

# Mariola Jaworska

---

## Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 8,  
43-52

---

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Mariola JAWORSKA**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## **Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny**

### **Abstract:**

#### **Individualisation of the Process of Foreign Language Teaching and the Institutional Educational Context**

The article presents the issue of the process of foreign language teaching in relation to the Polish educational reality. The contemporary glottodidactic research focuses on the learner, their individual characteristics and the influence of the environment. The researchers agree on the necessity of placing the learner, organizing an appropriate learning environment and taking into consideration their needs and opportunities in the centre of the didactic process. It is worth considering how the postulate of the individualization is implemented in Polish institutions. The issues discussed in the first part of the text concern the description of individualisation and didactic possibilities of its implementation in school, first of all by means of internal differentiation, including, for instance, the differentiation of objectives, contents and the organization of the lesson. The key element taken into consideration is the analysis of the binding legal regulations and selected research results concerning foreign language teaching in the context of individual features, the learner's predispositions as well as particular needs and educational abilities.

### **Wprowadzenie**

W ostatnich latach badania lingwistyczne koncentrują się na konkretnym człowieku, jego rzeczywistych właściwościach językowych oraz na procesach językowych, jakie w nim zachodzą i które w pełni świadomie lub w sposób podświadomy podejmuje, funkcjonując jako istota społeczna (F. Grucza 2007). Wiele badań glottodydaktycznych także skupia się na uczącym się języków obcych, charakteryzujących go czynnikach indywidualnych i oddziałującym na niego kontekście środowiskowym. Badacze wydają się być zgodni co do konieczności umiejscowienia uczącego się w centrum badań glottodydaktycznych i organizowania mu właściwego środowiska uczenia się (C. Riemer 2006: 27, H. Komorowska 2007: 5, E. Zawadzka-Bartnik 2011: 16). Tak popularna obecnie koncepcja autonomicznego uczenia się, związane z nią problemy strategii, stylów, różnic indywidualnych odnoszą się do różnorodnych aspektów procesów zachodzących w układzie glottodydaktycznym, bazują jednak na wspólnej podstawie, w której akcentowana

jest indywidualność uczącego się. Z takiego podejścia wynika z kolei konieczność dostosowania procesu dydaktycznego do potrzeb i możliwości uczącego się, przede wszystkim zaś uaktywnienia go w tym procesie.

Biorąc powyższe pod uwagę, warto zastanowić się nad tym, jak postulat indywidualizacji procesu nauczania realizowany jest w kształceniu instytucjonalnym w Polsce, jaki jest aktualny stan prawny dotyczący nauczania języków obcych w tym zakresie, jak wygląda rzeczywista organizacja indywidualnego wsparcia uczniów na płaszczyźnie szkoły i klasy.

## **1. Indywidualizacja i dydaktyczne możliwości jej realizacji w klasie językowej**

Indywidualizacja procesu nauczania języka obcego w przyjętej tu perspektywie rozumiana jest jako całość działań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych stosowanych podczas lekcji w celu uwzględnienia różnych możliwości uczących się i umożliwienia im pełnego rozwoju ich motorycznego, intelektualnego oraz emocjonalnego potencjału (H. Meyer 2004: 97, W. Tönshoff 2004: 227). Tak rozumiana indywidualizacja procesu nauczania języka wymaga diagnozy kompetencji ucznia na wstępie, zaplanowania właściwych działań dydaktycznych, przemyślanej organizacji lekcji, ale także zindywidualizowanej kontroli osiągnięć. Może być realizowana poprzez różnicowanie zewnętrzne i wewnętrzne (M. Bönsch 2009: 18), przy czym to pierwsze odnosi się przede wszystkim do rozwiązań organizacyjnych (podział uczniów na podstawie uzdolnień, zainteresowań, np. tworzenie grup międzyoddziałowych na podstawie badania poziomu biegłości językowej), drugie zaś polega na działaniach obejmujących wszystkie te formy dyferencjacji, które są podejmowane wewnątrz wspólnie nauczanej klasy czy grupy (W. Klafki, H. Stöcker 1991: 173).

