok. 65–70% wypowiedzi)	
SI jako narzędzie wspomagające naukę SI ułatwia naukę, pomaga zrozumieć zasady gramatyki, daje nowe przykłady i pokazuje struktury językowe.	<i>Nauczyłam się trochę poprawności gramatycznej w tekstach i jak to powinno wyglądać.</i> <i>Tak, ponieważ pomaga zobaczyć różne sposoby pisania tekstów, używając zaawansowanego słownictwa, nie popełnia błędów, więc można się nauczyć poprawnych struktur gramatycznych.</i>
Przyszłościowość i użyteczność w realnym świecie SI uznawane jest za narzędzie przyszłości, warto się go nauczyć.	<i>Z dnia na dzień użycie SI staje się coraz bardziej powszechne i jest to pewnie nieuniknione.</i> <i>Tak, ponieważ to przyszłościowy temat i warto uczyć się z tego korzystać.</i>
Krytyczna analiza i kontrola SI jako wartość dydaktyczna Wskazywano na wartość uczenia się przez ocenę tekstów SI (a nie tylko ich użycie).	<i>Jeśli jest to w formie do nauki to pewnie jest to najlepszy sposób na korzystanie z tego typu narzędzi.</i> <i>Myszę, że tak, pozwala to lepiej zrozumieć niektóre zagadnienia, jednak należy pamiętać, że SI też się myli; forma zadań, której używaliśmy na zajęciach (analiza tekstów SI), bardzo mi odpowiadała, ponieważ można było spojrzeć krytycznym okiem na dany tekst.</i>
SI jako przyspieszanie pracy Rola SI jako praktycznego wsparcia dla studentów z ograniczonym czasem.	<i>Tak, ponieważ w trybie niestacjonarnym brakuje niekiedy czasu na terminowe wykonanie zadań. Zadanie z SI pomagają zaoszczędzić czas.</i>
Odpowiedzi negatywne/ sceptyczne (ok. 25–30% wypowiedzi)	
Zanik samodzielności i kreatywności Najczęściej powtarzający się zarzut: SI może prowadzić do wygaszenia myślenia twórczego i refleksji.	<i>Myszę, że nie albo tylko raz na jakiś czas – używanie sztucznej inteligencji odbiera samodzielność i kreatywne myślenie.</i> <i>Nie, ogranicza to pracę naszego umysłu, wyobraźni, robi większość za nas, przez co nie musimy myśleć.</i>
Niechęć do użycia SI w pisaniu własnych tekstów Dla niektórych praca z tekstem SI nie wydaje się naturalna i zaburza rozwój umiejętności.	<i>Zdaję sobie sprawę, że wiele osób korzysta z SI przy pisaniu swoich prac, jednak jako osoba, która pisała samodzielnie, jestem sceptycznie nastawiona do wykorzystywania SI na zajęciach.</i> <i>Jeżeli chodzi o pisanie prac, wolabym, żeby na zajęciach odbywały się bez SI. Jest to dla mnie bardziej naturalne i wyciągam z tego więcej korzyści.</i>

Zatarcie granicy między SI a człowiekiem Trudność w rozpoznaniu, czy teksty są ludzkie, czy sztuczne.	I tak, i nie, bo przeraża mnie, że teksty będą pisane przez SI, np. w Internecie nie będzie można odróżnić tych autorstwa człowieka. Z drugiej strony powinniśmy się nauczyć, jak takie teksty wyglądają.
Wypowiedzi ambiwalentne/ zrównoważone (ok. 10% wypowiedzi)	
Część osób nie wyraziła jednoznacznego stanowiska, często podkreślając potrzebę umiaru i krytycznego podejścia.	<i>Są plusy i minusy, podoba mi się nieszablonowe myślenie, rzeczy, o których sama bym nie napisała lub zajęłoby mi to więcej czasu, z drugiej strony nie dajemy sobie szansy na bycie kreatywnymi.</i>

Większość studentów pozytywnie odnosi się do wykorzystania SI na zajęciach, podkreślając jego wartość jako nowoczesnego narzędzia wspomagającego naukę i rozwijającego refleksję. Jednocześnie część uczestników wyraża obawy dotyczące zaniku samodzielności i nadmiernego uproszczenia procesu edukacyjnego. W odpowiedziach pojawia się wyraźna potrzeba umiaru i krytycznego podejścia: SI powinno być wsparciem, nie substytutem, a jego użycie warto osadzić w dydaktyce uczącej analizy, oceny jakości treści i skutecznego formułowania poleceń.

