

## Indywidualizacja nauczania na lekcji języka obcego – utopia czy konieczność?

Individualisation of teaching in the language classroom – utopia or necessity?

**Monika JANICKA**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej/ Marie Curie-Skłodowska University

E-mail: [monika.janicka@poczta.umcs.lublin.pl](mailto:monika.janicka@poczta.umcs.lublin.pl)

**Abstract:** The aim of this article is to highlight these aspects of individualisation within the learning-teaching-process of foreign languages, which are attainable in public schools. These methods may require more teachers' effort, but their implementation needs particularly a new attitude and a different usage of the recourses available at school, which is a concern of inclusive didactics. In the first part of the article the origin of individualisation in the process of learning and teaching foreign languages will be discussed. In the second part a conducted research concerned with the individualisation of teaching foreign languages in primary schools will be presented.

**Keywords:** individualisation, teaching and learning foreign languages, inclusive didactics, public schools, primary students, different usage of recourses

### Wstęp

Indywidualizacja nauczania kojarzy się nauczycielom języków obcych raczej negatywnie. Pierwsze skojarzenie, jakie z postulatami indywidualizowania procesu nauczania łączy, dotyczy indywidualnych lekcji udzielanych każdemu uczniowi. Tymczasem w rzeczywistości szkolnej, gdzie na nauczanie języka obcego poświęca się 2-3 godziny tygodniowo, zaś liczebność grup może wynosić nawet 24 osoby, takie podejście jest oczywiście skrajnie utopijne, ponieważ nie ma na jego realizację ani czasu ani środków finansowych. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na te aspekty indywidualizacji nauczania, które są możliwe do realizacji w realiach nauczania w szkołach publicznych. Wymagają one większego zaangażowania ze strony nauczyciela, ale przede wszystkim zmiany nastawienia i innego wykorzystania zasobów dostępnych w szkole.

W pierwszej części artykułu przedstawiona zostanie geneza indywidualizacji nauczania. Szczególna uwaga zostanie poświęcona postulatowi dydaktyki włączającej. W części drugiej omówione zostaną założenia, metodologia oraz wyniki badania własnego dotyczącego realizacji indywidualizacji nauczania na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej.

### 1. Indywidualizacja nauczania – geneza

Pojęcie indywidualizacji nauczania zaczęło się upowszechniać w dydaktyce języków

obcych dopiero w latach 70-tych XX wieku, wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego. W podejściu komunikacyjnym osoba uczącego się, będąca w centrum procesu edukacyjnego, postrzegana jest jako samodzielnie myśląca i działająca jednostka, posiadająca zindywidualizowane zainteresowania, indywidualne cechy osobowościowe, motywację, osobistą biografię uczenia się języków i wynikające z tego różne potrzeby w zakresie nauki języków obcych. Odmienne doświadczenia i potrzeby osób uczących się warunkują odmienne cele uczenia się, a to z kolei implikuje jednostkowe, ukierunkowane na indywidualne potrzeby uczącego się podejście do nauczania.

Od lat 90-tych XX wieku indywidualizacja nauczania rozumiana jest przede wszystkim jako wspieranie autonomii jednostki, a więc umożliwienie jej decydowania o celach, treściach, metodach uczenia się, oraz o wyborze czasu i miejsca, w którym chce się uczyć (zob. H. Holec 1981: 3). Jak zauważa W. Wilczyńska (1999: 131) pełna autonomia jednostki jest trudna do osiągnięcia, dlatego każdy uczący się znajduje się w pół-autonomii i współuczestnicząc w kierowaniu własnym rozwojem przejmuje coraz większą odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Stąd ważną rolę w podejściu autonomicznym odgrywa świadome uczenie się (zob. H. Düwell 2003: 350).

Obecnie o indywidualizacji nauczania mówi się coraz częściej w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych. Termin ten pojawił się po raz pierwszy w roku 1978 w raporcie Mary Warnock. Do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zostali zaliczeni uczniowie mający trwałe lub przemijające problemy w nauce, a takich jest, jak wynika z raportu, ok. 20 procent.

Od lat 90-tych XX wieku problematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych zajmuje coraz ważniejsze miejsce w dydaktyce, także w dydaktyce języków obcych. W Polsce specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne definiowane są jako „spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/ lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/ lub w przyszłości” oraz „zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój” (L. Zaremba 2014: 15). Aby nie stygmatyzować tych osób nawet w ujęciu definicyjnym unika się używania określenia „niepełnosprawność”, co wskazuje na zasadniczą zmianę podejścia do specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Zmienia się także stosunek do uczestnictwa osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych w edukacji. Początkowo mówiono o potrzebie integracji uczniów niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Uważano, że stanie się to możliwe, gdy część nauki będzie odbywała się wspólnie, część zaś będzie polegała na specjalnym wspieraniu uczniów nie radzących sobie z różnych powodów ze spełnianiem obowiązku szkolnego. Jednym z działań będących próbą wyjścia naprzeciw specjalnym potrzebom edukacyjnym było m.in. dostosowywanie programów nauczania do potrzeb uczniów wynikających z ich niepełnosprawności. Rzeczywistość pokazała jednak, że nie przynosi to oczekiwanych rezultatów i nie prowadzi do pełnej integracji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze środowiskiem szkolnym, ponieważ

