

**Agnieszka Kałdonek-Crnjaković**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-4372-567X>

[a.kaldonek2@uw.edu.pl](mailto:a.kaldonek2@uw.edu.pl)

**Małgorzata Molska**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0001-5915-0060>

[m.molska@uw.edu.pl](mailto:m.molska@uw.edu.pl)

**Patrycja Stasiak**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0009-0009-7291-0664>

[p.stasiak@uw.edu.pl](mailto:p.stasiak@uw.edu.pl)

## ***Specjalne potrzeby edukacyjne – samoocena wiedzy, umiejętności i postaw w przekonaniach przyszłych nauczycieli języków obcych przed i po szkole letniej***

**Special educational needs – self-reported beliefs about knowledge, skills and attitudes of future foreign language teachers before and after a summer school**

The study involved students of the Faculty of Modern Languages at the University of Warsaw (FML UW), who attended a course within a summer school (SL) on special educational needs in language education. The study aimed to observe the changes in participants' knowledge and skills in the area of special educational needs (SEN), as well



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

as their attitudes towards teaching students with dyslexia, attention-deficit/hyperactivity disorder, and on the autism spectrum. The second aim of the study was to check the participants' satisfaction with the SL organization with the view of continuing this initiative at FML UW. Data were collected using a pre- and post-questionnaire with closed- and open-ended questions and post-SL interviews. Data were presented using descriptive and inferential statistics. Interviews were transcribed and coded thematically in the scope of the research questions. Findings showed that SL was a successful initiative. The participants gained knowledge and skills at a significant level ( $p < 0.05$ ). The participants believed that teaching students with SEN was challenging but they remained uncertain whether working with students with SEN was stressful. The participants reported a significantly more satisfactory attitude after the SL. Pedagogical implications of the findings are discussed considering the agency and well-being of language teachers.

**Keywords:** special education needs, inclusive education, education of foreign language teachers, self-reported knowledge, skills and attitudes

**Słowa kluczowe:** specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca, edukacja nauczycieli języków obcych, samoocena wiedzy, umiejętności i postaw

## 1. Wstęp

W duchu sprawiedliwości społecznej głównym założeniem edukacji włączającej jest uznanie różnorodności w sposobie uczenia przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości nauczania i wsparcia dla wszystkich uczących się (Domagała-Zyśk, 2019; UNESCO, 2015). W Unii Europejskiej celem jest więc rozwinięcie polityki mającej na uwadze inkluzję uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych, przy jednoczesnym zapewnieniu różnych form wsparcia dla kadry edukacyjnej, dobrej jakości edukacja włączająca ma bowiem na celu zwiększenie spójności społeczeństw (Dziennik Urzędowy UE -Rada Unii Europejskiej, 2018). W odniesieniu do edukacji językowej powyższe założenia zostały wpisane do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003). Według Rady Europy, wysokiej jakości edukacja inkluzywna jest prawem każdego obywatela, a można ją osiągnąć dzięki promowaniu mediacji, wielojęzyczności, rozwijaniu u użytkowników kompetencji wielokulturowych i kompetencji w zakresie migrowania (Rada Europy, 2020).

Odniesień do edukacji włączającej w literaturze jest wiele, np. indywidualizacja, zróżnicowanie, podejście skoncentrowane na uczniu, nauczanie

adaptacyjne, czy też spersonalizowane nauczanie (Stadler-Heer, 2019; Suprayogi, Valcke, Godwin, 2017). Wszystkie one mają na celu odpowiedzenie na różnorodność wśród uczniów w adekwatny sposób, czyli przyjęcie konkretnych strategii nauczania, zastosowanie różnorodnych zadań edukacyjnych, monitorowanie potrzeb uczniów oraz dążenie do optymalnych efektów uczenia się (Suprayogi, Valcke, 2016 w Suprayogi i in., 2017: 292). Jest to zgodne z Wytycznymi UNESCO dotyczącymi inkluzji, według których nauczyciele powinni odpowiedzieć na potrzeby uczniów poprzez dokonywanie „modyfikacji treści, podejścia, struktur i strategii, ze wspólną wizją obejmującą wszystkich dzieci (...)” (UNESCO, 2005: 13). Tutaj warto podkreślić założenia projektowania uniwersalnego w uczeniu się (ang. *Universal Design for Learning, UDL*; Hall, Meyer, Rose, 2012). To podejście koncentruje się na uczniu i procesie uczenia się w oparciu o duży stopień elastyczności i wyboru w dostępie do materiałów, przekazywaniu wiedzy i wyrażaniu zdobytych wiedzy i umiejętności.

Realizacja edukacji włączającej w dużej mierze zależy od nauczyciela. Kormos i Kontra (2008) zaznaczają, że skuteczne wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w kontekście języków obcych zależy od znajomości zagadnień zarówno związanych z akwizycją języka obcego, jak i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Odpowiednie szkolenie w zakresie SPE może podnieść potencjał dydaktyczny nauczycieli i zwiększyć ich gotowość do skutecznego wsparcia uczniów ze SPE (np. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji ze Specjalnymi Potrzebami, 2012). Dla przykładu, konstrukcja gotowości nauczycieli języka angielskiego do wsparcia i włączania uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisanja opiera się na wiedzy o tych trudnościach i poczuciu własnej skuteczności w realizacji inkluzywnego nauczania oraz postawy wobec włączania (Nijakowska, Tsagari, Spanoudis, 2020). Ponadto, nauczyciele powinni mieć wysokie kompetencje do nauczania grup zróżnicowanych, wykazać się wysokim poziomem kompetencji społecznych w kontakcie z osobami ze SPE oraz być gotowymi do stałej współpracy z rodzicami takich uczniów i innymi specjalistami (Domagała-Zyśk, 2019). Brak odpowiedniej wiedzy i umiejętności może doprowadzić do negatywnych doświadczeń, obniżonego poczucia sprawczości i w rezultacie do powstania poważnych barier dla włączenia społecznego (Nijakowska, 2019).

