

Poziom przygotowania nauczycieli języka obcego do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych – założenia a rzeczywistość

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

moni.janicka@gmail.com

The level of the preparedness of foreign language teachers to work with students with special educational needs – assumptions and facts

One of the assumptions of the educational reform introduced in 2004 was social integration, which was supposed to have been facilitated by opening mainstream schools to students with disabilities and special educational needs. The article attempts to determine the level of implementation of the inclusion concept in Polish schools using the example of foreign language teaching more than 10 years after the reform was introduced. The paper also aims at presenting problems related to the process of inclusion. In the first part, some fundamental terms are explained, namely, inclusive education, the premises of effective inclusion, as well as special educational needs. The second part contains a description of a survey and the presentation of its results. The findings show that the lack of systemic vision, insufficient organization and facilities as well as lack of environmental cooperation are key issues which hinder effective inclusion.

Keywords: inclusive education; students with special educational needs; foreign language teaching; preparedness of teachers

1. Wstęp

Jednym z głównych założeń zmian w systemie oświaty z 2004 roku było przeciwdziałanie dyskryminacji, wyrównywanie szans edukacyjnych, zwiększenie dostępności

szkolnictwa na wszystkich poziomach nauczania oraz integracja społeczna, oparta na założeniu, że szkolnictwo ogólnodostępne stanie się otwarte dla uczniów niepełnosprawnych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Dz. U. 2004 nr 256, poz. 2572). O specjalnych potrzebach edukacyjnych lub specjalnych trudnościach w uczeniu się mówimy wtedy, gdy zaburzenia w funkcjonowaniu dziecka powodują problemy w spełnianiu obowiązku szkolnego. Jeśli taka sytuacja ma miejsce, uczniowie wymagają zapewnienia specjalnej organizacji kształcenia oraz stworzenia warunków edukacyjnych dostosowanych do ich potrzeb i możliwości (Głodkowska, 2011).

Jak pokazuje tabela 1, dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi coraz częściej korzystają z oferty szkolnictwa ogólnodostępnego. Ich liczba rośnie lub utrzymuje się na stałym poziomie mimo pogłębiającego się nizu demograficznego. Dane te mogą świadczyć o większej świadomości na temat znaczenia i zalet integracji społecznej, sygnalizując jednocześnie, że szkoły ogólnodostępne są coraz częściej konfrontowane z potrzebami i ograniczeniami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dla placówek edukacyjnych, które pragną rzetelnie realizować założenia reformy i proponują zindywidualizowaną pomoc zgodną z potrzebami rozwojowymi, edukacyjnymi oraz predyspozycjami uczniów (Dz.U. 2004 nr 256, poz. 2572, Art. 1, pkt. 4, 5, 5a), stanowi to nie lada wyzwanie organizacyjne i merytoryczne.

Tabela 1 Liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych i gimnazjach w wybranych latach z uwzględnieniem różnych form organizacyjnych edukacji (opracowanie własne na podstawie danych GUS, dostępne https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/9/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2014-2015.pdf)

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
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
2014/15	25125	697	7014	14386

O specjalnych potrzebach edukacyjnych mówi się w odniesieniu do uczniów niesłyszących, niedosłyszących, niewidomych, słabowidzących, niepełnosprawnych ruchowo (w tym z afazją), upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, umiarkowanym

lub znacznym, z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera). W sytuacji, gdy u jednej osoby występuje więcej niż jedna niepełnosprawność, mamy do czynienia z niepełnosprawnością sprzężoną (Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1489). Do grupy dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych można zaliczyć także osoby mające specyficzne trudności w uczeniu się, których przykładem jest dysleksja.

Warto zwrócić uwagę na to, że zmiany w podejściu do rozumienia istoty niepełnosprawności dają się zauważyć także w odniesieniu do stosowanej terminologii. Dzięki większemu uwrażliwieniu na problemy osób niepełnosprawnych rezygnuje się ze stosowania nazewnictwa kojarzącego się pejoratywnie, takiego jak *inwalidztwo* czy *upośledzenie*. Nawet termin *osoba niepełnosprawna*, uznany za określający i determinujący całość kształt takiej osoby, ustępuje coraz częściej miejsca określeniu *osoba z niepełnosprawnością*, wskazując tym samym, że niepełnosprawność jest tylko jedną z cech, nie stanowiących o istocie istnienia tej osoby (Karpińska-Szaj, 2013). Marek (2001) sugeruje wręcz, aby wypowiadając się na temat niepełnosprawności w kontekście edukacyjnym zrezygnować z określeń odnoszących się do kryteriów medycznych i społecznych i postuluje używanie określenia *specjalne potrzeby edukacyjne*¹. Ich rozpoznanie i zaspokojenie „powinno stać się najważniejszym obowiązkiem systemu edukacji wobec dzieci niepełnosprawnych” (2001, s. 31)². I wreszcie, edukacja włączająca skupia się bardziej na dziecku niż na programie nauczania i zakłada, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie. Należy więc stworzyć mu takie warunki, które najlepiej będą odpowiadały jego potrzebom i możliwościom (Al-Khamis 2013, s. 27).

2. Koncepcje kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych

Jak podkreśla Karpińska-Szaj (2013, s. 15), „możliwości wsparcia rozwoju ucznia z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych zależą od sposobu rozumienia istoty niepełnosprawności i przyjętego modelu kształcenia”. Choć problemami osób niepełnosprawnych zaczęto zajmować się stosunkowo późno, to w ostatnich latach zainteresowanie tą problematyką wzrasta, na co nie bez wpływu pozostają przemiany życia społecznego, krytycznie odnoszące się do segregacji osób niepełnosprawnych i izolowania ich od społeczeństwa (Szumski, 2011). Początki zmian w podejściu do osób niepełnosprawnych zaczęły się silnie

¹ Oryginalna pisownia autora

² Powstałe w wyniku ekspertyz i badań określenie *specjalne potrzeby edukacyjne* (ang. *special educational needs*), noszące też miano *niepełnosprawności szkolnej*, zostało użyte po raz pierwszy w raporcie Mary Warnock (1978). Z raportu wynika, że 18% populacji dzieci posiada specjalne potrzeby edukacyjne (za Szumski 2011, s. 15-16 oraz <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>) (ostatni dostęp 11.01.2016) .

zaznaczać na początku lat 70. XX wieku, w szczególności w Europie Zachodniej. Przyczyniła się do tego szeroko rozumiana pedagogika humanistyczna, która miała wpływ na zmianę systemu wartości i podkreślała potrzebę odnoszenia się z szacunkiem do różnic indywidualnych. W związku z tym przestano uważać, że dzieci niepełnosprawne wymagają specjalnej edukacji i zaczęto upowszechniać kształcenie integracyjne, które zakładało opracowanie specjalnych programów, dostosowanych do ich potrzeb i możliwości. Jednym z czynników, dzięki któremu dostrzeżono potrzebę kształcenia integracyjnego, była rosnąca liczba uczniów, którzy nie byli w stanie sprostać wymaganiom szkoły ogólnodostępnej.