Pytanie 10: Które z zadań proponowanych w ćwiczeniu było dla ciebie najciekawsze i najbardziej rozwijające (3), a które najmniej (1)?

Studenci mogli wybrać pomiędzy trzema typami zadań: analizą tekstu, parafrazowaniem oraz ćwiczeniami leksykalnymi. Najwyżej ocenione zostały ćwiczenia słownikowe, które uzyskały 102 punkty i zostały uznane za najbardziej rozwijające przez zdecydowaną większość, 33 studentów. Znacznie niżej uplasowały się pozostałe zadania: analiza tekstu (54 punkty) i parafrazowanie tekstu wygenerowanego przez SI (46 punktów), które częściej były oceniane jako neutralne lub najmniej interesujące. Wyniki te wskazują na wyraźną preferencję studentów wobec tradycyjnych ćwiczeń językowych oraz potrzebę dopracowania zadań SI, by lepiej odpowiadały ich oczekiwaniom i poziomowi zaawansowania.

Pytanie 11: Czy dzięki proponowanym ćwiczeniom udało ci się...? (wybór wielokrotny)

Tabela 8. Deklarowane efekty dydaktyczne pracy
z tekstami wygenerowanymi przez SI

Odpowiedź	Liczba osób	Procent osób
zapamiętać nowe słownictwo użyte w wygenerowanym tekście	37	77%
poczuć się pewniej w samodzielnym pisaniu po hiszpańsku	30	62%
rozwinąć umiejętności związane z krytyczną lekturą i analizą tekstu	22	46%
rozwinąć refleksję nad procesem pisania i własnym stylem pisarskim	18	37%
porównać różne sposoby formułowania myśli i wyciągnąć wnioski odnośnie do własnej praktyki pisarskiej	17	35%
lepiej zrozumieć, na czym polega redagowanie i poprawianie tekstu	16	33%
uświadomić sobie różnicę między stylem potocznym a akademickim	14	29%
zauważyć typowe błędy popełniane przez SI i lepiej zrozumieć zasady poprawności językowej	12	25%
Niczego się nie nauczyłam/em	0	0%

Z analizy odpowiedzi studentów na pytanie 11. wynika, że praca z tekstami generowanymi przez SI może wspierać rozwój wielu kompetencji językowych i refleksyjnych. Studenci najczęściej wskazywali, że dzięki ćwiczeniom opartym na pracy z tekstami SI udało im się zapamiętać nowe słownictwo oraz wzmocnić pewność siebie w pisaniu po hiszpańsku, co sugeruje, że ćwiczenia te miały dla nich wymiar motywacyjny i przełamujący bariery w produkcji językowej. Doceniano również możliwość uczenia się poprzez porównanie, analiza tekstów SI skłaniała bowiem do refleksji nad własnym stylem pisarskim i sposobami wyrażania myśli. Wielu studentów zauważało też, że zadania uczyły ich krytycznego podejścia i lektury analitycznej, zarówno pod kątem językowym, jak i stylistycznym. Rzadziej wskazywano na analizę błędów czy różnice między stylem akademickim i potocznym, co może sugerować, że te aspekty wymagają silniejszego zaakcentowania podczas przyszłych edycji kursu. Całościowo odpowiedzi wskazują na pozytywny odbiór ćwiczeń z SI jako wartościowego narzędzia dydaktycznego, które wspiera nie tylko rozwój językowy, ale i metakognicję. Istotne jest także to, że żaden z uczestników nie uznał ćwiczeń za całkowicie nieprzydatne, co potwierdza ich wartość edukacyjną.

Dyskusja

Na podstawie analizy wyników ankiety oraz prac studentów można stwierdzić, że wprowadzenie SI do nauczania pisania po hiszpańsku okazało się wsparciem, a nie zagrożeniem dla rozwoju kompetencji pisarskich. Studenci, którzy analizowali teksty wygenerowane przez ChatGPT, osiągnęli porównywalne, a niekiedy lepsze wyniki niż osoby piszące samodzielnie. Istotne jest również to, że studenci motywowani ciekawością oraz względami pragmatycznymi bardzo chętnie sięgali po to narzędzie i oddawali dobre, krytyczne i ciekawe prace. Co ważne, 62% badanych zadeklarowało, że dzięki tej metodzie poczuło się pewniej w samodzielnym pisaniu, a 77% zapamiętało nowe słownictwo. Zadania pobudzały także myślenie krytyczne i refleksję metajęzykową. Prawie połowa studentów (46%) wskazała, że ćwiczenia rozwinęły ich umiejętność analizy tekstu, a 37% – że pomogły im lepiej zrozumieć proces pisania. W wielu odpowiedziach pojawiały się też obserwacje dotyczące stylu, spójności czy adekwatności językowej, również w odniesieniu do własnych błędów.