Przedstawione akty prawne wymagają od nauczycieli pracujących w szkole ogólnodostępnej sporządzenia dokumentacji zawierającej m.in. opis sposobu dostosowania programu i wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które obecnie musi posiadać osoba ucząca, wykraczają poza dotychczasowe kształcenie uniwersyteckie

nauczycieli i uwidaczniają potrzebę konieczności stałego uczenia się (ang. *life-long learning*) oraz podnoszenia swoich kompetencji, aby sprostać wymaganiom szkoły ogólnodostępnej. Wymagania te dotyczą nie tylko obecnych nauczycieli, którzy muszą zadbać o swoje ciągłe doskonalenie zawodowe, lecz również uczelni, które prowadząc kształcenie nauczycielskie w ramach studiów powinny poddawać stałej ewaluacji i dostosowywać oferowany program na ścieżce nauczycielskiej do zmieniających się ministerialnych standardów kształcenia.

Niniejszy artykuł omawia badanie z udziałem studentów Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, którzy byli uczestnikami Szkoły Letniej *Edukacja Szyta na Miarę. Specjalne i dodatkowe potrzeby uczennic i uczniów języków obcych*, zorganizowanej w lipcu 2023 r. Inicjatywa była odpowiedzią na potrzeby edukacyjne uczestników, których program studiów nie obejmował pogłębionej wiedzy o SPE. Celem Szkoły Letniej (SL) było zapoznanie uczestników z zagadnieniami związanymi z tematyką edukacji włączającej w kontekście języków obcych.

## **2. Wiedza, umiejętności i postawy nauczycieli języków obcych w kontekście edukacji włączającej – badania**

Nauczyciele języków obcych w Europie zgłaszają brak odpowiedniej wiedzy w zakresie SPE ukierunkowanej na nauczanie uczniów ze specyficznymi trudnościami w pisaniu i czytaniu (np. Fišer, 2019; Fišer, Dumančić, 2015; Nijakowska, 2014). W rezultacie doprowadza to do niskiego poziomu samooceny skuteczności w zakresie uczenia języka obcego takich uczniów i wdrażaniu praktyki włączającej (Fišer, 2019; Kormos, Nijakowska, 2017; Nijakowska, Tsagari, Spanoudis, 2018). Z drugiej jednak strony zaobserwowano, że nauczyciele tworzą na swoich zajęciach włączające środowisko uczenia się (Kałdonek-Crnjaković, Fišer, 2017; Kormos, Csizér, Sarkadi, 2009) oraz implementują podejścia rekomendowane w literaturze w nauczaniu uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu, a ich nauczanie cechuje się refleksją w odniesieniu do indywidualnych mocnych i słabych stron uczniów. Jednak ta praktyka jest mocno oparta głównie na intuicji, co może prowadzić do braku skutecznego monitorowania podjętych decyzji pedagogicznych (Fišer, Kałdonek-Crnjaković, 2022).

Badania pokazują skuteczność przeprowadzonych szkoleń i pozytywny wpływ na postawy i świadomość sprawczości. Popularyzowanie dobrych praktyk jest działaniem wysoko cenionym przez nauczycieli (Kołodziejczyk, 2020). Nauczyciele języków obcych po udziale w masowym otwartym kursie internetowym (ang. *massive open online course*, MOOC), którzy uczestniczyli

w badaniu przeprowadzonym przez Kormos i Nijakowską (2017), wykazali się bardziej pozytywną postawą, mieli wyższe poczucie sprawczości we wdrażaniu praktyki włączającej i niższe obawy związane z wdrażaniem włączającego nauczania. Badania z udziałem studentów filologii również pokazały skuteczność kursów w zakresie SPE. U przyszłych nauczycieli języka angielskiego studiujący w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego (UW) podniósł się, chociaż nieznacznie, poziom przekonania o własnej skuteczności i wiedzy na temat praktyk włączających (Nijakowska, 2022).

Podobnie studenci Instytutu Anglistyki na WN UW zgłosili przyrost wiedzy, poczucia sprawczości i skuteczności oraz pozytywną postawę i 'dobre' emocje po udziale w kursie nt. *SPE w kontekście języków obcych*. Uczestnicy badania zadeklarowali, że będą w stanie skuteczniej uczyć uczniów z dysleksją, ADHD, dyspraksją, w spektrum autyzmu, z obniżoną sprawnością intelektualną i zaburzeniami sensorycznymi w obszarze wszystkich umiejętności i systemów językowych. Warto również podkreślić, że zdaniem uczestników praca z uczniami ze SPE jest satysfakcjonująca, zaznaczając, iż praca z niektórymi z nich może być bardziej wymagająca i stresująca (Kałdonek-Crnjaković, 2022).