Koncepcja edukacji integracyjnej wykazała jednak szereg słabości, ponieważ zbyt silnie uwzględniała swoiste potrzeby osób niepełnosprawnych, natomiast wspólne nauczanie – jeden z najważniejszych czynników udanej integracji – odbywało się w bardzo ograniczonym wymiarze czasu. Na bazie tej krytyki zaczęła się rozwijać na początku lat 90. XX wieku koncepcja *edukacji włączającej*, nazywanej również *edukacją inkluzyjną*, opartej na założeniu, że możliwa jest jedna, wspólna dla wszystkich szkoła, która docenia i wspiera różnorodność wszystkich uczniów. Głodkowska (2010, s. 74) definiuje edukację inkluzyjną jako proces „wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich sprawnymi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej. Warunkiem efektywności tego procesu jest zapewnienie pełnego poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz takiego wsparcia psychospołecznego, metodycznego, organizacyjnego, technicznego, które pozwala na zaspokojenie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych wynikających z ich indywidualnego rozwoju”³. W literaturze przedmiotu zaznaczają się różne podejścia do idei edukacji włączającej. Szumski (2011, s. 16-17) proponuje jednak wyodrębnienie pięciu powiązanych ze sobą cech, które są dla edukacji włączającej konstytutywne:

- szkoła rejonowa kształci wszystkich uczniów, także tych z niepełnosprawnością i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- uczniowie stanowią heterogeniczną grupę;
- program nauczania jest wspólny dla wszystkich uczniów, ale jest jednocześnie elastycznie dopasowywany do specyficznych potrzeb edukacyjnych;
- nauczyciel klasowy jest wspierany przez zespół specjalistów;
- system pomocy specjalnej jest w sposób elastyczny i zindywidualizowany dostosowany do potrzeb poszczególnych uczniów.

Edukacja włączająca umożliwia przygotowanie dzieci i młodzieży do życia w społeczeństwie i skuteczną integrację, ponieważ, jak podkreśla Szeligiewicz-Urban (2011), kontakty ze zdrowymi rówieśnikami stymulują rozwój i uruchamiają bądź wzmacniają strategie kompensacyjne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

³ Dostępne na http://www.1lo.com.pl/pedpsych/materialy_szkoleniowe_cz_I.pdf (ostatni dostęp 10.04.2017).

3. Warunki skutecznej inkluzji na przykładzie nauczania języka obcego i trudności z jej realizacją

Hurrelmann (2002, s. 15-16) definiuje socjalizację jako proces, w którym biologicznie uwarunkowany organizm ludzki rozwija swoją osobowość pod wpływem środowiska, w którym funkcjonuje, stając się jednocześnie zdolną do działania jednostką społeczną. Z pojęciem socjalizacji korespondują terminy *edukacja* i *wychowanie*. Także inkluzja ma związek z socjalizacją, ponieważ umożliwia jednostce – choć naznaczonej biologicznie niepełnosprawnością – włączenie w życie społeczne. Rozwój jednostki odbywa się w różnych środowiskach. W kontekście edukacyjnym mówi się o *środowiskach uczenia się* będących ogółem warunków, w których zachodzi ten proces. Składają się na nie cztery wymiary. Dwa pierwsze z nich to *uczeń*, cechujący się szeregiem mocnych i słabych stron (do których można zaliczyć na przykład specjalne potrzeby edukacyjne), posiadający określone zainteresowania, motywacje i przekonania oraz *nauczyciele i inni specjaliści od uczenia się*. Dwa kolejne wymiary środowiska uczenia się to *treść* (uczenie się czego?) oraz *obiekty, sprzęt i technologie* (gdzie i za pomocą czego?). Wszystkie te elementy oddziałują na siebie wzajemnie tworząc własną dynamikę (Dumont, Istance, 2013, s. 52). W procesach socjalizacyjnych młodych ludzi nie do przecenienia jest grupa rówieśnicza, ponieważ zaspokaja potrzebę wspólnoty i współdziałania (Hurrelmann, 2002). W przypadku edukacji włączającej będą ją stanowili inni uczniowie pełnosprawni i ci z niepełnosprawnością, z którymi uczeń nawiązuje relacje interpersonalne i działa przejmując różne funkcje oraz wykonując różne zadania. Ważną rolę odgrywa współpraca z rodzicami lub opiekunami ucznia, w szczególności, jeśli przybiera ona formę partnerstwa edukacyjnego i obejmuje działania pomocowe i wspierające. Jak pokazują badania, istnieje pozytywna korelacja pomiędzy poziomem współpracy rodziców i nauczycieli a osiągnięciami szkolnymi uczniów (Winiarski, 2013). Niezwykle ważną rolę w kształtowaniu postaw akceptacji, tolerancji oraz w uwrażliwianiu na potrzeby i możliwości dzieci z niepełnosprawnością pełni nauczyciel (Zawadzka-Bartnik, 2010). Liczne badania wykazały, że jakość środowiska, w którym funkcjonuje uczeń oraz wsparcie, jakie otrzymuje od środowiska społecznego i szkolnego, mają znaczący wpływ na jego sukces szkolny (Janicka, 2011)⁴. Nie bez wpływu na jakość środowiska uczenia się jest też obiektywna rzeczywistość, w której osadzone są procesy edukacyjne oraz polityka edukacyjna państwa znajdująca swój wyraz w obowiązujących aktach normatywnych, mająca wpływ na przyjęty przez państwo model kształcenia i znajdująca swoje odzwierciedlenie choćby w kierunkach działania oraz priorytetach w systemie finansowania (Al-Khamisy, 2013, Pfeiffer, 2001). Czynniki te składają się na całokształt procesów edukacyjnych.

⁴ Przywołany artykuł zawiera przegląd badań dotyczący wpływu środowiska społecznego i szkolnego na sukces szkolny i poziom umiejętności uczniów.

