

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



**Kształcenie językowe uczniów
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**



Pod redakcją
Małgorzaty Jedynak

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Koziańska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Mirosław Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżal-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – językoznawstwo/glottodydaktyka
Grzegorz Ojcewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – literaturoznawstwo i przekładoznawstwo
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Redakcja techniczna

Piotr Bajak (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana
ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Małgorzata Jedynak 159

ARTYKUŁY

1. Joanna Nijakowska – *Foreign language trainee teachers' concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: training induced changes* 161
2. Anna Jaroszewska – *Umgang mit Heterogenität im (Fremdsprachen-)Unterricht – Rahmenbedingungen im polnischen Bildungssystem* 179
3. Joanna Rokita-Jaśków – *Uczeń z doświadczeniem migracji na lekcji języka angielskiego: wyzwania i rozwiązania* 193
4. Marta Anna Gierzyńska – *Przygotowanie uczniów do międzynarodowych certyfikatów językowych Fit in Deutsch 1 i 2 jako sposób na wykorzystanie potencjału ucznia zdolnego w rozwijaniu kompetencji językowej na poziomie A1/A2* 209
5. Werona Król-Gierat, Katarzyna Rak – *Analiza projektów studenckich dotyczących pracy dydaktycznej z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasie włączającej i zdigitalizowanym środowisku – odpowiedź na czasy pandemii COVID-19* 227
6. Magdalena Paluch – *Dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami na lekcjach języka angielskiego a test ósmoklasisty* 239

RECENZJE

1. Sabina Nowak – Recenzja książki W. Król-Gierat: *Teaching English to children with special educational needs* 257

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 263

WPROWADZENIE

Zebrane w niniejszym tomie teksty oraz recenzja książki dotyczą różnorodnych kwestii związanych z procesem kształcenia językowego uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Pod tym pojęciem należy rozumieć zarówno uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i tych, którzy mają trudności w realizacji wymagań programowych. Jedną z przyczyn tych trudności może być odmiennosc na poziomie poznawczo-percepcyjnym. Taka sytuacja ma miejsce w przypadku ucznia zdolnego, niesłyszącego i słabosłyszącego, niewidomego i słabowidzącego, z autyzmem i zespołem Aspergera, ADHD, niepełnosprawnością intelektualną oraz specyficznymi trudnościami w uczeniu się takimi jak dysleksja, dysgrafia czy dysortografia. Inną przyczyną wspomnianych wyżej trudności mogą być czynniki środowiskowe. W obecnej sytuacji politycznej związanej z wojną w Ukrainie i napływem ukraińskich uchodźców do Polski oraz powrotem uczniów po emigracji do Wielkiej Brytanii i Irlandii, nauczyciele języków obcych stanęli przed zupełnie nowym wyzwaniem, jakim jest nauczanie w klasie wielojęzycznej. Trudności w realizacji wymagań programowych mogą również wynikać ze specyfiki funkcjonowania zdrowotnego uczniów. Dotyczy to uczniów z niepełnosprawnością ruchową, poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się i przewlekłą chorobą. Nowym zjawiskiem, które szczególnie nasiliło się w okresie pandemicznym i post-pandemicznym jest uczeń z depresją. Tego typu uczeń może mieć problem z motywacją do nauki języka obcego.

Niewątpliwie wszystkie te grupy uczniów wymagają wyrównania szans z ich rówieśnikami. Można to osiągnąć dzięki wsparciu nauczycieli, wprowadzeniu zindywidualizowanego programu nauczania oraz właściwej organizacji lekcji wraz z zastosowaniem odpowiednich metod nauczania akcentujących holistyczne podejście do uczniów.

Tom otwiera artykuł **Joanny Nijkowskiej**, która odpowiada na pytanie, w jaki sposób obowiązkowy kurs online na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych prowadzony dla studentów drugiego roku na kierunku nauczanie języków