### 3. Badanie

#### 3.1. Kontekst

*SL Edukacja szyta na miarę* to projekt, który powstał z inicjatywy trzech jednostek Uniwersytetu Warszawskiego: Instytutu Anglistyki, Instytutu Romanistyki i Katedry Italianistyki. Jego celem było poszerzenie wiedzy i podniesienie kompetencji studentek i studentów WN UW w zakresie specjalnych potrzeb osób uczących się języków obcych. W trakcie tygodnia zajęć zrealizowano 30-godzinny kurs o wartości 3 punktów ECTS, w którym wzięły udział 22 osoby. Do projektu zaproszono zarówno teoretyków, jak i praktyków: podczas SL odbyły się spotkania konwersatoryjne ze specjalistami, spotkania z praktykami (nauczycielami, pedagogką szkolną) oraz z osobami z niepełnosprawnością, które mają osobiste doświadczenie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy też specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Podczas SL omówiono m.in. podejście włączające, zróżnicowane i uniwersalne, indywidualizację i personalizację nauczania, specyficzne trudności w uczeniu się języka obcego (osoby z diagnozą dysleksji, ADHD i w spektrum autyzmu), wykorzystanie technologii 3D w nauczaniu języków obcych osób ze SPE, specjalne potrzeby edukacyjne osób niewidomych i słabowidzących

oraz komunikację nauczyciela języka obcego z rodzicami ucznia, pedagogiem i psychologiem szkolnym oraz z uczniem z niepełnosprawnościami.

### 3.2. Uczestnicy

W projekcie skierowanym do słuchaczy WN UW wzięły udział 22 osoby: studenci I stopnia I roku stanowili 22,7% (5 osób), II roku – 31,8% (7 osób), III roku – 22,7% (5 osób). Uczestnicy studiujący na I roku II stopnia stanowili 18,2% (4 osoby), zaś na II roku studiów magisterskich 4,5% (1 osoba). Reprezentowane kierunki to filologia romańska (7 osób, 31,8%), filologia włoska (7 osób, 31,8%), filologia angielska (3 osoby, 13,6%), studia amerykanistyczne (3 osoby, 13,6%) oraz germanistyka (2 osoby, 9,1%). Spośród wszystkich uczestników 13 osób (59,1%) oznajmiło, że posiada doświadczenie w nauczaniu. Dane te zostały zebrane dzięki ankiecie, którą uczestniczki i uczestnicy wypełnili przed rozpoczęciem zajęć.

### 3.3. Cele i pytania badawcze

Badanie miało za cel zaobserwowanie zmian w zakresie wiedzy i umiejętności uczestników w obszarze SPE oraz ich postaw wobec nauczania osób z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu. Ponadto, badanie miało na celu sprawdzenie opinii uczestników na temat SL. Pytania badawcze były więc następujące:

1. Jak uczestnicy ocenią swoją wiedzę i umiejętności w zakresie SPE przed i po SL?
2. W jakim stopniu SL wpłynie na postawy uczestników wobec nauczania studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu?
3. Jakie będą oczekiwania uczestników wobec SL oraz jak ocenią tę inicjatywę, w tym: atmosferę panującą na zajęciach, organizację zajęć, przydatność i ogólne zadowolenie?

Pytaniom badawczym przyświecały nie tylko chęć poznania faktycznego poziomu wiedzy i umiejętności uczestników SL, ich postaw wobec uczniów ze SPE, ale także intencja uzyskania informacji na temat ich oczekiwań. Te ostatnie są kluczowe dla doskonalenia szkoleń przygotowujących przyszłych nauczycieli do pracy z różnorodnością uczniów ze SPE, co stanowi istotny krok w kierunku doskonalenia edukacji inkluzywnej.

### 3.4. Pozyskiwanie danych

W anonimowym i dobrowolnym badaniu, przygotowanym zgodnie z wytycznymi Komisji Rektorskiej ds. Etyki Badań Naukowych z Udziałem Człowieka UW, wzięły udział 22 osoby, czyli wszyscy uczestnicy SL. Przed rozpoczęciem zajęć oraz na ich zakończenie uczestniczki i uczestnicy badania wypełnili ankietę oceniającą poziom ich wiedzy oraz kompetencji w zakresie specjalnych i dodatkowych potrzeb uczennic i uczniów języków obcych.

W ankiecie wstępnej zamieszczono 23 stwierdzenia, do których należało się odnieść na skali 1–7. Aby zwiększyć dokładność pomiaru utworzono 3 jej wersje (A, B, C), w których zostały one wymieszane. Zdania, do których odnosili się respondenci, zostały pogrupowane jako stwierdzenia dotyczące wiedzy (nr 1, 3–8, 22, 23 dla wersji A) oraz umiejętności (nr 2, 9–12 dla wersji A) w odniesieniu do zagadnień z zakresu SL. Ankieta została zakończona dwoma pytaniami otwartymi dotyczącymi oczekiwań uczestników wobec SL.

Ankieta końcowa, składająca się z trzech części, służyła ocenie kompetencji uczestników i uczestniczek SL w zakresie tematyki SPE, po zakończeniu projektu. W pierwszej części znalazły się te same 23 stwierdzenia, do których ankietowani odnieśli się w badaniu wstępnym. W drugiej części zawarto pytanie otwarte o zdobytą wiedzę, a uzyskane odpowiedzi omówiono w tym artykule poprzez przypisanie im litery A (ankieta).

Współczynnik rzetelności Alfa Cronbacha kwestionariusza był na zadowalającym poziomie. Dla stwierdzeń dotyczących wiedzy i umiejętności przed SL wyniósł  $\alpha = .922$ , a po SL  $\alpha = .862$ . Dla stwierdzeń dotyczących postaw wobec nauczania studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu przed SL to  $\alpha = .775$ , a po SL  $\alpha = .834$ .