Model lokalnej współpracy na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, opiera się na przesłance, że bez współpracy całego środowiska, tj. szkół i placówek oświatowych, instytucji samorządowych, osób i organizacji pozarządowych działających na rzecz dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz bez zaangażowania rodziny, wsparcie dziecka nie będzie skuteczne. W modelu tym zakłada się tworzenie lokalnej koalicji na rzecz wspierania dziecka i jego rodziny, która powstaje na poziomie gminy przy ewentualnym udziale powiatu (Szumilas, Czołpińska, 2015). Można więc przyjąć, że skuteczność procesu kształcenia, jakość usług edukacyjnych oraz możliwości wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będzie zależeć od wielu instytucji i czynników powiązanych ze sobą w sposób nierozzerwalny i oddziałujący na siebie nawzajem.

Należy zauważyć, że kryteria sukcesu procesu edukacyjnego nie są w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi łatwe do określenia. Przykładem może być nauka języków obcych, która oprócz nabywania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym może mieć szereg dodatkowych wartości o charakterze zarówno kognitywnym, jak i społecznym. Można zaliczyć do nich kompensowanie zaburzonych funkcji poprzez rozwijanie umiejętności uczenia się, poszerzenie możliwości poznawczych, podwyższanie samooceny czy też poprawę funkcjonowania społecznego (Burzyńska, 2011; Domagała-Zysk; Karpińska-Szaj, 2011, Karpińska-Szaj, 2011). Al-Khamisy (2013, s. 51-52) zauważa, że czynniki miękkie, takie jak rozwijanie mocnych stron, zainteresowań, predyspozycji, redukcja ograniczeń czy radzenie sobie w życiu codziennym środowiska szkolnego i pozaszkolnego – a więc elementy udanej inkluzji – trudno poddają się obiektywnym pomiarom. Omawiając warunki udanej inkluzji w procesie nauki języka obcego, warto przywołać za Karpińską-Szaj wskaźniki Knostera (2009). Aby nauka języków obcych mogła być zakończona sukcesem, także w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinny być uwzględniane następujące wskaźniki:

- *wizja*, według której szkoła winna wiedzieć, jakie efekty chce osiągnąć, pracując z uczniem niepełnosprawnym oraz jaka jest wartość dodana nauki języka obcego, zarówno dla tego ucznia jak i dla całego zespołu klasowego;
- *wiedza* na temat programów nauczania, trybu i kryteriów oceniania oraz możliwości i ograniczeń, jakie nauczyciel ma w tym względzie;
- *umiejętności*, które stanowią implementację wiedzy na temat specyficznych uwarunkowań pracy z uczniem z niepełnosprawnością;
- *środki*, jakich potrzebuje nauczyciel, aby wesprzeć ucznia w działaniu; mogą należeć do nich dodatkowe, zaadaptowane do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością, materiały dydaktyczne lub podjęcie decyzji o częstszym stosowaniu języka ojczystego;

- *wsparcie* ze strony innych nauczycieli, rodziców, innych uczniów lub specjalistów;
- *plan działania*, który dotyczy podejmowania lub modyfikacji działań, w taki sposób, aby osiągnąć założone cele (Knoster, 2009, za: Karpińska-Szaj 2011, s. 70-71).

Szkoła realizująca postulaty nauczania włączającego postrzega różnorodność (w tym także niepełnosprawność) jako wartość, zaś uczeń niepełnosprawny nie jest traktowany przez pryzmat swoich deficytów, ale w sposób holistyczny, jako osoba mająca zarówno mocne jak i słabe strony i wymagająca adekwatnego wsparcia. W szkole takiej możliwe jest nawiązanie współpracy i relacji emocjonalnych między osobami niepełnosprawnymi i w pełni sprawnymi, zaś programy nauczania uwzględniają indywidualne możliwości oraz potrzeby dziecka, tj.: terapeutyczne, społeczne oraz poznawcze (Karpińska-Szaj 2013, s. 40).

Wiedza na temat zapewnienia osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dobrej jakości kształcenia i stworzenia im optymalnych warunków rozwoju jest szeroka, zaś obowiązujące akty normatywne wskazują na świadomą politykę państwa w tym względzie. Dostępne badania wskazują jednakże na szereg problemów, na jakie napotyka w rzeczywistości szkolnej koncepcja kształcenia inkluzyjnego. Z badań przeprowadzonych wśród polskich nauczycieli wynika, że najczęstsze problemy utrudniające realizację idei integracji to: zbyt duże zróżnicowanie rodzajów niepełnosprawności uczniów w tej samej klasie, brak specjalistycznych pomocy dydaktycznych, niewystarczająca pomoc ze strony specjalistycznych placówek, niewystarczające przygotowanie materialno-organizacyjne do kształcenia integracyjnego, zbyt małą liczbę godzin pozalekcyjnych przeznaczona na zajęcia rewalidacyjne, a także zbyt liczne klasy (Pachowicz, 2011). Do problemów wymienianych przez nauczycieli należą ponadto: trudny dostęp do informacji na temat danej niepełnosprawności, brak uregulowań prawnych i wskazań metodycznych odnośnie specjalnych programów przedmiotowych dla ucznia z deficytem, brak lub utrudniona współpraca z rodzicami lub opiekunami dziecka czy brak akceptacji kolegów z klasy (patrz: Karpińska-Szaj, 2011). Z kolei badania Gajdzicy (2011) dotyczące uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych wskazują, że ponad połowa respondentów w grupie 183 nauczycieli różnych przedmiotów deklaruje brak przygotowania do pracy z uczniem lekko niepełnosprawnym intelektualnie, zaś co czwarty badany deklaruje brak jakiegokolwiek wiedzy w tym zakresie. Zaledwie 4% twierdzi, że jest dobrze przygotowana do pracy z uczniami z tą niepełnosprawnością, mimo że aż 87% uważa siebie za wystarczająco lub średnio przygotowanych do pracy w szkole. Takie rozdzielanie samooceny swojej kompetencji zawodowej w pracy z uczniami pełnosprawnymi oraz z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi sygnalizuje niedostrzeżenie przez nauczycieli związku

między pedagogiką ogólną a pedagogiką specjalną. Być może właśnie dlatego prawie połowa badanych nauczycieli jest zdecydowanie przeciwna kształceniu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych (Gajdzica, 2011).