Model pracy oparty na analizie tekstów SI ma zatem duży potencjał dydaktyczny. Może być z powodzeniem stosowany na różnych poziomach zaawansowania, nie tylko w nauce pisania, ale – jako narzędzie wspierające świadomość językową i krytyczne podejście do technologii – także w rozwijaniu kompetencji receptywnych, pracy nad stylem czy w kształceniu nauczycieli.

Wnioski

Współczesne podejścia do dydaktyki pisania w językach obcych coraz częściej uwzględniają wykorzystanie sztucznej inteligencji, zwłaszcza dużych modeli językowych, nie tylko jako narzędzi generujących teksty, ale także jako bodźców do refleksji metajęzykowej. Zastosowanie SI w dydaktyce pisania otwiera nowe możliwości rozwijania kompetencji analitycznych i krytycznych, takich jak ocena stylu, spójności, poprawności językowej czy adekwatnego stosowania konwencji gatunkowych. Proponowane podejście wpisuje się w nurt dydaktyki zadaniowej i refleksyjnej, wspierając jednocześnie personalizację procesu uczenia się oraz autonomię studentów, którzy mogą dobierać strategie pracy zgodne ze swoimi potrzebami, poziomem zaawansowania i preferencjami poznawczymi. Studenci doceniają tę możliwość i bardzo chętnie pracują z wykorzystaniem narzędzi SI.

Badanie będące przedmiotem analizy objęło kilka źródeł danych: wyniki egzaminów, prace pisemne oraz rozbudowaną ankietę (części A–C), co umożliwiło

triangulację i pogłębioną analizę. Na uwagę zasługuje wprowadzenie trzech ścieżek pracy (tradycyjna, SI, mieszana), co pozwoliło porównać różne strategie uczenia się i ich skuteczność. Zebrane dane ujawniły zarówno potencjał dydaktyczny, jak i ograniczenia wybranego modelu. Brak grupy całkowicie niezależnej od SI, ograniczona liczebność próby (pięćdziesiąt dziewięć osób) oraz kłopoty związane z oceną trwałości efektów stanowią istotne ograniczenia metodologiczne, które należy wziąć pod uwagę w dalszych badaniach. W przyszłości warto rozszerzyć analizę jakościową na większy korpus tekstów i rozważyć badania horyzontalne, które pozwolą lepiej ocenić wpływ pracy z SI na rozwój kompetencji pisarskich w dłuższej perspektywie.

Wyniki ankiety oraz analiza prac studentów wykazały, że większość uczestników pozytywnie oceniła pracę z tekstami generowanymi przez SI, podkreślając wartość dydaktyczną zaproponowanych zadań. Na tej podstawie możemy wskazać konkretne korzyści i ograniczenia przyjętego podejścia dydaktycznego. Ponad trzy czwarte badanych wskazało, że dzięki tej formie pracy łatwiej zapamiętywali słownictwo, a znaczna część zauważyła także wpływ na rozwój umiejętności pisarskich i krytycznego myślenia. Co istotne, umiejętności językowe i organizacja prac studentów analizujących teksty SI nie odbiegały od poziomu jakości w wypadku prac pisanych samodzielnie, a nierzadko były one bardziej poprawne językowo. Zdolność studentów do identyfikowania błędów i nieadekwatnych sformułowań w tekstach SI wskazuje na wzrost świadomości językowej, choć nie u wszystkich przekładało się to bezpośrednio na jakość własnych wypowiedzi. W ankiecie odnotowano bardzo niewiele negatywnych ocen w stosunku do SI, studenci nie czuli się zdemotywowani, a korzystanie z ChatGPT nie ograniczyło ich rozwoju. Z drugiej strony, w przypadku mniej aktywnych uczestników zauważono ryzyko korzystania z SI pomimo deklarowania pracy samodzielnej czy powierzchownego podejścia do analizy tekstu.