Celem trzeciej części ankiety, stanowiącej oddzielny załącznik, było zebranie opinii na temat SL. W formularzu zawarto 5-stopniową skalę wartości, gdzie 1 oznaczało wartość najniższą, a 5 najwyższą. Zadano o dwa pytania otwarte dotyczące najbardziej przydatnych aspektów SL oraz sugestii co do tematyki przyszłej edycji projektu. Zapewniono również miejsce na sugestie dodatkowe, uwagi, informacje, a uzyskane odpowiedzi zakodowano literą O (ocena SL).

Dodatkowo, za pomocą platformy Zoom przeprowadzono sześć indywidualnych częściowo ustrukturalizowanych wywiadów z osobami, które wyraziły na to zgodę w ankiecie wyjściowej poprzez zostawienie swoich danych kontaktowych. Pytania zadane wszystkim uczestnikom wywiadu dotyczyły przydatności SL i tematów omawianych w trakcie zajęć oraz zakresu praktyki i teorii. Wywiady były transkrybowane za pomocą oprogramowania komputerowego, a następnie zostały zredagowane. Całkowita liczba słów wyniosła 7567. W omówieniu tej części badania posłużono się literą W (wywiad).

### 3.5. Analiza danych

Dane z obu kwestionariuszy odnoszące się do 23 stwierdzeń zostały przeanalizowane ilościowo za pomocą programu SPSS. Analiza statystyczna objęła wyliczenie średniej ( $M$ ) i odchylenia standardowego ( $SD$ ) konstruktów wiedzy i umiejętności (stwierdzenia 1–12, 22 i 23) oraz postaw wobec nauczania studentów z wybranymi SPE (stwierdzenia 13–21) przed i po kursie. Rozkład zmiennych został sprawdzony za pomocą testu Kołmogorowa-Smirnowa. W zależności od wyniku testu został zastosowany dwuśladowy test  $t$ -studenta lub nieparametryczny test  $U$  Mann-Whitney z poziomem istotności na .05. Wielkość efektu została pokazana za pomocą testu  $d$  Cohena. Interpretacji wielkości efektu dokonano na podstawie rekomendacji w literaturze (Plonsky, Oswald, 2014). Pytania otwarte z kwestionariusza i wywiady zostały przeanalizowane i zakodowane tematycznie w odniesieniu do pytań badawczych.

## 4. Wyniki

### 4.1. Analiza statystyczna

Analiza statystyczna pokazała, że po kursie uczestnicy znacznie wyżej ocenili i swoją wiedzę, i umiejętności w zakresie SPE. Różnica była statystycznie istotna (przed SL  $M = 36.32$ ,  $SD = 15.20$ , po SL  $M = 83.27$ ,  $SD = 7.48$ ;  $t(42) = 12.678$ ,  $p < .000$ ), a wielkość efektu duża ( $d = 3.92$ ). Po SL uczestnicy ocenili swoją wiedzę na znacznie wyższym poziomie ( $M = 55$ ,  $SD = 4.72$ ; przed kursem:  $M = 24.31$ ,  $SD = 9.61$ ). Ta różnica była statystycznie istotna ( $t(42) = 12.966$ ,  $p < .000$ ) z dużą wielkością efektu ( $d = 4$ ). Podobne wyniki zostały uzyskane dla konstruktów umiejętności. Po SL uczestnicy ocenili swoje umiejętności w zakresie SPE ( $M = 28.27$ ,  $SD = 3.36$ ) na dużo wyższym poziomie niż przed SL ( $M = 12$ ,  $SD = 5.92$ ). Ta różnica także była statystycznie istotna ( $t(42) = 11.310$ ,  $p < .000$ ) z dużą wielkością efektu ( $d = 3.38$ ).

Przed SL różnica pomiędzy wiedzą ( $M = 24.31$ ,  $SD = 9.61$ ) a umiejętnościami ( $M = 12$ ,  $SD = 5.92$ ) była statystycznie istotna ( $t(42) = 5.115$ ,  $p < .000$ ) z dużą wielkością efektu ( $d = 1.54$ ). Podobne wyniki uzyskano po SL ( $M = 55$ ,  $SD = 4.72$ ;  $M = 28.27$ ,  $SD = 3.36$ ;  $t(42) = 21.615$ ,  $p < .000$ ,  $d = 6.5$ ).

Według uczestników badania nauczanie studentów ze SPE jest wymagające ( $M = 16.86$ ,  $SD = 2.80$ ) i ta postawa nie zmieniła się znacznie po uczestnictwie w SL ( $M = 16.13$ ,  $SD = 3.41$ ). Różnica jednak była statystycznie nieistotna ( $t(42) = -0.914$ ,  $p = .370$ ) z bardzo małą wielkością efektu ( $d = 0.2$ ).



Uczestnicy nie mieli konkretnej opinii co do tego czy nauczanie studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu jest stresujące ( $M = 12.13$ ,  $SD = 2.71$ ) i ta postawa nie zmieniła się po SL ( $M = 11.27$ ,  $SD = 4.96$ ). Różnica nie była istotna statystycznie ( $U = 217.5$ ,  $z = 0.563$ ,  $p = .575$ ), a wielkość efektu mała ( $d = 0.2$ ).

Przed SL, uczestnicy nie mieli też zdecydowanej opinii co do tego, czy nauczanie studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu jest satysfakcjonujące ( $M = 13.59$ ,  $SD = 3.43$ ). Różnica postaw po SL była statystycznie istotna ( $U = 148$ ,  $z = -2.194$ ,  $p = .028$ ), a wielkość efektu duża ( $d = 0.8$ ).