Badani nauczyciele wskazują na ogół na czynniki zewnętrzne jako stanowiące przeszkodę w realizowaniu koncepcji edukacji włączającej. Ponieważ jednak skuteczność wdrażania zmian edukacyjnych zależy w dużej mierze od samych nauczycieli, warto przyrzeć się ich niezbędnym kompetencjom oraz postawom w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

4. Kompetencje i osobowość nauczyciela w pracy z uczniami niepełnosprawnymi

Jednym z najważniejszych warunków udzielania efektywnego wsparcia uczniowi z niepełnosprawnością jest wiedza na temat funkcjonowania i potrzeb edukacyjnych danego ucznia, wynikających z posiadanej niepełnosprawności oraz umiejętność zastosowania tej wiedzy w praktyce, umożliwiającą nauczycielowi dostrzeżenie problemu i podjęcie odpowiednich działań kompensacyjnych.

Dziecko niepełnosprawne postrzega siebie najczęściej w kategoriach niepowodzenia. Wynika to z trudności w uczeniu się oraz niemożności uczestniczenia w rywalizacji edukacyjnej, jaka często ma miejsce w typowych klasach szkolnych. Aby dzieci nie przeżywały frustracji wynikającej z niezaspokojonych potrzeb edukacyjnych potrzebują odpowiedniego wsparcia (Wyczesany, 2001). Dlatego też w pedagogice specjalnej poświęca się dużo miejsca osobowości nauczyciela i podejmuje próby zestawienia tych cech, które mają znaczenie w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Do najczęściej wymienianych można zaliczyć otwartość, pasję, życiowy optymizm, kreatywność, sprawiedliwość i odpowiedzialność, a także dostrzeganie w każdym dobra i umiejętność wzbudzania ciekawości u uczniów (Bartuś, 2014). Ważną rolę odgrywa komunikatywność i łatwość nawiązywania kontaktów interpersonalnych, gdyż nauczyciel musi być przygotowany do pracy w grupie zróżnicowanej poznawczo i społecznie (Karpińska-Szaj, 2013). Niezwykle ważną kompetencją jest także kreowanie atmosfery sprzyjającej tworzeniu pozytywnych więzi emocjonalnych pomiędzy uczniami pełnosprawnymi oraz uczniami z niepełnosprawnością. Postawa nauczyciela wobec tych uczniów będzie wpływała na kształtowanie się postaw akceptacji i współpracy oraz pozwoli na zneutralizowanie istniejących uprzedzeń. Do standardów prakseologicznych zaliczyć można znajomość i umiejętność korzystania z aktywnych metod pracy, takich jak na przykład *kinezjologia edukacyjna Dennisona* (wykorzystująca ćwiczenia ruchowe do aktywizacji mechanizmów naturalnego rozwoju), *metoda dobrego startu* (która usprawnia procesy percepcyjno-motoryczne), pedagogikę zabawy, muzykoterapię, czy metodę

dramy, a więc te metody, które stymulują obydwie półkule mózgowie i integrują różne rodzaje aktywności (Zawadzka-Bartnik, 2010).

5. Cel i opis badania

Celem przeprowadzonego badania było zaktualizowanie wiedzy na temat poziomu przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z uczniami ze SPE⁵ pracującymi w szkołach ogólnodostępnych oraz diagnoza problemów, z którymi są konfrontowani. W tym celu wybrano metodę sondażu z zastosowaniem ankiety (Łobocki 2006). Ankieta została umieszczona w Internecie pod adresem <http://freeonline-surveys.com/app/rendersurvey.asp?sid=6iqq73axm4kdtdcs568083&refer=>⁶.

Pytania ankietowe objęły wybrane obszary szeroko pojętego środowiska szkolnego. Pierwszy z analizowanych aspektów dotyczył wizji placówki edukacyjnej dotyczącej kształcenia uczniów z SPE: przygotowania materialno-organizacyjnego obejmującego wyposażenie w sprzęty, technologie, pomoce dydaktyczne, zatrudnienie pedagoga, nauczyciela wspierającego, ale także świadomości wartości dodanej wynikającej z pracy z uczniami ze SPE. Obszar drugi odnosił się do środowiska rodzinno-rówieśniczego i obejmował takie aspekty, jak współpraca z rodzicami ucznia ze SPE, wsparcie ze strony innych uczniów, ich gotowość do współpracy i pozytywną, wspierającą atmosferę w klasie. Trzeci z badanych obszarów dotyczył nauczyciela, tj. jego wiedzy na temat niepełnosprawności oraz odpowiednich do potrzeb uczniów ze SPE metod pracy, umiejętności implementowania tej wiedzy i postaw. Analiza postaw dotyczyła zarówno nastawienia do pracy z uczniami ze SPE, jak i gotowości do pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności oraz aktywności w tym zakresie. Jak podkreślono w części teoretycznej niniejszego artykułu, obszary te funkcjonują we wzajemnej zależności i osadzone są w obiektywnej rzeczywistości, na którą składają się między innymi akty normatywne regulujące system edukacyjny w danym kraju, kondycja finansowa gminy, wysokość funduszy przeznaczanych na utrzymanie placówek edukacyjnych i wiele innych czynników. Czynniki obiektywne nie zostały poddane dalszej analizie. Natomiast w odniesieniu do trzech pozostałych obszarów sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom przygotowania placówek edukacyjnych do przyjęcia i wspierania rozwoju uczniów ze SPE?

⁵ Skrót SPE używany w opisie przeprowadzonego badania oznacza specjalne potrzeby edukacyjne.

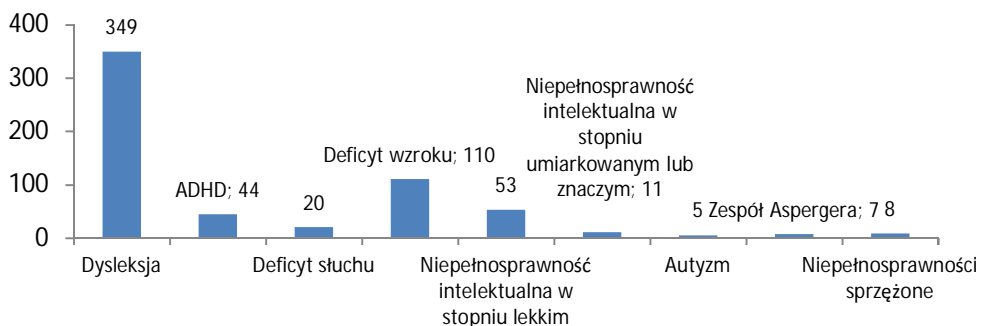
⁶ Zaproszenie do udziału w ankiecie rozesłane zostało drogą mailową wśród członków Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego wraz z prośbą o rozpropagowanie ankiety wśród innych nauczycieli języków obcych. Ankieta miała być aktywna przez dwa tygodnie. W związku z faktem, że mało respondentów wypełniło w tym okresie czasu ankietę, czas ten został przedłużony prawie o miesiąc.