Na podstawie uzyskanych rezultatów możemy sformułować propozycje dalszego rozwoju zadania i kierunków przyszłych badań. Warto wprowadzić etap redagowania tekstu przez SI jako obowiązkowy element procesu dydaktyki pisania w języku obcym, czy to po wstępnej analizie, czy po samodzielnym napisaniu tekstu przez studenta. Z perspektywy dydaktycznej zasadne jest też przetestowanie podobnych zadań na innych poziomach językowych oraz w odniesieniu do różnych form wypowiedzi (list formalny, e-mail, opinia) oraz kontekstów kulturowych. Rekomendując wykorzystanie tekstów generowanych przez sztuczną inteligencję w dydaktyce języków obcych, warto podkreślić ich szczególną przydatność na poziomach średnio zaawansowanych i zaawansowanych, gdzie celem nie jest już jedynie opanowanie form

gramatycznych i słownictwa, lecz także rozwijanie kompetencji metajęzykowych i redakcyjnych. Analiza takich tekstów pozwala studentom ćwiczyć ocenę jakości wypowiedzi, planowanie struktury tekstu oraz formułowanie własnych argumentów, co sprzyja poczuciu sprawczości i zwiększa zaangażowanie. Kluczowe jest jednak jasne określenie celów dydaktycznych, które powinny zawierać komponent analityczny, refleksyjny oraz językowy (ćwiczenia językowe). Dopiero świadoma praca nad językiem, jego analiza i refleksja umożliwiają rzeczywisty rozwój umiejętności. Wreszcie, warto promować elastyczność ścieżek uczenia się, dostosowując zadania do różnych stylów pracy i preferencji studentów. Możliwość wyboru między pisanem a analizą, pracą samodzielną a wspomaganą zwiększa motywację oraz skuteczność procesu dydaktycznego.

Oświadczenie o zgodności z zasadami etyki badań:

Badanie ankietowe przeprowadzono za pisemną zgodę uczestników badań, wyrażoną podczas wypełniania ankiety.

Finansowanie:

Badanie nie było finansowane ze źródeł zewnętrznych.

Oświadczenie dotyczące konfliktu interesów:

Autorka nie zgłasza żadnego konfliktu interesów.

Bibliografia

- Aroz, A., & Cassany, D. (2025). Inteligencia artificial para aprender idiomas entre universitarios japoneses. *Cuadernos CANELA*, 36, 145–168.
- Aslanyan-rad, E. (2024). The role of ChatGPT in academic learning of higher education: A comprehensive systematic review and analysis of the literature. Research Gate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11931.48162>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (Eds.). (1987). *The Psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates / Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Bhullar, P.S., Joshi, M., & Chugh, R. (2024). ChatGPT in higher education – a synthesis of the literature and a future research agenda. *Education and Information Technologies*, 29(16), 21501–21522. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Davoodifard, M. (2022). An overview of writing process research: Using innovative tasks and techniques for a better understanding of L2 writing processes in assessment contexts. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 21(2), 1–20. <https://doi.org/10.52214/salt.v21i2.8759>

- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M. E., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill* (ETS Research Report No. RR-08-55). Educational Testing Service.
- Deep, P. D., Martirosyan, N., Ghosh, N., & Rahaman, M. S. (2025). ChatGPT in ESL higher education: Enhancing writing, engagement, and learning outcomes. *Information*, 16(4), 316. <https://doi.org/10.3390/info16040316>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Godwin-Jones, R. (2019). AI in language learning: Opportunities and threats. *Language Learning & Technology*, 23(3), 4–11.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistics perspective*. Longman.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11(4), 329–350. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00091-7](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00091-7)
- Hayes, J. R. (1996). *The science of writing* (C. M. Levy & S. Ransdell, Ed.). Lawrence Erlbaum.
- Kellogg, R. T., Olive, T., & Piolat, A. (2013). Working memory in written composition: A progress report. *Journal of Writing Research*, 5(2), 111–136. <https://www.jowr.org/jowr/article/view/690/685>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2). <https://doi.org/10.1177/00336882231215902>
- Leki, I. (2007). *Undergraduate writing in the majors: An exploratory study of L2 students*. Lawrence Erlbaum.
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Asian Journal of English Language Teaching*, 34(1), 45–70. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Mali, Y. C. G. (2025). Exploring the use of ChatGPT in EFL/ESL writing classrooms: A systematic literature review. *Journal of Language and Education*, 11(2), 137–156. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.21793>
- Manchón, R. M. (Ed.). (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. John Benjamins Publishing.
- Marszałek Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. (2024). *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji*. *Dziennik Ustaw*, 2024, poz. 1606. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001606>
- Minister Edukacji i Nauki. (2023). *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*. *Dziennik Ustaw*, 2019, poz. 2102. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230002102>
- Rada Europy. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (W. Martyniuk, Tłum). Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Wexell-Machado, L., & Canese, V. (2023). Métodos de apropiación de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas y sus consideraciones éticas. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(2), 45–61. <http://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.29268>