Jeśli chodzi o SL, uczestnicy najwyżej i jednoznacznie ocenili atmosferę panującą na zajęciach ( $M = 4.95$ ,  $SD = 0.21$ ). Taki sam wynik uzyskała strona organizacyjna ( $M = 4.95$ ,  $SD = 0.21$ ): nie odnotowano uwag odnoszących się do rejestracji, harmonogramu czy też obciążenia godzinowego inicjatywy. W dużej mierze zostały spełnione oczekiwania uczestników ( $M = 4.5$ ,  $SD = 0.67$ ).

## 4.2. Wywiady

### SL jako przydatna inicjatywa

Wyniki analizy wywiadów pokazały, że SL miała pozytywny wpływ na samoocenę wiedzy i umiejętności uczestników. Jedna z uczestniczek podkreśliła, że SL była przydatną inicjatywą dla przyszłych nauczycieli: „ja jako [...] osoba z kwalifikacją nauczycielską, która właściwie nie miała jeszcze kontaktu z uczniami [...] w szkole nie pracowałam [...] bardzo, bardzo sobie ceniłam ten czas. Fajnie jest, że możemy o tym pogadać i zobaczyć jak takim dzieciakom po prostu pomóc. No bo to chodzi o ułatwienie i dla nas, i dla dzieciaków” (W3).

Inna uczestniczka podkreśliła, że SL „była bardzo przydatna też pod takim kątem, że to jest temat, który teraz dzieje się, mało się rozmawia na ten temat. Jest też i na psychologii, czy na pedagogice się o tym wspomina, ale wiadomo, że to jest jeden z wielu tematów, który jest poruszany. Więc na to są poświęcone jedne zajęcia, może dwa i też ta wiedza nie jest później tak skonkretyzowana i trudno sobie to przypomnieć, co w ogóle było powiedziane” (W1).

Podobnie wypowiadał się inny uczestnik: „Ja miałem gdzieś jakąś tam elementarną wiedzę z zajęć po prostu na studiach i mimo to miałem takie poczucie, że gdzieś ta wiedza jest taka nieustrukturyzowana, że tak niby coś wiem, ale w sumie to nic nie wiem. I wydaje mi się, że te warsztaty trochę mi bardziej to uporządkowały” (W2).

Wśród ankietowanych widoczne jest zainteresowanie uczestnictwem w kolejnej SL. Jedna osoba wskazała, że zagadnienie SPE mogłoby być przedmiotem kolejnego kursu: „Uczniowie ze SPE: temat bez dna; metody pracy-nauczania w symulacjach; tworzenie materiałów” (O4). Zwracano również uwagę na inne zagadnienia związane z dydaktyką, „jak indywidualizować proces nauczania – wydaje mi się, że jest to pojęcie głośne, popularne, ale studentom brakuje pomysłów jak wcielić to w życie” (O20), „być może coś nt. kreatywnego nauczania języków obcych (proponuję pomocy dydaktycznych)” (O8), czy też „Integracja technologii (nowoczesnych) w nauczaniu języków obcych” (O2). Odpowiedzi te wskazują na świadomość studentów w odniesieniu do potrzeby stałego podnoszenia swoich kompetencji, aby sprostać wymaganiom dzisiejszej szkoły.

W odpowiedziach na pytanie otwarte o najbardziej przydatne i wartościowe aspekty SL ponownie zwrócono uwagę na wspomniane wcześniej zależności między teorią a praktyką: „wiedza praktyczna: wspomnienia, goście, skany prac; wiedza teoretyczna opowiedziana przez pryzmat konkret przypadków” (O4). Również w tej części kwestionariusza znaleźć można potwierdzenie realizacji efektu, jakim było uwrażliwienie na potrzeby uczniów ze SPE. Jak zaznaczyła jedna z uczestniczek, przydatne były dla niej „porady otrzymane od specjalistów, nauczyłam się wielu nowych rzeczy, a także zmieniłam sposób patrzenia na rzeczy, o których wcześniej nie myślałam” (O21).

### **Uwrażliwienie na potrzeby uczniów ze SPE**

Oprócz podniesienia poziomu wiedzy i umiejętności, ważnym efektem SL było uwrażliwienie na potrzeby uczniów ze SPE. Jak zauważyła jedna z uczestniczek, „spotkania z ekspertami oraz z osobami, które same mają SPE uważam za coś niezwykle ważnego. To sprawiło, że zrozumiałam ich perspektywę i wiem, jakie sposoby mogę wykorzystać, aby im pomóc” (A16).

Inna uczestniczka zaznaczyła, że „te spotkania, które były z tymi różnymi osobami, które mają te problemy i to było takie bardzo, że rzeczywiście poczułam, poczułam jak to, jak się czuje osoba, która nie ma takich łatwości w nauce jak zazwyczaj” (W5). Inna zaś dodała, że SL „bardzo poszerzyła [jej] perspektywę na zasadzie, że nawet jak teraz chodzę na zajęcia, to mam większą świadomość innych osób i jakie trudności mogą mieć z uczeniem się” (W1).

### **Spełnienie potrzeb uczestników SL**

Z jednej strony uczestnicy wskazywali na potrzebę omówienia praktycznych przykładów i konkretnych metod nauczania: „praktyczna wiedza o tym, jakie metody warto stosować w nauczaniu języków obcych osób ze SPE” (A6);

z drugiej strony, uczestnicy zaznaczali, że wiedza teoretyczna jest potrzebna i została „opowiedziana przez pryzmat konkretnych przypadków” (A5). Jak podkreśliła jedna z uczestniczek, „wiedza teoretyczna też jest potrzebna, żeby przekuć ją później w praktykę, w jakieś rozwiązania pomagające tym uczniom na zajęciach. Tym bardziej, że naprawdę teraz jakby ta diagnostyka jest na coraz wyższym poziomie, więc coraz więcej jest takich uczniów, którzy przychodzą już z konkretnymi problemami, z konkretnymi potrzebami” (W4).