2. Jaki jest poziom wsparcia ze strony środowiska rodzinnego i rówieśniczego w pracy z uczniami ze SPE?
3. Jaki jest poziom przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z uczniami ze SPE w zakresie ich wiedzy, umiejętności oraz postaw?

Ankieta miała charakter jakościowo-ilościowy. Część pytań miała formę zamkniętą. Przy większości pytań respondenci byli proszeni o komentarz i podanie konkretnych przykładów ilustrujących ich obserwacje oraz doświadczenia w pracy z uczniami ze SPE.

5.1. Uczestnicy badania i zakres problematyki

W ankiecie wzięło udział 33 respondentów i choć była skierowana do nauczycieli pracujących we wszystkich województwach na terenie kraju najwięcej ankiet uzyskano z terenu województwa lubelskiego (45,2%), wielkopolskiego (19,4%) oraz podkarpackiego (9,7%). Spośród respondentów jedynie 10% pracuje w szkole rejonowej z oddziałami integracyjnymi, a pozostali są nauczycielami pracującymi w ogólnodostępnych szkołach rejonowych lub w szkołach ponadgimnazjalnych (bez rejonizacji). 51,6% respondentów pracuje w gimnazjach, zaś 54,8% to nauczyciele pracujący na IV etapie edukacyjnym w szkołach ponadgimnazjalnych. Wypowiedzi nauczycieli dotyczyły 611 uczniów, spośród których najwięcej jest dotkniętych problemem dysleksji (rysunek 1).



Rysunek 1 Rodzaje SPE w wypowiedziach nauczycieli języków obcych

5.2. Problemy nauczycieli języków obcych w realizacji nauczania inkluzyjnego

Nauczyciele poproszeni zostali o wskazanie głównych problemów, jakie sami dostrzegają w pracy z uczniami ze SPE. Mieli możliwość wielokrotnego wyboru. Najczęstsze, wskazane przez nauczycieli języków obcych trudności, na jakie napotykają w pracy z uczniami ze SPE przedstawia tabela 2:

Tabela 2 Najczęstsze trudności wskazywane przez nauczycieli w pracy z uczniami z SPE

Zbyt mała liczba godzin, aby indywidualizować nauczanie	60,6%
Brak nauczyciela wspierającego na lekcjach	51,5%
Brak wiedzy, jak łączyć teorię z praktyką	51,5%
Zbyt duża liczba uczniów w klasie	48,5%

Najczęściej wymieniane przyczyny trudności dotyczą dwóch zasadniczych obszarów. Do pierwszego z nich zaliczają się czynniki niezależne od samego nauczyciela, lecz od decyzji dyrekcji szkoły i pieniędzy przeznaczanych w budżecie gminy na prowadzenie placówki. Drugim obszarem trudności wskazywanym przez nauczycieli są ich własne niedostatki w umiejętności pracy z uczniem ze SPE.

5.3. Poziom przygotowania placówek edukacyjnych do pracy z uczniami ze SPE

Aż 70% respondentów wskazuje na to, że dyrekcja w ich szkole nie ma wypracowanej konkretnej wizji dotyczącej na przykład procedur wsparcia czy dostrzegania i promowania wartości dodanej pracy z uczniami ze SPE. W szkołach, gdzie według respondentów taka wizja pracy istnieje, szkoła oferuje zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone przez przygotowanych do tego nauczycieli oraz posiada opracowany arkusz dostosowania wymagań edukacyjnych, zawierający zalecenia do pracy z uczniami ze SPE. W jednej ze szkół utworzono klasę dla uczniów ze SPE, w której uczą się przede wszystkim osoby z dysleksją. Klasa liczy jedynie 13 osób, co – choć jest wbrew zasadzie inkluzji – zostało wskazane jako korzystne dla uczniów, ponieważ mogą pracować w wolniejszym tempie i nie wstydzą się swoich problemów, jako że każdy z uczniów w tej klasie ma specyficzne problemy edukacyjne o różnym zakresie i stopniu nasilenia. Aż 77,4% respondentów podało, że ich placówka nie jest wyposażona w sprzęty, technologie bądź też pomoce dydaktyczne, które ułatwiłyby uczniom ze SPE opanowanie wymaganej wiedzy i umiejętności, stanowiąc wsparcie dla nauczyciela. Szkoły lepiej wyposażone posiadają zgodnie z deklaracjami nauczycieli na ogół: programy komputerowe (np. *Pokonać dysortografię*), tablice interaktywne oraz rzutniki multimedialne. W jednej ze szkół posiadających oddziały integracyjne uczniowie mogą korzystać z pomocy dla uczniów niewidomych (maszyny do pisania) oraz niedowidzących (powiększalniki). Z nielicznymi wyjątkami uczniów ze SPE obowiązują te same programy nauczania, co uczniów bez SPE. Większość respondentów podkreślała, że programy te są takie same, ale uwzględniają indywidualne potrzeby uczniów, szczególnie jeśli posiadają oni opinie i orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznych. W jednej ze szkół specjalne programy tworzone są jedynie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

W przeważającej mierze szkoły nie oferują nauczycielom szkoleń ani żadnych form doskonalenia dotyczących efektywnych metod pracy z uczniami ze SPE. Jedynie 19,4% (6 osób) podało, że w ich szkole oferowane są tego typu szkolenia,

choć jedna osoba przyznała, że nie brała w nich dotychczas udziału. Jedna osoba wskazała, że wzięła udział w szkoleniu na temat pracy z uczniem dyslektycznym, a inna wzięła udział w kursie na temat autyzmu oraz zespołu Aspergera przeprowadzonym przez mamę jednego z uczniów. Jeden z respondentów podał, że wzięła udział w kursie oligofrenopedagogiki. Z odpowiedzi ponad 80% respondentów wynika jednak, że placówki edukacyjne przerzucają odpowiedzialność za efektywną i skuteczną pracę z uczniami ze SPE na nauczycieli, same nie oferując żadnych form doskonalenia w tym zakresie ani wsparcia o innym charakterze.