zbyt wiele zajęć i aktywności odbywało się osobno dla uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Niepowodzenie programów integracyjnych wskazało na konieczność zmiany założeń edukacyjnych. Bardziej zasadne stało się w tym kontekście przyjęcie założenia, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie i w tym sensie każde – bez względu na to, czy jest osobą z niepełnosprawnością, czy też pełnosprawną – ma specjalne potrzeby edukacyjne. Należy zatem stworzyć takie warunki, które najlepiej będą odpowiadały indywidualnym potrzebom i możliwościom uczniów. Warunki te spełnia koncepcja inkluzji (włączania), która jest współczesną odpowiedzią na postulat indywidualizacji nauczania. G. Szumski wyróżnia pięć konstytutywnych cech edukacji włączającej:

- „szkoła rejonowa jest miejscem kształcenia wszystkich uczniów;
- uczniowie stanowią heterogeniczną grupę, w związku z czym następuje zakwestionowanie „teorii dwóch grup”;
- program nauczania jest elastyczny i wspólny dla wszystkich uczniów;
- nauczyciel klasowy jest wspierany w realizacji programu przez zespół specjalistów;
- system pomocy specjalnej ma charakter elastyczny, dostosowany do zmieniających się potrzeb poszczególnych uczniów” (G. Szumski 2011: 17).

## 2. Specjalne potrzeby edukacyjne w świetle wybranych badań

Na konieczność zmiany podejścia do indywidualizowania nauczania wskazują choćby liczby. Tabela 1 pokazuje dane GUS dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczącymi się w szkołach ogólnodostępnych. Jak pokazują statystyki, liczba tych uczniów rośnie z roku na rok.

| rok szkolny | szkoła podstawowa specjalna | oddział specjalny w szkole podstawowej | klasa integracyjna w szkole podstawowej | klasa ogólnodostępna w szkole podstawowej |
|-------------|-----------------------------|--|---|---|
| 1995/1996   | 82 999                      | 6613                                   | 2036                                    | 4158                                      |
| 2000/2001   | 52020                       | 3207                                   | 6897                                    | 37890                                     |
| 2012/2013   | 23411                       | 771                                    | 13969                                   | 20565                                     |
| 2014/2015   | 23577                       | 857                                    | 14652                                   | 23944                                     |
| 2015/2016   | 24 303                      | 896                                    | 15885                                   | 27594                                     |
| rok szkolny | gimnazjum specjalne         | oddział specjalny w gimnazjum          | klasa integracyjna w gimnazjum          | klasa ogólnodostępna w gimnazjum          |
| 2000/2001   | 30367                       | 1672                                   | 1109                                    | 15432                                     |
| 2012/2013   | 27949                       | 886                                    | 7172                                    | 14062                                     |
| 2014/2015   | 25125                       | 697                                    | 7014                                    | 14386                                     |
| 2015/2016   | 24208                       | 589                                    | 7272                                    | 15270                                     |

Tabela 1: Liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych w wybranych latach według danych GUS (źródło: opracowanie własne).

Podkreślić należy, że liczby powyższe odnoszą się jedynie do uczniów niesłyszących, słabo słyszących; niewidomych, słabo widzących; z niepełnosprawnością ru-

chową; z lekkim, umiarkowanym lub znacznym upośledzeniem umysłowym; z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera); z niepełnosprawnościami sprzężonymi; niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym oraz uzależnieniem. Nie obejmują natomiast uczniów, u których stwierdzono jakąkolwiek formę dysleksji lub ADHD. Oznacza to ogromne zróżnicowanie uczniów w klasie i stawia przed nauczycielami języków obcych (ale także wszystkimi nauczycielami przedmiotowymi) szereg wyzwań. Jak pokazują aktualne badania, do najczęściej wymienianych przez nauczycieli trudności związanych z tak liczną obecnością uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie ogólnodostępnej należą: fakt, że uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami uczą się w jednej klasie, brak dostępu do specjalistycznych pomocy dydaktycznych, niedostateczne materialne i organizacyjne przygotowanie placówki, zbyt mała liczba godzin zajęć wyrównawczych, zbyt liczne klasy (M. Pachowicz 2011: 129); zbyt liczne klasy, brak możliwości dodatkowej pracy indywidualnej, trudny dostęp do informacji na temat różnych niepełnosprawności, brak uregulowań prawnych i wskazań metodycznych odnośnie specjalnych programów przedmiotowych dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (K. Karpińska-Szaj 2011: 67 i nast.), zbyt małą liczbę godzin, aby móc indywidualizować proces nauczania, brak nauczycieli wspomagających na lekcji języka obcego, brak umiejętności łączenia teorii z praktyką, zbyt liczne klasy (M. Janicka 2017: 16). Nadmierna liczebność klas jest najczęściej wymienianą przyczyną trudności. Ostatnie z przywołanych badań przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych i wykazały, że w klasie językowej uczy się średnio 5 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pytani, w jaki sposób indywidualizują proces nauczania, nauczyciele wymieniali najczęściej: wydłużenie czasu pracy lub proponowanie mniejszej liczby zadań do wykonania, co umożliwi wolniejsze tempo pracy; odwoływanie się do wizualizacji, gier językowych wspierających zapamiętywanie, typu memory, fiszki z obrazkami, tablica interaktywna; stałe monitorowanie pracy ucznia polegające na usadzeniu go blisko nauczyciela, bieżąca kontrola pracy ucznia, indywidualna pomoc w wykonywaniu ćwiczeń oraz motywowanie ucznia do pracy poprzez wskazywanie jego mocnych stron<sup>1</sup>.