Ta sama uczestniczka zaznaczyła, że SL oferowała „dużo takich bloków trochę mniej standardowych, myślę o tych spotkaniach na przykład z osobami, które faktycznie znajdują się w tym spektrum [...] myślę o tej dziewczynie z ADHD, z zespołem Aspergera, więc myślę, że były w pełni przydatne” (W4). SL, poprzez swój różnorodny program, odpowiadała więc na wyzwania związane z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczestników oraz dostosowaniem procesu nauczania do różnych stylów uczenia się.

Obserwacja innej uczestniczki, dla której „wiele (...) znaczyła inkluzywna atmosfera na warsztatach, czułam się na nich bezpiecznie (...)” (O3), podnosi kwestię wpływu środowiska na efektywność procesów edukacyjnych, co jest szczególnie istotne przy omawianiu tematyki związanej ze SPE.

## 5. Dyskusja i wnioski

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło oceny przez uczestników poziomu swojej wiedzy i umiejętności w zakresie SPE przed kursem oferowanym w ramach SL i po nim (Jak uczestnicy oceniają swoją wiedzę i umiejętności w zakresie SPE przed i po kursie?). Analiza statystyczna pokazała, że po SL, uczestnicy znacznie wyżej ocenili swoją wiedzę ( $p < .000$ ) i umiejętności ( $p < .000$ ) w zakresie SPE. W obydwu przypadkach wielkość efektu była duża ( $d = 4$  i  $3.38$ ), co wskazuje na praktyczne implikacje. Analiza jakościowa wyników pokazała, że SL była przydatną inicjatywą w zakresie poszerzenia wiedzy i umiejętności o SPE. Podobnie jak w przypadku wcześniejszych badań (np. Kałdonek-Crnjaković, 2022; Kormos i Nijakowska, 2017; Nijakowska, 2022), okazało się, że kurs oferowany w ramach SL na WN UW miał pozytywny wpływ na samoocенę wiedzy i umiejętności uczestników.

Deklarację poszerzenia wiedzy po SL można wyjaśnić dwojako. SL skupiła się na zagadnieniach teoretycznych. Większość z nich była dla uczestników nowa, a SL była pierwszą okazją otrzymania szczegółowej informacji na tematy dotyczące SPE w kontekście przyswajania i nauczania języków obcych. Po drugie, uczestnicy nie mieli dużej praktyki nauczycielskiej, do której mogliby się odnieść i zweryfikować ją w trakcie SL, w szczególności w zakresie nauczania uczniów ze SPE.

Drugie pytanie badawcze dotyczyło postaw wobec nauczania studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu (W jakim stopniu SL wpłynie na postawy uczestników wobec nauczania studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu?). SL nie zmieniła znacznie postaw uczestników w odniesieniu do tego, czy jest ono wymagające ( $p = .370$ ,  $d = 0.2$ ) czy też stresujące ( $p = .575$ ,  $d = 0.2$ ). Według uczestników, tak jest niezależnie od posiadanej wiedzy i umiejętności. Nie mieli oni jednak konkretnej opinii co do tego, czy nauczanie studentów z SPE jest stresujące. Wyjaśnieniem tego może być brak dużej praktyki nauczycielskiej wśród uczestników. Tutaj warto również odnieść się do badania Nijakowskiej (2022), w którym autorka zaobserwowała wzrost obaw związanych z nauczaniem uczniów ze SPE po odbyciu przez uczestników kursu pomimo znacznie wyższego przekonania o własnej skuteczności oraz wiedzy na temat włączenia społecznego i SPE.

Przed SL uczestnicy nie mieli też zdecydowanej opinii, czy nauczanie studentów z dysleksją, ADHD i w spektrum autyzmu jest satysfakcjonujące. Po SL ta postawa się jednak znacząco zmieniła ( $p = .028$ ). Znacząca wielkość efektu ( $d = 0.8$ ) wskazuje na praktyczne implikacje wyniku. Zwiększona satysfakcja uczestników co do nauczania uczniów ze SPE jest istotna zwłaszcza z uwagi na to, że uczniowie z ADHD i w spektrum autyzmu mają specyficzne potrzeby i praca z nimi może być bardziej wymagająca i stresująca, jak to pokazały wcześniejsze badania z udziałem studentów (Kałdonek-Crnjaković, 2022). Szereg badań (m.in. Bornman i Donohue, 2013; Jury i in., 2021; Kałdonek-Crnjaković i Fišer, 2021; Mulholland i in., 2023) pokazuje też, że nauczyciele mają pozytywną postawę wobec uczniów z ADHD, dysleksją i w spektrum autyzmu oraz wobec włączania ich w nauczanie w klasie pomimo świadomości, że praca z nimi może być stresującym wyzwaniem. Wyniki obecnego badania pokrywają się z rezultatami wcześniejszego, przeprowadzonego wśród studentów anglistyki WN UW (Kałdonek-Crnjaković, 2022). Uczestnicy badania z 2022 r. wskazali uczniów z ADHD i w spektrum autyzmu jako grupę najbardziej wymagającą, z którą praca może być stresująca. Z drugiej strony, zaznaczyli, na podobnym poziomie, że praca ta będzie satysfakcjonująca.