5.4. Poziom przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z uczniami ze SPE

Jak wspomniano powyżej, do najczęściej wymienianych przez nauczycieli trudności w pracy z uczniami ze SPE należą niedostatki organizacyjne placówki. Nauczyciele przyznają jednak, że często sami nie posiadają wystarczających kompetencji i nie czują się dobrze przygotowani do pracy z takimi uczniami. Analiza ilościowa oraz jakościowa wypowiedzi respondentów pozwoliła na określenie poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli oraz ich postaw wobec nauczania włączającego. Przeprowadzona analiza pozwoliła także na zarysowanie problemów związanych z edukacją inkluzywną w polskich szkołach.

5.4.1. Wiedza

51,6% ankietowanych przyznało, że podejmuje samodzielne działania mające na celu podniesienie wiedzy w zakresie pracy z uczniami ze SPE. Jednak prawie tyle samo nauczycieli nie uczestniczyło w przeciągu dwóch ostatnich lat w żadnych szkoleniach na ten temat ani nie sięgnęło do lektury poruszającej tę problematykę. Może to wyjaśniać fakt, że aż 45,5% badanych przyznało, że nie ma wystarczającej wiedzy na temat sposobów włączania uczniów ze SPE w pracę klasy, zaś 27,3% stwierdziło, że ma niedostatki co do ogólnej wiedzy na temat niepełnosprawności. Respondenci, którzy korzystali z jakichkolwiek form doskonalenia na przestrzeni ostatnich dwóch lat wymieniają: ukończenie kursów kwalifikacyjnych lub studiów podyplomowych z zakresu terapii pedagogicznej (2 osoby) oraz oligofrenopedagogiki (3 osoby), lekturę publikacji na temat SPE, także tych zamieszczanych w Internecie (np. w czasopiśmie *Języki obce w szkole*) oraz udział w szkoleniach online organizowanych przez wydawnictwa edukacyjne.

5.4.2. Umiejętności

45,5% ankietowanych przyznało, że brakuje im doświadczenia, jak łączyć teorię z praktyką w pracy z uczniami ze SPE, choć jednocześnie potrafili wskazać konkretne działania, jakie podejmują, wychodząc naprzeciw indywidualnym potrzebom

uczniów ze SPE. Umiejętności te dotyczyły dostosowywania treści i metod pracy do indywidualnych potrzeb uczniów, uwzględniania zainteresowań i mocnych stron oraz dostosowywania systemu oceniania do potrzeb i możliwości uczniów ze SPE. 79,3% respondentów podało, że dostosowuje treści nauczania oraz metody pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów ze SPE. Działania te polegają przede wszystkim na różnicowaniu zadań i dostosowywaniu ich do możliwości uczniów – zarówno podczas pracy w klasie jak i w domu – oraz wydłużaniu czasu pracy na sprawdzianach i kartkówkach. Konkretnie przykłady dostosowania działań i wymagań do możliwości uczniów ze SPE obejmowały dostosowanie wielkości czcionki w przypadku uczniów z deficytem wzroku, dzielenie sprawdzianu na mniejsze części dla uczniów z ADHD, osobne kryteria oceniania prac pisemnych dla dyslektyków nie uwzględniające poprawności ortograficznej czy też uproszczone sprawdziany dla uczniów o obniżonej sprawności intelektualnej. Inne odpowiedzi wskazują na preferowanie zadań o charakterze odtwórczym. Większość komentarzy ma jednak charakter bardzo ogólny i trudno na ich podstawie zorientować się, na czym konkretnie te działania polegają (np. jedna w wypowiedzi brzmi „zawężenie materiału do minimum”).

65,5% respondentów uwzględnia zainteresowania i mocne strony uczniów ze SPE upatrując w tym podejściu przede wszystkim walorów motywujących i podnoszących samoocenę uczniów. Konkretnie przykłady działań uwzględniających zainteresowania i mocne strony uczniów, jakie wymienili respondenci, to podkreślanie postępów, nagradzanie wytrwałości czy też systematyczności, starań, zaangażowania, proponowanie zadań dodatkowych, odwołujących się do zainteresowań uczniów, także z innych dziedzin (np. pomoc przy organizacji imprez klasowych, umożliwienie przygotowania prezentacji na temat ulubionej drużyny piłkarskiej). Jeden z przykładów wart jest cytowania: „Uczeń z niedostuchem świetnie znający się na programach komputerowych opracował nagranie słuchowiska radiowego, które tworzył wraz z kolegami w grupie”. Jednym z częściej wymienianych sposobów uwzględniania mocnych stron uczniów jest sprawdzanie wiedzy w formie najbardziej odpowiadającej możliwościom danego ucznia ze SPE.

83,3% nauczycieli dostosowuje system oceniania do możliwości uczniów ze SPE poprzez uwzględnianie w ocenianiu wkładu pracy, zaangażowania, aktywności i motywacji ucznia, a nie jedynie samego efektu końcowego. Jedna z respondentek podała, że w jej szkole przygotowywane przez uczniów ze SPE projekty, referaty, dialogi lub krótkie wypracowania oceniane są według łagodniejszej niż w przypadku pozostałych uczniów skali. Natomiast kartkówki i sprawdziany oceniane są według sztywniej skali zawartej w wewnątrzszkolnym systemie oceniania. Część nauczycieli przygotowuje osobne sprawdziany, z mniejszą niż dla pozostałych uczniów ilością materiału przeznaczonego do opanowania i uwzględniające zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej.