### 3. Projekt badawczy – cele, narzędzia badawcze i opis badania

Przytoczone powyżej badania prezentują perspektywę nauczyciela. Daje się jednak dostrzec deficyt badań, które dotyczyłyby perspektywy ucznia, ukazujących, w jaki sposób uczniowie rozumieją indywidualizację nauczania i na ile mają poczucie, że w procesie nauczania języka obcego zaspokajane są ich indywidualne potrzeby. Zaspokajanie tych potrzeb w kontekście dydaktyki włączającej, należy rozumieć jako dialog edukacyjny, będący sposobem bycia nauczyciela z uczniami, traktowania uczniów

---

<sup>1</sup> Szersze omówienie wyników tego badania znajduje się w artykule *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego w szkole podstawowej – rola nauczyciela i środowiska szkolnego w realizacji koncepcji inkluzji*, który jest obecnie przygotowywany do druku i ukaże się w czasopiśmie *Neofilolog*.

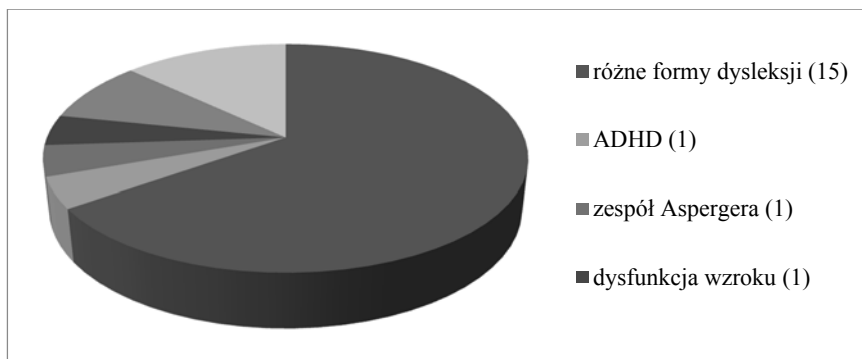
jako osób samodzielnych, autonomicznych i niepowtarzalnych, dostrzegania w wychowankach mocnych stron, które należy wzmacniać, rozbudzać i stymulować (por. D. Al-Khamisy 2013: 76 i nast.).

Przeprowadzone badanie miało dwa cele. Główny cel badawczy stanowiła aktualizacja wiedzy na temat realizacji idei inkluzji i indywidualizacji nauczania języka obcego z perspektywy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badanie zrealizowano jako projekt badawczy w ramach kursu „dydaktyka kompensacyjna”, dotyczącego nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej, realizowanego ze studentami III roku studiów licencjackich na kierunku lingwistyka stosowana na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Celem sekundarnym, który miał charakter dydaktyczny, było uwrażliwienie studentów specjalności nauczycielskiej na problematykę inkluzji oraz na zagadnienia indywidualizacji nauczania. Badanie zostało zrealizowane jesienią 2016 roku, podczas odbywania przez studentów praktyki metodycznej w szkołach podstawowych.

Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz wywiadu (M. Łobocki 2006: 262 i nast.) z pytaniami zamkniętymi i otwartymi (zob. załącznik 1). Arkusz wywiadu został opracowany wspólnie ze studentami, uczestnikami kursu „dydaktyka kompensacyjna”, tak aby odpowiadał możliwościom percepcyjnym respondentów – uczniów szkół podstawowych. Kwestionariusz był wypełniany pisemnie przez studentów podczas wywiadu przeprowadzonego z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badacze otrzymali wskazówkę, aby zapisywać możliwie najwierniej wypowiedzi respondentów. Zostali także uprzedzeni, o konieczności upewnienia się, czy respondenci zrozumieli kierowane do nich pytania, aby w razie potrzeby je przeformułować. Respondenci zostali wskazani przez nauczyciela języka obcego lub wychowawcę klasy jako osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przed badaniem studenci musieli uzyskać pisemną zgodę rodziców dziecka na przeprowadzenie z nim wywiadu.

Uzyskane od respondentów odpowiedzi zostały poddane analizie jakościowej: uzyskany podczas wywiadów materiał został zredukowany do najważniejszych treści w celu stworzenia przejrzystego korpusu badawczego (zob. P. Mayring 2002: 117, A. Michońska-Stadnik, W. Wilczyńska 2010: 139).