Ze względu na korzyści płynące z uczenia się w grupie rówieśniczej należy podkreślić przede wszystkim zalety różnicowania wewnętrznego, którego realizacja może odbywać się na wszystkich płaszczyznach dydaktycznych poprzez różnicowanie celów, treści, organizacji lekcji i mediów (F. Hass 2008: 4).

### **1.1. Różnicowanie celów**

Różnicowanie celów zakłada określanie realistycznych i osiągalnych dla uczących się celów w ramach przyjętych założeń instytucjonalnych. Wiąże się ściśle z pojęciem sukcesu w nauce języka obcego, który może być rozumiany jako poziom kompetencji osiągnięty na koniec określonego etapu edukacyjnego lub jako przyrost kompetencji w tym czasie. W pierwszym przypadku zamierzone

osiągnięcia zorientowane są na opisanej kryteriami normie i nie uwzględniają poziomu początkowego. W drugim zaś pojęcie sukcesu koncentruje się na indywidualnym uczącym się i obejmuje przy ocenie osiągnięć sytuację wyjściową. W kontekście indywidualizacji procesu nauczania jest więc ważne, aby bazując na diagnozie aktualnego poziomu konkretnego uczącego się, stawiać także realistyczne, zróżnicowane cele. To wymaga jednak wprowadzenia zróżnicowanych form kontroli, co z kolei jest trudne ze względu na dzisiejszy trend do standaryzacji osiągnięć. W pewnym stopniu ten rodzaj różnicowania jest więc możliwy wyłącznie w sekwencjach lekcyjnych.

### **1.2. Różnicowanie treści**

Indywidualizacja procesu nauczania języka obcego przez różnicowanie treści może odnosić się zarówno do tematyki tekstów, jak i związanych z nią zadań językowych, co właściwie oznacza uwzględnianie różnorodnych zainteresowań uczących się. Możliwe jest to poprzez takie działania, jak: wybór tematu z przygotowanej oferty, swobodny wybór tematu przy narzuconej formie opracowania (plakat, prezentacja), czy np. sformułowanie tematu w ramach określonego projektu. Wydaje się, że najprostszą formą takiego różnicowania jest prezentacja treści (zadań, tekstów, itd.) o różnym stopniu trudności, przy czym należy uwzględniać zarówno cechy tekstu, jak np. jego długość, ilość nowej leksyki, stopień złożoności składni, jak i zainteresowania i wiedzę, jaką mają już uczniowie na dany temat. Teksty o różnym stopniu trudności mogą być łączone z zadaniami językowymi, wymagającymi uruchomienia różnorodnych procesów kognitywnych, polegającymi na reprodukcji, reorganizacji albo transferze (W. Tönshoff 2004: 229–231). Takie różnicowanie może odbywać się zarówno ilościowo (liczba i zakres zadań), jak i jakościowo (stopień trudności).

### **1.3. Różnicowanie organizacji lekcji**

Indywidualizację procesu nauczania języka obcego umożliwia także stosowanie różnorodnych rozwiązań metodycznych, uwzględniających przede wszystkim style uczenia się oraz preferencje związane z formami przekazywania informacji. W ten sposób można realizować ten sam program nauczania w odniesieniu do wszystkich uczących się, a działania dydaktyczne, np. sposób wyjaśniania, tempo pracy, czy chociażby rodzaj zadawanych pytań dostosowywać do ich potrzeb i możliwości. Lekcja języka obcego daje wiele możliwości indywidualizowania procesu nauczania w zakresie stosowania różnorodnych metod dostosowanych do możliwości uczenia się różnych osób, wprowadzania różnorodnych form organizacyjnych, uwzględniania ćwiczeń o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym.