Trzecie pytanie badawcze dotyczyło całościowej oceny SL (Jakie będą oczekiwania uczestników wobec SL oraz jak ocenią tę inicjatywę, w tym: atmosferę panującą na zajęciach, organizację zajęć, przydatność i ogólne zadowolenie?). Wyniki analizy ilościowej ( $M = 4.95$ ) i jakościowej wskazały, że zajęcia były prowadzone w przyjaznej i inkluzywnej atmosferze, co pozwoliło na swobodną wymianę doświadczeń i opinii. Oczekiwania uczestników w dużej mierze zostały spełnione ( $M = 4.5$ ), co wskazuje nie tylko na właściwy dobór omówionego materiału, lecz również na transparentną komunikację oraz odpowiednie przedstawienie zakresu tematycznego na etapie promowania SL. Warto zauważyć wysoką ocenę przydatności zdobytej wiedzy i nabytych

umiejętności ( $M = 4.73$ ), poziomu zadowolenia ogólnego ( $M = 4.82$ ) oraz chęci polecenia SL znajomej osobie ( $M = 4.91$ ).

Wyniki ankiety dały również wskazówki co do organizacji kolejnych edycji SL oraz kształcenia przyszłych nauczycieli na WN UW. Sugestie dotyczyły przede wszystkim aspektów praktycznych nauczania uczniów ze SPE, w tym włączenia studiów przypadków i symulacji, tworzenia materiałów dydaktycznych oraz utworzenia centrum dobrych praktyk, które pozwoliłoby na wymianę doświadczeń i opinii w zakresie nauczania konkretnych grup osób ze SPE.

Ważne jest, aby zajęcia z nauczania językowego uczniów ze SPE i edukacji włączającej były regułą w kształceniu przyszłych nauczycieli. Kursy poświęcone tym zagadnieniom zminimalizowałyby istnienie zdecydowanie negatywnych postaw w zakresie uczniów ze SPE na etapie wstępnej edukacji nauczycielskiej. Decydującą rolę odgrywa właściwe przygotowanie nauczycieli do pracy z dzieckiem ze SPE (Skibska, 2016), a co za tym idzie wysoki poziom profesjonalizmu kadry pedagogicznej, której otwartość na indywidualne potrzeby każdego ucznia jest kluczowa (Domagała-Zyśk, 2018). Bardziej pozytywne nastawienie i poczucie sprawczości w danym obszarze ma wpływ na dobrostan nauczyciela języków obcych na różnych etapach kariery (Sulis i in., 2023).

## 6. Podsumowanie

Niniejsze badanie dotyczyło SL na temat SPE w kontekście nauczania języków obcych, zorganizowanej na WN UW. Po SL uczestnicy zadeklarowali zwiększony poziom wiedzy i umiejętności w zakresie tematyki SPE i języków obcych. Ich postawy jednak nie zmieniły się co do tego, czy nauczanie studentów ze SPE jest wymagające czy też stresujące. Z drugiej strony zaobserwowano zwiększoną satysfakcję uczestników. Z uwagi na wielkość efektu ( $d$  Cohena) różnic statystycznych, warto podkreślić praktyczny wymiar uzyskanych wyników i potencjalny wpływ nabytej wiedzy i umiejętności na przyszłą praktykę nauczycielską uczestników. Ponadto, uczestnicy pozytywnie ocenili organizację SL i dali wytyczne dla organizacji podobnych inicjatyw w przyszłości.

Wyniki niniejszego badania należy interpretować z ostrożnością z uwagi przede wszystkim na nieliczną grupę uczestników i wpływu tego czynnika na przeprowadzoną analizę ilościową. Badanie dotyczyło specyficznej grupy w danym kontekście kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Z uwagi na charakter organizacyjny inicjatywy, nie był możliwy udział większej liczby uczestników SL. Z pewnością analiza jakościowa (wywiady) dostarczyła

cennych informacji i dodatkowo wyjaśniła otrzymane wyniki w analizie ilościowej. Należy ponadto zaznaczyć, że niniejsze badanie opierało się na samoreportowaniu i poczuciu uczestników co do przyrostu wiedzy i umiejętności. Właściwy przyrost wiedzy i umiejętności oraz ich wpływ na praktykę nie był mierzony, a jak pokazuje przegląd badań, może on się różnić (Basturkmen, 2012).

## Podziękowania

Serdecznie dziękujemy wszystkim uczestniczkom i uczestnikom SL za udział w projekcie i w badaniu, za czas, zaangażowanie i otwarte głowy. Takie przyszłe Nauczycielki i Nauczyciele pozwalają wierzyć, że Szkoła będzie miejscem dla wszystkich.

## Bibliografia

- Basturkmen H. (2012), *Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices*. „System”, Volume 40, Issue 2, s. 282–295. Online: <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001> [DW 26.10.2023].
- Bornman J., Donohue D. K. (2013), *South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech*. „International Journal of Disability, Development and Education”, nr 60(2), s. 85–104. Online: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.786554> [DW 15.10.2023].
- Domagała-Zyśk E. (2018), *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych. Część I – artykuły z polskich czasopism naukowych 2013–2017*. Warszawa: MEN.
- Domagała-Zyśk E. (2019), *Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd badań*. Warszawa: MEN.
- Dziennik Urzędowy UE (2018), *Zalecenia Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania*. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29> [DW: 27.10.2023]
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji ze Specjalnymi Potrzebami (2012), *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Online: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> [DW 10.10.2023].
- Fišer Z. (2019), *Kompetencije budućih i sadašnjih nastavnika stranih jezika u hrvatskim školama za poučavanje učenika s disleksijom [Competences of pre- and*