Wywiady zostały przeprowadzone w 16 szkołach podstawowych i dotyczyły 24 uczniów. 21 spośród respondentów miało opinie lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych dotyczących ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Trzech uczniów bez takich zaświadczeń zostało wskazanych przez nauczyciela języka obcego jako uczniowie wybitnie uzdolnieni językowo. Tylko dwóch spośród badanych uczniów uczęszczało do klas integracyjnych: jeden uczeń z zespołem Aspergera i jeden z ADHD. Pozostali uczęszczali do klas ogólnodostępnych. Średnia liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczących się w jednej klasie wyniosła 4,84, co jest zbliżone do wyników uzyskanych w innych badaniach (zob. M. Warnock 1978, M. Janicka 2017). Schemat 1 pokazuje rozkład specjalnych potrzeb edukacyjnych wśród badanych uczniów.



Schemat 1: Rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych w badanej grupie (opracowanie własne).

#### 4. Jakościowa analiza danych

Na podstawie literatury przedmiotu uznano cztery wskaźniki za szczególnie istotne dla anlizy stopnia indywidualizacji nauczania w kontekście dydaktyki włączającej. Są to relacja nauczyciela z uczniami, wzajemne relacje uczniów, dostosowanie materiałów i form pracy oraz dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi .

W kontekście dydaktyki włączającej relacja nauczyciela z uczniami ma, jak już wspomniano, szczególnie doniosłe znaczenie. Badania pokazują, że skuteczni nauczyciele przywiązują bardzo dużą wagę do relacji oraz do atmosfery panującej w klasie szkolnej, są zaangażowani, dobrze rozumieją swój przedmiot nauczania i potrafią przekazać go uczniom w sposób celowy i ustrukturyzowany. Pośród 150 czynników mających największy wpływ na proces uczenia się uczniów, relacje nauczyciela z uczniami znajdują się na 12 miejscu z efektem 0,72. Nauczyciel skoncentrowany na uczniu jest wobec niego życzliwy w dostrzegalny dla ucznia sposób, pokazuje mu, że w niego wierzy (ma to szczególne znaczenie, gdy uczniowie borykają się z trudnościami), okazuje uczniom empatię, starając się spojrzeć na proces uczenia się z ich perspektywy oraz buduje z uczniami pozytywne relacje (zob. Hattie 2015: 252 i nast.). K. Reich (2014: 67) również wskazuje na decydującą rolę relacji w kształtowaniu środowiska sprzyjającego uczeniu się. Mówi wręcz o uczeniu się relacyjnym (DE: Beziehungslernen, K. Reich 2014: 67, tłum.: M.J.), w którym szkoła postrzegana jest jako miejsce bezpieczne, godne zaufania, gdzie uczniów nie traktuje się w sposób autorytarno-instrumentalny, lecz sprawiedliwie, w sposób wyrozumiały i wspierających ich rozwój.

Z wypowiedzi respondentów w przeprowadzonym przez autorkę badaniu wynika, że relacje z nauczycielem są istotnym czynnikiem wspierającym proces uczenia się, zaś jedną z najważniejszych kwestii jest dla uczniów wsparcie, jakie w codziennej pracy na lekcji otrzymują ze strony nauczyciela. Pokazują to m.in. poniższe wypowiedzi:

- *jeśli nie rozumiem czegoś na lekcji, wiem, że mogę od razu powiedzieć o tym pani. Ona wtedy wyjaśnia coś jeszcze raz lub pozwala zostać po lekcji. Obok mnie jest zawsze nauczyciel pomagająca. Często to ona wyjaśnia mi coś, czego nie zrozumiałem*

- lub nie usłyszałem*". [U 17 – zespół Aspergera];
- *Zawsze, jak coś robię źle, to moja pani mi to wyjaśnia. Jak tylko zapytam, to zawsze mi wytłumaczy i już nie ma problemu*". [U 19 – dysfunkcja wzroku];
  - *Nauczyciel motywuje mnie do zdobywania coraz lepszych ocen, często rozmawia ze mną na ten temat*". [U 24 – uczeń zdolny].

Drugą niezwykle ważną kwestią, której respondenci w swoich wypowiedziach nadają znaczenie, jest sposób udzielania przez nauczyciela informacji zwrotnej. Ważne dla uczniów są czytelne kryteria oceniania, ale jeszcze większe znaczenie mają wskazówki nauczyciela, co i w jaki sposób powinni poprawić, aby uzyskać lepsze wyniki. Udzielający takich wskazówek nauczyciel kojarzy się uczniom z osobą przyjazną i wspierającą. Zaangażowanie w ten proces rodziców przynosi dodatkowo pozytywne rezultaty:

- *lubię lekcje języka obcego, ponieważ mamy fajną nauczycielkę. (...) Zawsze po oddaniu sprawdzianu zostają po lekcji i nauczyciel tłumaczy mi, co mam się jeszcze nauczyć*". [U 12 – dysleksja];
- *lubię lekcje, ponieważ lubię panią nauczycielkę. Pani zawsze omawia z nami zadania, tłumaczy, co zrobiliśmy źle, jak ma być dobrze, a czasem pani mówi to jeszcze rodzicom, wtedy rodzice robią to z nami w domu*". [U 14 – dysleksja].