Na przykład multisensoryczna prezentacja i percepcja treści kształcenia, tak zalecana w przypadku uczących się cierpiących na dysfunkcję któregoś kanału percepcyjnego (M. Bogdanowicz 2004: 94, K. Sellin 2008: 98) jest rozwiązaniem, które może okazać się bardzo skuteczne w odniesieniu do całej grupy. Chodzi o to, aby w procesie poznawania języka obcego aktywizować możliwie wiele zmysłów poprzez stosowanie w ramach jednostki lekcyjnej ćwiczeń, w trakcie których można zobaczyć, dotknąć, narysować czy użyć w zabawie przedmiotu, którego nazwa została wprowadzona. Prezentacja, rozumienie i przetwarzanie materiału następuje z równoczesnym zastosowaniem bodźców wizualnych, fonicznych i kinestetycznych. Ważnym elementem realizacji potrzeb uczących się z uwzględnieniem w procesie dydaktycznym ich cech indywidualnych jest budowa lekcji uwzględniająca różnorodne formy pracy, w szczególności nauczanie otwarte oraz pracę zespołową.

#### **1.4. Różnicowanie mediów**

Istotnym elementem realizacji zasady indywidualizacji procesu nauczania może być wykorzystywanie odpowiednich mediów. Ich właściwy dobór uwzględniający różnorodne formy prezentacji chociażby tekstów (grafiki, obrazy, modele, eksperymenty itd.) umożliwia dostosowanie procesu dydaktycznego do możliwości uczących się oraz preferowanych przez nich form przekazywania informacji.

W kontekście różnicowania wewnętrznego przez media szczególną rolę mogą odgrywać nowe technologie, które wymuszają niejako zmiany w metodologiczno-dydaktycznym i organizacyjnym kształtowaniu zajęć lekcyjnych. Audiowizualne konferencje internetowe, fora dyskusyjne, uczenie się w tandemie, debaty, projekty językowe umożliwiające komunikowanie się z innymi uczącymi się danego języka obcego, uatrakcyjnają lekcję języka obcego, wzbogacają ją, ale przede wszystkim dają możliwość uwzględniania potrzeb uczniów, np. szczególnie zdolnych. Internetowe formy interakcji umożliwiają dostosowanie rodzaju i stopnia trudności zadań językowych do możliwości uczących się, wymagają podejmowania przez nich autonomicznych decyzji i dokonywania samodzielnych wyborów treści, materiałów, technik i metod pracy. Komputer może odgrywać ważną rolę w różnicowaniu procesu nauczania i dostosowywaniu go do indywidualnego poziomu rozwoju, gdyż daje nowe możliwości diagnozy i celowej interwencji, a także możliwość współpracy i wsparcia uczniów z deficytami, np. poprzez ułatwienie procesu uczenia się pisania (M. Erdmenger 2001: 146).

## 2. Instytucjonalny kontekst edukacyjny

Analizując obowiązujące akty prawne dotyczące kształcenia w polskich szkołach, można zauważyć, że uwzględnianie w procesie nauczania cech indywidualnych i predyspozycji uczących się, ale także ich potrzeb i możliwości edukacyjnych, jest mocno akcentowane. Wynika to z jednej strony z konieczności szeroko postulowanego w ostatnim czasie wyrównywania szans edukacyjnych, np. dzieci z deficytami i niepełnosprawnościami, z drugiej zaś z konieczności właściwego organizowania nauczania uczniów zdolnych, twórczych, wybitnych.

Prawa uczniów do kształcenia zgodnego z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami gwarantuje Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (tekst jednolity, Dz.U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), która zapewnia m.in. realizację prawa dzieci i młodzieży do kształcenia się, wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju, dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy. Kolejne, wprowadzane na mocy tej ustawy rozporządzenia (Rozporządzenia A, B, C, D) regulują kwestie dotyczące praw ucznia, organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz warunków i form kształcenia w szkołach. Na mocy tych dokumentów uczniowie mają prawo do: uzyskania opinii bądź orzeczenia w sprawach dostosowania wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych, wczesnej diagnozy i specjalistycznej interwencji (w tym dostosowania programu i metod pracy), dostosowania sposobu oceniania do ich możliwości, przystąpienia do egzaminów zewnętrznych w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce (Rozporządzenie C) ma polegać na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności: (1) z niepełnosprawności, (2) z niedostosowania społecznego, (3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, (4) ze szczególnych uzdolnień, (5) ze specyficznych trudności w uczeniu się, (6) z zaburzeń komunikacji językowej, (7) z choroby przewlekłej, (8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, (9) z niepowodzeń edukacyjnych, (10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi, (11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Omawiane akty prawne podkreślają znaczenie indywidualizacji działań pedagogicznych na wszystkich rodzajach zajęć. Określają też zadania i rolę