5.4.3. Postawy

70% respondentów postrzega kształcenie uczniów ze SPE w klasach ogólnodostępnych bardzo pozytywnie i raczej pozytywnie, podkreślając przede wszystkim, że jest to korzystne z punktu widzenia tych uczniów, gdyż daje im większe szanse na osiągnięcie celów edukacyjnych niż w izolacji od uczniów bez SPE. Podkreślano, że przy odpowiednim motywowaniu uczniowie ze SPE osiągają pozytywne wyniki. Korzyści z edukacji inkluzyjnej czerpią zgodnie z komentarzami respondentów także ich „zdrowi” rówieśnicy, którzy otrzymują szansę na uczenie się tolerancji oraz empatii. Wspólna nauka przyczynia się także do lepszej integracji. W grupie pozytywnie nastawionych do koncepcji edukacji włączającej znalazły się jednak wypowiedzi, że mimo chęci niesienia pomocy uczniom ze SPE, nauczyciele czują niedostatki wiedzy i mają poczucie, że działają raczej „po omacku”. 22% nauczycieli postrzega inkluzyjną koncepcję nauczania bardzo negatywnie i raczej negatywnie. Argumenty przeciwne inkluzji podkreślają brak przygotowania zarówno placówek edukacyjnych, jak i nauczycieli, którzy często nie potrafią w odpowiedni sposób interpretować zaleceń do pracy z uczniami ze SPE zawartych w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznej, nie są do tej pracy przygotowani merytorycznie i nie otrzymują wsparcia w tym zakresie (choć jedynie 12,1% podało, że nie otrzymuje wsparcia ze strony pedagoga szkolnego). Respondenci z tej grupy są zdania, że uczniowie ze SPE uczący się w szkołach ogólnodostępnych rzadko osiągają sukces edukacyjny, co ich bardzo demotywuje i skłania do negatywnych zachowań, podczas gdy nauka w klasach integracyjnych, w których uczniowie mogą liczyć na pomoc nauczyciela wspierającego, lepiej służy ich rozwojowi. Pojawiły się też pojedyncze głosy, że na edukacji inkluzyjnej tracą wszyscy uczniowie, ponieważ „ani pełnosprawni, ani niepełnosprawni nie rozwijają się rytmicznie”. Warto jednak podkreślić, że na sukces inkluzji ma wpływ współpraca ze środowiskiem rodzinnym, na co wskazuje wypowiedź jednej z ankietowanych nauczycielek: „Z jednej strony jestem na nie, bo prowadziłam tzn. próbowałam prowadzić lekcje w klasie, w której miałam 2 uczniów z ADHD – cała klasa na tym traciła, bo swój czas i energię wykorzystywałam na uspokojenie tudzież zmobilizowanie tej dwójki do pracy. Z drugiej strony, te dzieciaki nie mają wpływu na swoje deficyty i ja np. jako rodzic [rodzic – korekta M. J.] chciałabym zapewnić swojemu dziecku normalny dostęp do nauki, szkoły itp. Myślę, że wielu rodziców zrzuca odpowiedzialność za edukację i pracę z dzieckiem na pracowników szkoły i to jest ogromny minus. Dlatego właśnie nie wiem, czy jestem pozytywnie czy też negatywnie nastawiona”.

5.4.4. Poziom wsparcia ze strony środowiska rodzinnego i rówieśniczego w pracy z uczniami z SPE

Zacytowana powyżej wypowiedź sugeruje uwrażliwienie na problematykę edukacji inkluzyjnej. Wskazuje jednak, że nauczyciele pozostawieni są często z tym problemem sami sobie, zaś środowisko rodzinne często bezradne wobec problemów i potrzeb dziecka ze SPE ceduje odpowiedzialność za jego edukację i wychowanie na szkołę. Należy podkreślić, że takie wypowiedzi trudno uznać za jednostkowe, gdyż 21,2% respondentów wskazało źle układającą się współpracę z rodzicami jako jedną z trudności w pracy z uczniami ze SPE.

6. Podsumowanie i dyskusja

Celem przeprowadzonego badania była próba odpowiedzi na pytanie o poziom realizacji koncepcji inkluzji w polskich szkołach na przykładzie nauczania języków obcych. Ze względu na niewielki zasięg przeprowadzonej diagnozy trudno formułować daleko idące wnioski. Podsumowując wątki poruszone w badaniu, można jednak dostrzec pewne trudności w realizacji idei inkluzji. Wydaje się, że najlepiej przygotowane do realizowania koncepcji nauczania inkluzyjnego są placówki edukacyjne jako instytucje. Nie posiadają one na ogół ani przygotowania organizacyjno-materialnego (materiałów edukacyjnych, wyposażenia technicznego, nowoczesnych technologii), które ułatwiłyby uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi naukę, ani sprecyzowanej wizji, jak praca z tymi uczniami mogłaby wyglądać i jakie korzyści mogłaby przynieść całej szkolnej społeczności, zaś klasy, w których uczą się uczniowie ze SPE są zbyt liczne. Większość z opisanych placówek, choć teoretycznie realizuje Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, to oprócz faktu przyjęcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkoły, do czego obliguje ich ustawa, zdaje się nie oferować niczego, co umożliwiłoby udaną inkluzję. Nauczyciele – choć można zarzucać im oczywiście braki w edukacji, zbyt rzadkie korzystanie z form doskonalenia zawodowego lub nieprzychylnie wobec edukacji inkluzyjnej postawy – wydają się być pozostawieni z problemem sami sobie. Zatrudniająca ich placówka edukacyjna często nie oferuje im wsparcia, ponieważ nie otrzymują pomocy ze strony nauczycieli wspierających, o ile szkoła ogólnodostępna bez oddziałów integracyjnych takowych nie zatrudnia. Rzadkością są nowoczesne pomoce naukowe, które ułatwiłyby naukę uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wreszcie nawet zdobywanie wiedzy i pogłębianie umiejętności pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych szkoła pozostawia w gestii nauczycieli nie oferując regularnych szkoleń ani kursów, dzięki którym mogliby efektywniej realizować koncepcję edukacji inkluzyjnej, ani – co wydaje się najbardziej zastanawiające – nie

wymagając od nauczycieli doskonalenia w tym zakresie. Jeśli wziąć pod uwagę, że ponad jedna piąta ankietowanych wskazuje złą współpracę z rodzicami jako źródło trudności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rysuje się obraz działań mało skoordynowanych, na którego tle wyróżniają się niezbyt liczne jasne punkty dobrych praktyk.