Istotną sprawą, pojawiającą się w wypowiedziach respondentów są także przejrzyste struktury i przewidywalność tego, co wydarzy się na lekcji. Nieoczekiwane odpytywanie, przeprowadzenie kartkówek, do których uczniowie nie mogli się przygotować, są przykładami autorytatywno-instrumentalnego traktowania uczniów, gdzie narzędzia kontroli mogą stać się narzędziami represji i negatywnie rzutują na wzajemne relacje. Wypowiedzi uczniów jasno wskazują ich preferencje w tym względzie:

- *pani mówi wcześniej, że będzie pytała ustnie, nie pyta bez zapowiedzi i daje wystarczająco dużo czasu na odpowiedź*" [U 9 – dysleksja];
- *najbardziej nie lubię, gdy nauczyciel robi niezapowiedziane kartkówki lub odpytuje uczniów bez zapowiedzi* [U 1 – dysleksja].

Elementem relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem jest także wzajemne okazywanie sobie szacunku, dostrzeganie potencjału ucznia i traktowanie go jako partnera w procesie komunikacji, uwzględnianie jego perspektywy i jego zdania, czemu dał wyraz jeden z respondentów:

- *Lubię lekcje języka obcego, ponieważ nauczyciel szanuje to, że mam opinię*". [U 7 – dysleksja].

Drugim, niezwykle ważnym czynnikiem, który stanowi element indywidualizacji nauczania, są relacje między uczniami i ich wzajemna współpraca. Rówieśnicy dają poczucie przynależności, ale także – na co zwraca uwagę J. Hattie w swoich metaanalizach – ich niezwykle istotna rola w procesie uczenia się polega m.in. na tym, że pomagają, wspierają w nauce, udzielają informacji zwrotnej i ułatwiają funkcjonowanie społeczne, a wszystko to może prowadzić do wzrostu liczby okazji uczenia się i do osiągania lepszych wyników w nauce (zob. J. Hattie 2013: 146). Jeśli wyobrazimy sobie klasę szkolną, w której odbywa się trwająca 45 minut lekcja języka obcego, to

nie trudno o konkluzję, że nauczyciel nie jest w stanie poświęcić każdemu z uczniów wystarczająco dużo indywidualnej uwagi. Dlatego warto sięgać do form pracy, które pomogą uczniom wchodzić w nowe role, nauczą ich współpracy, pomagania rówieśnikom i wspierania ich, co z kolei przyczyni się do rozwoju ich samodzielności i odpowiedzialności (zob. K. Reich 2014: 248).

Jak pokazała przeprowadzona analiza, współpraca uczniów ma zdecydowanie zbyt rzadko miejsce na lekcjach języka obcego. Zaledwie jeden respondent podał, że praca w grupach odbywa się na lekcjach języka obcego często. Ośmiu respondentów podało, że odbywa się rzadko, raz na parę tygodni. Niewiele częściej ma miejsce praca w parach. Tylko sześciu pytanych podało, że jest to forma pracy regularnie goszcząca na lekcjach języka obcego i jest stosowana głównie podczas tworzenia dialogów. Na lekcjach dominuje zazwyczaj praca indywidualna, co przyznało 18 respondentów.

Tymczasem, jak wynika z odpowiedzi respondentów, praca w parach i w grupach są ulubionymi formami współpracy. Najczęstszy argument, jaki pojawia się w wypowiedziach w odniesieniu do tych form pracy, dotyczy wzajemnego uczenia się od siebie. Świadomość, że można liczyć na pomoc kolegów i koleżanek wspiera proces uczenia się i dodaje pewności siebie:

- *lubię współpracować z kolegami, bo od nich mogę się czegoś nauczyć”. [U 7 – dysleksja];*
- *bardzo często pracujemy w parach i bardzo to lubię, bo czuję się pewniej, że wszystko dobrze przeczytam. (...) Uwielbiam pracować w grupie, bo wtedy wiem, że jak nie mogę czegoś zrobić, to cała grupa mi pomoże” [U19 – dysfunkcja wzroku w stopniu średnim];*
- *lubię współpracować z kolegami i koleżankami, bo sobie pomagamy, dzielimy się pracą”. [U 8 – dysleksja].*

Istotną zaletą tych form współpracy jest także to, że uczenie się w kooperacji stymuluje pomysłowość i kreatywność uczniów oraz pozwala poczuć się docenionym i budować własne poczucie sukcesu:

- *praca na lekcji w grupach podoba mi się dlatego, że mogę podzielić się z kolegami swoimi pomysłami i dowiedzieć się wielu ciekawych rzeczy”. [U 24 – uczeń uzdolniony językowo];*
- *lubię pracować w grupie, bo koledzy zwracają wtedy na mnie uwagę. Często dostajemy oceny za pracę w grupach i zazwyczaj są to dobre oceny”. [U16 – ADHD];*
- *lubię pracować w grupach, bo jestem często wybierany na reprezentanta grupy” [U 6 – dysleksja].*

W wypowiedziach respondentów pojawiły się jednak także negatywne wypowiedzi na temat współpracy na lekcjach języka obcego:

- *podczas pracy w parach jestem raczej mniej aktywny, bo zadania są za trudne i oni szybciej robią. Lubię współpracować, bo jest łatwiej wtedy.” [U 9 – dysleksja];*
- *nie lubię pracy w grupie, bo inni wolą współpracować razem. Skoro nie chcą współpracować, to nie....” [U 11 – dysleksja];*
- *kiedy pracujemy w dużych grupach, jest wtedy więcej osób i każdy ma inny pomysł,*



*co uniemożliwia czasem bycie aktywnym tak, jakbym chciał*". [U 17 – zespół Aspergera];

- *bo jak ktoś jest gorszy ode mnie, wtedy dostaniemy przez niego gorszą ocenę* [U 23 – uczeń uzdolniony].