nauczyciela, który jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych oraz dostosować wymagania edukacyjne, odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (Rozporządzenie D). Ważną kompetencją nauczyciela staje się zatem identyfikacja inności i daleko idąca dyferencjacja i indywidualizacja procesu dydaktycznego. Traktując ucznia jako psychofizyczną unikalną jedność, nauczyciel jest zobowiązany nieustannie dostosowywać techniki i środki nauczania do jego możliwości i potrzeb.

### **3. Indywidualizacja procesu nauczania w rzeczywistości szkolnej**

Przedstawione powyżej rozwiązania instytucjonalne regulują kwestię zindywidualizowanego wsparcia uczniów w polskim systemie oświaty. Jednak w praktyce pomoc udzielana jest w niepełny sposób i nie obejmuje wszystkich uczniów, co można wywnioskować z raportów i badań na ten temat (T. Weiner 2008, M. Stańczak 2009, J. Sobańska-Jędrych 2010, J. Uszyńska-Jarmoc 2010, K. Karpińska-Szaj 2011, T. Siek-Piskozub 2011).

Zauważalna jest przewaga działań wyrównujących szanse edukacyjne kosztem uczniów zdolnych, przed którymi nie są stawiane odpowiednie wyzwania intelektualne. Powoduje to u nich stagnację w zakresie wyobraźni twórczej, myślenia operacyjnego, a w konsekwencji może prowadzić do zaprzepaszczenia ich potencjalnych możliwości ponadprzeciętnych osiągnięć (J. Uszyńska-Jarmoc 2010: 69). Z badań dotyczących uczniów zdolnych (J. Sobańska-Jędrych 2010: 234) wynika, że pomimo identyfikacji ich specjalnych potrzeb, 34% nauczycieli języków obcych w ogóle nie przygotowuje się do pracy z nimi podczas lekcji. Tylko jeden z ankietowanych 62 nauczycieli zadeklarował działania takie, jak: przygotowanie dodatkowych zadań o wyższym poziomie trudności oraz treściach wykraczających poza program nauczania, zaplanowanie indywidualnej pracy z uczniem na lekcji, wprowadzenie zróżnicowanej pracy domowej, organizację projektów językowych. Niepokojący jest także fakt, że jeśli już nauczyciele proponują np. dodatkowe materiały, to nie są to działania polegające na wzbogacaniu programu, a jedynie na wypełnianiu czasu uczniom, którzy szybciej poradzą sobie z materiałem przewidzianym dla całej klasy (J. Sobańska-Jędrych 2010: 234).

Dla nauczyciela indywidualizacja oznacza konieczność obserwacji i diagnozy, ale także dodatkową pracę związaną z odpowiednim doбором materiałów nauczania, tekstów, aktywności komunikacyjnych, przemyśleniem innego rodzaju budowy lekcji, podczas której w tym samym czasie różni uczniowie będą wykonywać różne zadania. Patrząc więc z perspektywy nauczyciela, indywidualizacja jest utrudnieniem w pracy, wiąże się z przygotowaniem dodatkowych materiałów,

ich przemyślanym przydzieleniem poszczególnym uczniom, dokładnym zaplanowaniem lekcji, zróżnicowaniem form kontroli i oceny.