Próba odpowiedzi na te deficyty zdaje się być wspomniany już *model lokalnej współpracy* na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którego głównymi celami są między innymi zwiększenie efektywności działań lokalnych instytucji realizujących zadania na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zwiększenie ich szans edukacyjnych. Model ten zakłada, że w proces wsparcia mają być silniej angażowane lokalne instytucje, służby i organizacje pozarządowe oraz osoby prywatne. Koordynatorem i organizatorem tych działań powinna być jednostka samorządu terytorialnego. Model składa się z siedmiu etapów. Etap I dotyczy rozpoznania trudności, specyficznych problemów oraz potrzeb rodzin uczniów ze SPE. Na tym etapie ma miejsce nawiązanie współpracy z rodzicami ucznia ze SPE. Etap II zakłada utworzenie lokalnej koalicji na rzecz wspierania dziecka i jego rodziny. Jej twórcą powinna być jednostka samorządu terytorialnego, która koordynuje działania różnych instytucji i angażuje profesjonalistów do udzielania wsparcia. Etap III polega na powołaniu lokalnego koordynatora czy też lidera, który będzie koordynował działania różnych instytucji zaangażowanych w proces wspomagania oraz utrzymywał stały kontakt z rodzicami, uczestniczył w spotkaniach zespołu wspierającego i inicjował niezbędne do rozwiązania problemów działania. Koordynatorem powinna zostać osoba ciesząca się zaufaniem w danej społeczności lokalnej, komunikatywna, kompetentna i układająca sobie dobrze kontakty z innymi ludźmi. Na IV etapie powinno mieć miejsce określenie zasad współpracy i komunikacji, dzięki którym możliwe będzie stworzenie otwartego na potrzeby dzieci ze SPE środowiska. Etap V dotyczy pracy zespołowej. Na tym etapie zostają ustalone sposoby i rodzaje potrzebnego wsparcia oferowanego przez różne instytucje. Dzięki wymianie informacji ma być możliwe szybkie i efektywne podjęcie działań. Etap VI dotyczy realizacji i monitorowania działań, co odbywa się w ścisłej współpracy z rodziną dziecka. W razie potrzeby następuje modyfikacja dotychczasowego planu. Na VII etapie model zakłada utworzenie portalu internetowego dla rodziców dzieci ze SPE oraz osób zaangażowanych w proces wsparcia dzieci i ich rodzin (Szumilas, Czopińska, 2015)⁷. Model ten, którego koordynatorem miałyby być jednostka samorządu terytorialnego, przewiduje działania zakrojone na bardzo szeroką skalę zaliczając do instytucji wsparcia obok szkoły ogólnodostępnej, pomoc społeczną,

⁷ Dostęp na http://www.bc.ore.edu.pl/Content/844/Model_wspolpracy_lokalnej.pdf (ostatni dostęp 10.04.2017)

organizacje pozarządowe, sąd, bibliotekę pedagogiczną, placówkę doskonalenia nauczycieli, uczelnie wyższe, inne szkoły, np. specjalne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, system opieki zdrowotnej oraz media. Wydaje się słusznym założenie, że aby wsparcie ucznia ze SPE było skuteczne, musi mieć ono charakter systemowy i musi łączyć w sobie pracę wielu organów i instytucji. Jak najbardziej zasadne jest również włączanie rodziców uczniów ze SPE w system wsparcia. Jednak angażowanie instytucji takich jak sąd czy biblioteka pedagogiczna wydaje się dyskusyjne. W koncepcji dydaktyki inkluzyjnej najważniejszą rolę odgrywają relacje. Szczególną rolę przypisuje się relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz wzajemnym relacjom wśród kadry pedagogicznej i wśród uczniów, które są warunkiem tworzenia atmosfery sprzyjającej uczeniu się (Reich, 2014). Planując i wspierając proces uczenia się, dobierając odpowiednie metody nauczania, prezentując efektywne strategie uczenia się, udzielając informacji zwrotnej i wzmacniając w uczniu poczucie własnej wartości i wiarę we własne siły nauczyciel tworzy atmosferę zaufania i motywuje uczniów do wysiłków. Warto, aby te wysiłki były wspierane przed odpowiednio dobrany i przemyślany system szkoleń, monitorowanie pracy nauczyciela przez zaangażowaną dyrekcję szkoły, współpracę oraz wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami wspartą pomocą psychologów i pedagogów. Badaniom nad efektywnością takich mini-modeli wsparcia należały bez wątpienia poświęcić więcej uwagi.

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukację dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bartuś, E. (2014). Integralna działalność nauczyciela w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: J. Wyczesany (red.), *Dydaktyka specjalna – wybrane zagadnienia* (s. 197-210). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Burzyńska, M. (2011). Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim). *Neofilolog*, 36, 125-144.
- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011). *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Impuls.
- Dumont, H., Istance, D. (2013). Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 35-59). Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Gajdzica, Z. (2011). Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępne* (s. 56-81). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas. Wyższa Szkoła Humanitas.
- Głodkowska, J. (2010). *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*. http://www.1lo.com.pl/pedpsych/materialy_szkoleniowe_cz_1.pdf
- Głodkowska, J. (2011). Kilka myśli o poczuciu bezpieczeństwa dziecka z niepełnosprawnością źródłem metodycznych inspiracji. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (s. 126-139). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Janicka, M. (2011). Środowisko społeczne i szkolne ucznia a efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych. *Neofilolog*, 36, 33-48.
- Karpińska-Szaj, K. (2011). Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych. *Neofilolog*, 36, 59-72.
- Karpińska-Szaj, K. (2013). *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Marek, B. (2001). Świat bez wzroku: czy uczeń niewidomy to uczeń niepełnosprawny? *Języki Obce w Szkole*, 7/2001, 28-32.
- Pachowicz, M. (2011). Kształcenie integracyjne – moda czy krok milowy edukacji w Polsce. Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 124-131). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas. Wyższa Szkoła Humanitas.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- 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. *Dziennik Ustaw 2010*, nr 228, poz. 1489.
- 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. *Dziennik Ustaw 2010*, nr 228, poz. 1490.
- Szeligowicz-Urban, D. (2011). Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych a pomoc nauczyciela wspomagającego w szkole ogólnodostępnej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 45-55). Sosnowiec Oficyna Wydawnicza Humanitas. Wyższa Szkoła Humanitas.
- Szumilas, E., Czopińska, M. (2015). Model Lokalnej Współpracy na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/844/Model_wspolpracy_lokalnej.pdf
- Szumski, G. (2011). Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 13-23). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, Wyższa Szkoła Humanitas.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty z późniejszymi zmianami. *Dziennik Ustaw 2004*, nr 256, poz. 2571 i 2572.
- Winiarski, M. (2013). Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany. *Pedagogika społeczna*, 2(48), 23-46.
- Warnock, M. (1978). Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>
- Wyczesany, J. (2001). Edukacyjna refleksja nad teorią i praktyką pedagogiki specjalnej. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 79-84). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Zamkowska, A. (2011). Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 24-34). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas. Wyższa Szkoła Humanitas.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2010). *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.