Trudno te wypowiedzi ocenić jednoznacznie. Mogą one świadczyć o tym, że dany uczeń nie jest akceptowany przez klasę. Wypowiedź ucznia z zespołem Aspergera może wskazywać na trudności w nawiązywaniu poprawnych relacji z otoczeniem, nieumiejętność zawierania przyjaźni, rozumienia norm społecznych i silny egocentryzm, które są cechami osób cierpiących na to zaburzenie (zob. T. Róg 2011: 188). Z kolei dla ucznia wybitnie uzdolnionego językowo i – jak wynika z przytoczonej wypowiedzi – bardzo ambitnego, współpraca może stanowić barierę w zdobyciu indywidualnego uznania. Należy jednak podkreślić w tym miejscu, że aby współpraca między uczniami była efektywna, nauczyciel powinien do niej odpowiednio przygotować i zadbać o dobrą atmosferę współpracy oraz o to, aby każdy z uczniów mógł wnieść swój wkład we wspólną pracę.

Realizacja założeń dydaktyki inkluzyjnej oraz zapewnienie indywidualizacji nauczania jest możliwe dzięki tworzeniu stymulującego środowiska uczenia się, umożliwiającego uczniom korzystanie ze zróżnicowanych źródeł informacji. Dostęp do Internetu umożliwia poszerzenie spektrum aktywności na lekcjach języka obcego, korzystanie z autentycznych materiałów językowych oraz wydłużenie kontaktu z językiem obcym – także poza klasą szkolną. Rola szkoły polega przy tym na przygotowaniu uczniów do odpowiedzialnego i produktywnego korzystania z nowych technologii (K. Reich 2014: 251–252). Zróżnicowanie może dotyczyć także materiałów dodatkowych, wykorzystywanych podczas lekcji języka obcego. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostosowanie materiałów może przykładowo polegać na przygotowaniu kart pracy z powiększoną czcionką – dla uczniów z dysfunkcją wzroku; opracowaniu kart pracy bazujących na obrazkach i konkretach – dla uczniów z upośledzeniem umysłowym; przygotowaniu testów pisanych czcionką bezszeryfową z większą interlinią – z myślą o uczniach dyslektycznych<sup>2</sup>, itp.

W przeprowadzonym badaniu 12 osób podało, że dodatkowe karty pracy nauczyciel przygotowuje rzadko lub tylko czasem, 2 respondentów – że często, 2 kolejnych, że z dodatkowych kart pracy korzysta tylko na zajęciach wyrównawczych. 4 respondentów korzysta podczas lekcji języka obcego z Internetu lub/i tablicy interaktywnej.

Fakt otrzymywania dodatkowych kart pracy respondenci oceniają różnie:

- *Nie mam żadnych materiałów do nauki poza zeszytem i książką, czasami biorę coś z Internetu. Nie korzystamy z komputerów ani niczego takiego. Mieliliśmy tablety, ale nie na angielskim, tylko na specjalnych zajęciach*". [U 2 – dysleksja]
- *Na lekcjach używamy podręcznika, jednak nauczycielka daje mi dodatkowe karty pracy jako pracę domową lub do zrobienia na lekcji, ponieważ zazwyczaj zadanie z*

---

<sup>2</sup> Więcej przykładów dotyczących możliwości dostosowywania materiałów i wymagań do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajduje się w artykule M. Janickiej (2016: 43–44).

*podręcznika robię szybciej niż inni. Zadania na tych kartach są trudniejsze niż te z podręcznika” [U 24 – uczeń zdolny]*

- *Czasami dostaję [karty pracy z dodatkowymi zadaniami], ale strasznie to męczące, bo zabiera mi to dużo czasu”. [U 21 – dysleksja, niedosłuch centralny]*

Należy pamiętać, że materiały dodatkowe spełnią swoją funkcję, kiedy zostaną zaadaptowane do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sposób ułatwiający im naukę, a nie będą jedynie stanowiły dodatek do pracy domowej. W przytoczonych wypowiedziach respondentów – z wyjątkiem wypowiedzi ucznia uzdolnionego językowo – nie wynika, aby to założenie było zrealizowane.

Zgodnie z § 37 Rozporządzenia MEN z dnia 30 kwietnia w sprawie warunków i sposobu oceniania (...) w szkołach publicznych uczniowie – oprócz dostosowywania egzaminu do ich możliwości i potrzeb, mają m.in. prawo do wydłużonego czasu pracy. Zalecenia do umożliwiania uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wydłużonej pracy na klasówkach i sprawdzianach znajdują się też czasem wskazówkach do pracy z uczniami zawartych w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych. Tylko pięciu respondentów podało, że podczas pisania klasówek lub sprawdzianów dostaje od nauczyciela więcej czasu na pisanie. Pięciu kolejnych przyznało, że dostają krótsze sprawdziany niż pozostali uczniowie, lecz na rozwiązanie zadań otrzymują tyle samo czasu, co pozostali.