Istotnym zagrożeniem jest uzależnienie praktyki szkolnej od systemu egzaminów zewnętrznych, który z jednej strony zapewnia porównywalność wyników zdających, z drugiej zaś wprowadza wiele ograniczeń podczas realizacji zasady indywidualizacji. Przekłada się bowiem na działania dydaktyczne nauczycieli, którzy starając się przygotować uczniów możliwie jak najlepiej do sprawdzianów i egzaminów, koncentrują się na tym, co zostało zapisane w standardach i wymaganiach egzaminacyjnych i daje się zweryfikować (bo z tego są rozliczani przez rodziców, uczniów, władze oświatowe), często porzucając lub ograniczając ćwiczenie trwałych umiejętności, kształtowanie osobowości i budowanie świadomości językowej uczniów. Z kolei uczniowie przygotowują się do testów i egzaminów, po zasięgnięciu informacji o ich przebiegu i formie, często też korzystając z przykładowych testów udostępnianych przez ośrodki egzaminacyjne i wydawnictwa. Wytyczne do egzaminów bardzo wyraźnie określają, co jest uznawane za realizację zadania językowego – egzaminowany ma realizować cel komunikacyjny, używając oczekiwanych struktur, co jest często schematyczne i mało twórcze. Zagrożeniem wynikającym z takiego podejścia są także znaczne uproszczenia w interpretacji celów programu, skupianie się na wskaźnikach językowych, ograniczanie się do znajomości faktów z pominięciem analizy, syntezy, wnioskowania, a także nieuwzględnianie takich aspektów jak np. warunki realizacji programu.

Niezadowolający jest stan wiedzy i umiejętności nauczycieli na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych, np. specyficznych trudności w uczeniu się – ankietowani przykładowo deklarują, że wiedzą, czym jest dysleksja, podczas gdy nie potrafią wymienić konkretnych zaburzeń i ich przyczyn (M. Jaworska 2011: 253, T. Siek-Piskozub 2011: 229). Chociaż dostrzegają potrzebę indywidualizacji pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, 60% z nich nie zna form, metod i zasad takiej pracy (K. Gal 2005). Brak wiedzy i niewystarczające kompetencje nauczycieli powodują bezradność, a w konsekwencji bierność.

Z badań M. Stańczak (2009) wynika, że lekcja szkolna nie stwarza warunków sprzyjających rozwijaniu twórczego zachowania językowego, czy nawet rozwijaniu zainteresowań. Podczas lekcji ograniczona jest swoboda wyrażania myśli i opinii przez uczniów, co jest wynikiem specyfiki komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, będącej z kolei skutkiem konwencji, norm, obowiązujących w szkole. Komunikacja podczas lekcji szkolnej charakteryzuje się tym, że to prowadzący zajęcia decyduje o kolejności wypowiedzi, przerywa, skłania do powtórzeń, określa zakres treści, rozmiar i formę wypowiedzi. W celu sprawdzenia stopnia opanowania materiału leksykalnego czy gramatycznego nauczyciel wymaga stosowania konkretnych form językowych, a stosowanie strategii



komunikacyjnych charakterystycznych dla naturalnej sytuacji komunikacyjnej (parafraza, substytucja, uproszczenia) uznaje często za przejaw braku znajomości wymaganego materiału. Celem uczenia w realizacji zadania językowego jest więc sprostanie oczekiwaniom nauczyciela. Uczeń rzadko mówi to, co chciałby powiedzieć, dostosowuje swój tok myślenia przy rozwiązywaniu problemów do wymagań nauczyciela (E. Zawadzka 1993: 17–19).

#### **4. Podsumowanie**

Wielość badań dotyczących indywidualizacji pokazuje, że poprzez pytania z nią związane poruszane są tak naprawdę aspekty teorii szkoły. Realizacja zasady indywidualizacji w szkole jest czymś więcej niż tylko zabiegiem organizacyjno-metodycznym, bo w rzeczywistości odzwierciedla aktualne rozumienie kształcenia instytucjonalnego. Główne przyczyny problemów z nią związanych odnoszą się do faktu, że w systemie szkolnym organizuje się masowe procesy uczenia się, a nauczanie zorientowane jest często na osiągnięcie średniego/ przeciętnego wyniku, co nie odpowiada wielu indywidualnościom. Indywidualne cechy uczącego się, jego afekty, emocje i kognicje odgrywają podrzędną rolę.