- in-service foreign languages teachers in teaching students with dyslexia*]. Niepublikowana praca doktorska, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Zagrzebskiego.
- Fišer Z., Dumančić D. (2015), *How Do I 'Unjumbel' This? Study of EFL Teachers' Competences and Preferences in Teaching Students with Dyslexia*, (w:) Letica Krevelj S., Mihaljević Djigunović J. (red.), UZRT 2014: Empirical Studies in Applied Linguistics. Zagreb: FF Press, s. 20–30.
- Fišer Z., Kałdonek-Crnjaković A. (2022), *Croatian English as a foreign language teachers' knowledge about dyslexia and teaching students with dyslexia: Is their practice dyslexia-friendly?*. „Lenguas Modernas”, nr 59, s. 31–49.
- Hall T. E., Meyer A., Rose D. H. (2012), *Universal Design for Learning in the Classroom; Practical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Jury M. i in. (2021), *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties*. „Research in Autism Spectrum Disorders”, Vol. 83, 101746. Online: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746> [DW 15.10.2023].
- Kałdonek-Crnjaković A. (2022), *The effect of course content: Pre-service EFL teachers' self-perceived knowledge, self-efficacy, beliefs, and emotions about teaching students with special educational needs*. DIELE – Diversity and Inclusivity in English Language Education, Bangkok, Tajlandia, 9–10 grudzień 2022.
- Kałdonek-Crnjaković A., Fišer Z. (2017), *'Dyslexia-friendly' approaches in the teaching practice of Croatian English as a foreign language (EFL) teachers*, (w:) Letica Krevelj S., Geld R. (red.), UZRT 2016 Empirical Studies in Applied Linguistics. Zagreb: FF Press, s. 139–149.
- Kałdonek-Crnjaković A., Fišer Z. (2021), *Teacher positioning and students with dyslexia: Voices of Croatian English as a foreign language teachers*. „Journal of Language and Education”, nr 7(3), s. 144–156. Online: <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11561> [DW 28.10.2023].
- Kołodziejczyk R. (2020), *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*. „Roczniki pedagogiczne”, Tom 12 (48), nr 3. Online: <https://doi.org/10.18290/rped20123-7> [DW 12.10.2023].
- Kormos J. (2017), *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York: Routledge.
- Kormos J., Csizér K., Sarkadi A. (2009), *The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study*. „Innovation in Language Learning and Teaching”, nr 2, s. 115–130.
- Kormos J., Kontra E. H. (2008), *Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners*, (w:) Kormos J., Kontra E. H. (red.), *Language learners with special needs. An international perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters, s. 189–213.
- Kormos J., Nijakowska J. (2017), *Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a Massive Open Online Learning Course*. „Teaching and Teacher Education”, nr 68, s. 30–41.

- Nijakowska J. (2014), *Dyslexia in the European EFL Teacher Training Context*, (w:) Pawlak M., Aronin L. (red.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Second Language Learning and Teaching*. Cham: Springer. Online: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-01414-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-01414-2_8) [DW: 28.10.2023].
- Nijakowska J. (2019), *Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework*, „European Journal of Special Needs Education”, nr 34(2), s. 189–203. Online: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581401> [DW 10.10.2023].
- Nijakowska J. (2022), *Foreign language trainee teachers' concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: training induced changes*. „Neofilolog”, nr 58(2), s. 161–178. Online: <https://doi.org/10.14746/n.2022.58.2.2> [DW 12.10.2023].
- Nijakowska J., Tsagari, D., Spanoudis, G. (2020), *Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 10(4), s. 779–805. Online: <https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.4.6> [DW 10.10.2023].
- Mulholland S., Cumming T. M., Lee J. (2023), *Accurately assessing teacher ADHD-specific attitudes using the scale for ADHD-specific attitudes*. „Journal of Attention Disorders”, nr 27(5), s. 554–568. Online: <https://doi.org/10.1177/10870547231153938> [DW 15.10.2023].
- Plonsky L., Oswald, F. L. (2014), *How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research*. „Language Learning”, nr 64, s. 878–912. Online: <https://doi.org/10.1111/lang.12079> [DW 14.10.2023].
- Skibska J. (2016), *Edukacja włączająca w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – analiza segmentacyjna Doniesienia z badań*. „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, Tom 22, 1/2016, s. 161–174.
- Rada Unii Europejskiej (2018), *Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*, ST/9010/2018/INIT. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29> [DW: 27.10.2023]
- Rada Europy (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
- Stadler-Heer S. (2019), *Inclusion*. „ELT Journal”, nr 73(2), s. 219–222. Online: <https://doi.org/10.1093/elt/ccz004> [DW 10.10.2023].
- Sulis G., Mercer S., Babic S., Mairitsch A. (2023). *Language Teacher Wellbeing Across the Career Span*. „Psychology of Language Learning and Teaching”, Vol. 21. Bristol: Multilingual Matters.
- Suprayogi M. N., Vackle M., Godwin R. (2017), *Teachers and their implementation of Differentiated Instruction in the classroom*. „Teaching and Teacher Education”, nr 67, s. 291–301. Online: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020> [DW 10.10.2023].
- UNESCO (2005), *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO Publishing. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> [DW: 27.10.2023].



UNESCO (2015), *Education for all 2000–2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565?posInSet = 1&queryId = 259d6a9b-4dde-4e49-ae86-0a606e2f49e3> [DW: 27.10.2023].

Received: 30.10.2023

Revised: 03.06.2024