Na koniec wywiadu respondentom zostało postawione pytanie, co zmieniliby na lekcjach języka obcego, gdyby mieli taką możliwość. Część respondentów nie udzieliła na to pytanie żadnej odpowiedzi. Natomiast wśród uzyskanych odpowiedzi najczęstsze wskazania dotyczą metod nauczania i form pracy. I tak pięciu respondentów życzyłoby sobie więcej gier i zabaw na lekcji języka obcego, trzech – więcej komunikacji [ustnej] i mniej pisania, trzech chciałoby zwiększenia intensywności pracy na lekcji kosztem zadawania prac domowych, dwa wskazania dotyczyły częstszej pracy w grupach. Pojedyncze wskazania odnosiły się do korzystania z Internetu, oglądania filmów, możliwości poprawiania kartkówki i ich niższego poziomu trudności. Jeden z respondentów chciałby, aby na lekcji języka obcego realizowanych było więcej projektów. Poniżej zacytowane zostaną wybrane wypowiedzi :

- *robiłbym więcej zabaw i więcej zawodów w grupach, bo wtedy każdy chce wygrać i każdy się zgłasza i się wszyscy dobrze bawią i nie jest nudno na lekcji. [U 5 – dysleksja];*
- *więcej prac w grupach, bo wtedy lekcja jest ciekawsza, nie trzeba robić wszystkiego samemu. [U 6 – dysleksja].*

Najbardziej szczerą i ujmującą – nie tylko w kontekście indywidualizacji nauczania – wydaje się wypowiedź jednego z respondentów, która zostanie przytoczona na koniec:

- *żeby było więcej ćwiczeń na mówienie, bo pani kiedyś mówiła, że w języku obcym najważniejsza jest komunikacja, a w ogóle nie ćwiczymy mówienia. [U 11 – dysleksja, problemy z koncentracją].*

## 5. Podsumowanie

O indywidualizacji nauczania mówi się obecnie coraz częściej w kontekście dydaktyki włączającej, będącej odpowiedzią na postulaty dydaktyki humanistycznej, dostrzegającej w każdym uczniu niepowtarzalną jednostkę, której potencjał należy rozwijać. Dydaktyka włączająca poszukuje rozwiązań wobec coraz większej heterogeniczności uczniów w klasie i wyzwań, z jakimi w związku z tym muszą się zmierzyć nauczyciele. Uwzględnić także zmianę paradygmatu w podejściu do procesów uczenia, który ukształtował się pod wpływem konstruktywistycznych i kognitywnych teorii uczenia się.

Realizacja postulatu indywidualizacji procesu nauczania wymaga jednak pewnych zmian systemowych, do których zaliczyć można odejście od dominacji frontalnego stylu nauczania oraz częstsze wykorzystanie potencjału, jaki stanowią inni uczniowie. Odpowiednio przygotowani i ukierunkowani na współpracę, będą w stanie wchodzić w role nauczyciela-pomocnika i mieć dzięki temu więcej okazji do uczenia się. Drugim niezwykle ważnym obszarem, o który musi zadbać nauczyciel chcący indywidualizować proces nauczania i uczenia się jest udzielanie uczniom emocjonalnego wsparcia, które może przyjmować formę informacji zwrotnej na temat mocnych stron ucznia, ale także na temat tego, nad czym uczeń musi jeszcze popracować i w jaki sposób może osiągnąć lepszy wynik. Trzeci czynnik stanowią atrakcyjne lekcje pełne zróżnicowanych aktywności, angażujące i aktywizujące wszystkich uczniów oraz odwołujące się do różnych stylów uczenia się i różnych modalności. Uwzględnienie powyższych postulatów sprawi, że indywidualizacja nauczania będzie bardziej realna do osiągnięcia.

## Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa.
- Düwell, H. (2003), *Fremdsprachenlerner*, (w:) K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/ Basel, 347–352.
- Hattie, J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa.
- Holec, H. (1979), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford.
- Janicka, M. (2016), *Nauczyciele języków obcych i różnorodności w klasie językowej oraz wyzwania dydaktyki włączającej*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 4/2016, 39–46.
- Janicka, M. (2017), *Umgang mit Diversität im Klassenraum – Annahmen und Realität*, (w:) „Glottodidactica“ vol. XLIV/1(2017), 9–21.
- Karpińska-Szaj, K. (2011), *Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych*, (w:) „Neofilolog” 36, 59–72.
- Łobocki, M. (2006), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
- Mayring, P. (2002), *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim/ Basel.

- Michońska-Stadnik, A. / W. Wilczyńska (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Pachowicz, M. (2011), *Kształcenie integracyjne – moda czy krok milowy edukacji w Polsce*, (w:) Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec, 124–131.
- Reich, K. (2014), *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Weinheim/Basel.
- Róg, T. (2011), *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u ucznia z zespołem Aspergera*, (w:) „Neofilolog” 36, 187–196.
- Szumski, G. (2011), *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej* (w:) Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec, 13–23.
- Warnock, M. (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, (w:) (URL <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>). [Pobrano 25.08.2017].
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/ Poznań.
- Zaremba, L. (2015), *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE i sposoby ich zaspokajania*. Warszawa, (w:) (URL [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe\\_spr.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf)). [Pobrano 25.08.2017].