Zauważalna jest rozbieżność między deklaracjami o indywidualizacji, uwzględnianiu potrzeb uczących się, ich stylów i strategii uczenia się oraz celów, jakie sobie stawiają, a skrajnym ujednoceniem systemów egzaminacyjnych w językach obcych. A przecież to egzaminy rządzą w istocie programami i materiałami nauczania. Ujednocila się zatem kształt materiałów, a zarazem metody pracy, ujednocila się też efekty kształcenia, bo dany etap edukacyjny ma się kończyć spełnieniem przez wszystkich uczących się określonych wymagań. Zauważalne jest zorientowanie na skuteczność, przewidywalność i kontrolowalność procesu uczenia się języków obcych. Stwierdzeniu, że taki proces uczenia się języków obcych jest uogólniony i mało zindywidualizowany, trudno chyba zaprzeczyć. Z pewnością w edukacji obcojęzycznej pracują również nauczyciele, którzy opierają się negatywnym tendencjom i intuicyjnie podejmują trud włączenia różnicowania do swoich zajęć. Niepokojące jest jednak, że wciąż jest ich zbyt mało.

**BIBLIOGRAFIA**

- BOGDANOWICZ, M. (2004), *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*, (w:) M. Bogdanowicz/ M. Smoleń, (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk. 78–97.
- BÖNSCH, M. (2009), *Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig.
- ERDMENGER, M. (2001), *Computer im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. München.
- GAL, K. (2005), *Usprawnianie dzieci z dysleksją w zreformowanej szkole*, (w:) Z. Andrzejak/ L. Kacprzak/ K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*. Poznań/ Warszawa. 51–55.
- GRUCZA, F. (2007), *Lingwistyka Stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- HASS, F. (2008), *Keiner wie der andere. Im differenzierten Unterricht Lernprozesse individualisieren*, (w:) *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Differenzierung* 94. 2–8.
- JAWORSKA, M. (2011), *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w procesie uczenia się i nauczania języków obcych w Polsce*, (w:) *Neofilolog* 36. 245–254.
- KARPIŃSKA-SZAJ, K. (2011), *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 36. 59–72.
- KLAFKI, W./ H. Stöcker (1991), *Innere Differenzierung des Unterrichts*, (w:) W. Klafki (red.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim. 173–208.
- KOMOROWSKA, H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*. Warszawa.
- MEYER, H. (2004), *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- RIEMER, C. (2006), *Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzeltäger“*. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, (w:) D. Wolff/ P. Scherfer (red.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt/M. 223–244.
- Rozporządzenie A: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*. Dz. U. z 2010r. Nr 228, poz. 1490.
- Rozporządzenie B: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach*. Dz. U. z 2010r. Nr 228, poz. 1489.
- Rozporządzenie C: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno–pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz. U. z 2013r. Nr 0, poz. 532.
- Rozporządzenie D: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*. Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1491.
- SELLIN, K. (2008), *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München.
- SIEK-PISKOZUB, T. (2011), *Uczeń dyslektyczny: czy nauczyciele są na niego przygotowani?* (w:) *Neofilolog* 36. 221–230.
- SOBAŃSKA-JĘDRYCH, J. (2010), *Uczeń zdolny – uczenie się i nauczanie języków obcych*. Nieopublikowana praca doktorska. Warszawa.
- STAŃCZAK, M. (2009), *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn.

- TÖNSHOFF, W. (2004), *Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht*, (w:) *Deutsch als Fremdsprache* 4. 227–231.
- Ustawa o Systemie Oświaty* Z 7 Września 1991 R. tekst jednolity, Dz.U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
- USZYŃSKA-JARMOC, J. (2010), *Szkoła gubi diamenty*, (w:) *Psychologia w Szkole* 1. 61–69.
- WEJNER, T. (2008), *Liczy się uczeń a nie statystyki – badania ankietowe dotyczące szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją*, [<http://www.ptd-lodz.com/uczniowie-dyslektyczni-ankieta.php>].
- ZAWADZKA, E. (1993), *Problemy i paradoksy komunikacji w klasie*, (w:) *Neofilolog* 6. 17–24.
- ZAWADZKA-BARTNIK, E. (2011), *Różnorodność cechą współczesnego świata*, (w:) *Neofilolog* 36. 9–18.