## Załącznik 1

Szanowni Państwo, proszę, abyście wypełnili arkusz na podstawie wywiadu z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Proszę, aby notowane informacje były możliwie najwierniejszym zapisem wypowiedzi ucznia.

Przed przeprowadzeniem wywiadu konieczne jest zdobycie zgody rodziców lub prawnych opiekunów ucznia na przeprowadzenie wywiadu. Zdobyte podczas wywiadu informacje są anonimowe i zostaną wykorzystane jedynie do pogłębiania wiedzy na temat realizacji koncepcji inkluzji w polskich szkołach.

### Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych Realizacja koncepcji inkluzji w polskich szkołach

Imię i nazwisko studenta, który przeprowadził wywiad: .....

Szkoła: .....

Wywiad przeprowadzono dnia: .....

#### Pytania ogólne dotyczące ucznia (jeśli uczeń czegoś nie wie, można zapytać nauczyciela)

Klasa: ..... Wiek: ..... Rodzaj potrzeb edukacyjnych: .....

Czy uczeń ma opinię/orzeczenie poradni? TAK NIE

Czy uczeń uczęszcza do klasy integracyjnej? TAK NIE

Ilu uczniów w klasie ma specjalne potrzeby edukacyjne? .....

#### Pytania dotyczące motywacji do nauki języka obcego

Czy lubisz lekcje języka obcego? Dlaczego? Czy nauka języka obcego przychodzi ci łatwo, czy raczej trudno? Co jest dla ciebie najłatwiejsze, a co najtrudniejsze?

Dokończ zdania:

Najbardziej lubię, gdy nauczyciel ....

Najbardziej **nie** lubię, gdy nauczyciel .....

### Dostosowanie wymagań i materiałów

Czy na lekcjach dużo korzystacie podręcznika? Jak często dostajesz materiały dodatkowe? Jakie to materiały? Czy dostajesz czasami inne zadania niż reszta klasy? Jakie to zadania? Czym się różnią? Czy korzystasz z materiałów pomocnych w nauce? Jakich? Jak często korzystacie na lekcji języka obcego z komputerów, tablicy multimedialnej, gier edukacyjnych? Czy piszesz takie same sprawdziany, jak twoi koledzy i koleżanki w klasie? Jeśli nie, czym różnią się twoje zadania? Czy nauczyciel daje ci więcej czasu na pisanie sprawdzianów/kartków? Czy nauczyciel daje ci wystarczająco czasu, kiedy odpowiadasz ustnie?

### Formy pracy i integracja z klasą

Jak czujesz się w swojej klasie, wśród koleżanek i kolegów? Dlaczego? Czy możesz liczyć na pomoc koleżanek i kolegów? W jakich sytuacjach? Czy na lekcji języka obcego pracujecie samodzielnie? Jakie zadania wtedy najczęściej wykonujecie? Jak często pracujecie na lekcji języka obcego w grupach lub w parach? Jakie zadania wtedy wykonujecie? Czy robicie projekty? Jeśli tak, to jakie projekty robiliście dotychczas? Czy nauczyciel sam dzieli was na grupy, czy dobieracie się według własnego uznania? Czy podczas pracy w parach lub grupach na lekcji języka obcego jesteś aktywny? Dlaczego? Czy lubisz współpracować na lekcji z koleżankami i kolegami? Dlaczego?

### Ocenianie

Jakie masz oceny z języka obcego? Czy jesteś zadowolona/zadowolony z tych ocen? Dlaczego? Czy wyjaśnia, dlaczego dostałeś jakąś ocenę? Czy nauczyciel mówi ci, co i w jaki sposób możesz poprawić? Czy mówi ci, jak możesz pracować, aby mieć lepsze oceny? Jeśli TAK, to w jaki sposób to robi? Ustnie czy pisemnie? A może daje ci specjalne żetony, pieczątki lub znaczki, żeby cię wyróżnić? Jeśli tak, na czym to polega? Czy po sprawdzianie nauczyciel omawia z tobą popełnione błędy? Czy miałaś/miałeś kiedyś możliwość oceniać innych uczniów? Czy byłeś kiedyś oceniana/y przez koleżanki i kolegów w klasie? Jak ci się to podobało? Dlaczego? Czy na początku lekcji nauczyciel mówi, czego będziecie się uczyć? Czy na koniec lekcji pyta, czego uczniowie się nauczyli?

### Wsparcie udzielane w szkole, współpraca z domem rodzinnym

Co robisz, jeśli czegoś nie rozumiesz na lekcji? Kogo możesz poprosić o pomoc? Czy uczęszczasz na zajęcia dodatkowe w szkole? Czego się na nich uczysz? Czy możesz liczyć na pomoc pedagoga lub psychologa szkolnego? W jakich sytuacjach? Czy twój nauczyciel często kontaktuje się z twoimi rodzicami? W jakich sytuacjach?

### Podsumowanie

Gdybyś w lekcjach języka obcego mogła/mógł zmienić jedną rzecz, co by to było i dlaczego?

### Dziękuję za odpowiedzi!