obcych, wpłynął na zgłaszane przez nich obawy oraz na ich gotowość do wdrożenia włączających praktyk z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. **Anna Jaroszevska** prezentuje w swoim artykule polskie akty oświatowe, które mają na celu promowanie różnorodności i indywidualizacji w procesie dydaktycznym. Znajomość uwarunkowań prawnych związanych z funkcjonowaniem heterogenicznej klasy jest niezwykle istotna w pracy nauczyciela języków obcych. Z kolei **Joanna Rokita-Jaśków** na podstawie badań własnych omówiła wyzwania stojące przed nauczycielami języka angielskiego, którzy w swojej klasie mają uczniów z doświadczeniem migracji. Autorka zaproponowała również szereg rozwiązań dydaktycznych, które mogą wzbogacić lekcje języków obcych poprzez rozwijanie kompetencji wielojęzycznych i międzykulturowych. **Marta Gierzyńska** natomiast poświęciła swój artykuł zagadnieniu specjalnych potrzeb edukacyjnych w kontekście pracy z uczniem uzdolnionym językowo. Zaspokojenie potrzeb takiego ucznia i zapewnienie mu możliwości integralnego rozwoju kompetencji językowych wymaga innego podejścia edukacyjnego. Autorka proponuje sposoby identyfikacji uzdolnionych uczniów oraz pewne rozwiązania edukacyjne, które można łatwo zastosować w ich nauczaniu. Jednym z takich sposobów jest przygotowanie ich na zajęciach do międzynarodowych certyfikatów językowych w języku niemieckim – *Fit in Deutsch 1 i 2* jako forma zajęć pozalekcyjnych. Z kolei **Werona Król-Gierat** i **Katarzyna Rak** przedstawiły w swoim artykule wyniki prac projektowych zrealizowanych przez studentów specjalizacji nauczycielskiej, które obejmowały rozwiązania dydaktyczne i narzędzia TIK odpowiednie do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w tradycyjnej klasie i w zdigitalizowanym środowisku. Tekst **Magdaleny Paluch** przybliży zaś czytelnikowi wymogi prawne dotyczące adaptacji edukacyjnych w polskim systemie edukacji oraz przedstawia studium przypadku obrazujące, w jaki sposób brak spójności między różnymi przepisami wpływa na wyniki osiągnięte przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na teście ósmoklasisty. Tom zamyka recenzja **Sabiny Nowak** poświęcona anglojęzycznej książce Werony Król-Gierat opublikowanej w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie w 2020 roku pt. *Teaching English to children with special educational needs*. Publikacja dostarcza czytelnikowi wiedzy teoretycznej i praktycznej (analiza przypadków) niezbędnej w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Artykuły zebrane w niniejszym tomie stanowią ważny głos w toczącej się dyskusji nad kształceniem językowym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mam nadzieję, że ich lektura będzie dla czytelników źródłem inspiracji w poszukiwaniach naukowych i w praktyce dydaktycznej.

Życzę przyjemnej lektury!
Małgorzata Jedynak

Joanna Nijakowska

University of Warsaw

<https://orcid.org/0000-0003-0776-9448>

j.nijakowska@uw.edu.pl

Foreign language trainee teachers' concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: training induced changes

Abstract

The study was conducted in a group of second year university students – pre-service teachers of English as a foreign language (EFL). The aim of the study was to investigate how the trainee teachers' participation in a compulsory SEN-dedicated course delivered online impacted their self-reported *concerns* and *preparedness* to implement inclusive teaching practices with foreign language (FL) learners with special educational needs (SEN). A semester-long course was designed and conducted as part of emergency remote instruction during the COVID-19 pandemic. Data was collected online via before and after course questionnaires. Principal component analysis of the *preparedness* and *concerns* scales led to a two-factor (F1 – *self-efficacy beliefs and knowledge* and F2 – *attitudes*) and a single factor solution (*concerns*) respectively. The pre- ($N=113$) and post-course ($N=86$) online survey responses were compared with regard to all the factors. The analysis showed that the participants' post-course attitudes were more positive than at the beginning of the course, but the difference was not statistically significant. We observed a statistically significant increase in the trainee teachers' post-course self-efficacy beliefs and knowledge of inclusion and SEN, with a large effect size. This change was paired with a statistically significant increase in their post-course concerns, with medium effect size for the change. A series of one-way MANOVAs showed that the effect

of demographic variables (gender, teaching experience other than during practicum, experience with learners with SEN) on all factors across the two datasets was not statistically significant.

Keywords: special educational needs, foreign language teacher education, inclusive teaching practices, teacher preparedness, teacher concerns

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, kształcenie nauczycieli języków obcych, włączające praktyki w nauczaniu, przygotowanie nauczycieli, obawy nauczycieli

1. Introduction

Welcoming diversity in the classrooms, ensuring inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all remain a goal and a challenge worldwide (United Nations' Sustainable Development Goals - goal 4 of Global Education 2030 Agenda). All forms of exclusion and marginalization in education should be addressed in teacher education. This includes inequalities related to presence, accessibility, participation, and achievement in education that many students, some of whom have traditionally been excluded from educational opportunities, still suffer from (UNESCO, 2017). Learners with special educational needs (SEN), including learning disabilities, physical impairments and disorders related to mental health, are among them (OECD, 2020). Valuing and respecting diverse student needs, abilities, and unique characteristics as well as providing high-quality support for vulnerable learners may pose challenges to teachers.

Teachers' self-efficacy beliefs are linked to their perceptions and evaluations of how well they can perform to maximise accessibility, participation, and the learning success of all students, including learners with SEN (Bandura, 1977; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, 2007). More self-efficacious and less concerned teachers with positive attitudes towards inclusion are more eager, committed, successful and flexible in handling challenges related to implementing equitable and inclusive instructional practices with learners with SEN (Sharma, Sokal, 2016). Teachers' concerns about implementing inclusive classroom practices may be student-related (e.g., learners with SEN will not be accepted by other students in the language classroom; learners without SEN may get less attention, and therefore lose interest and motivation), teacher-related (e.g., increased workload, preparation time and stress level) and environment-related (e.g., insufficient understanding and institutional/school support in implementing inclusive instructional practices with

FL learners with SEN; poor training opportunities). Increase in self-efficacy beliefs, attitudes, knowledge and skills linked to inclusion has proved effective in diminishing teachers' concerns (Sharma, Forlin, Loreman, 2008; Sharma et al., 2006). The availability of classroom and school support services (e.g., materials, resources, equipment, specialist help) can mitigate teachers' concerns regarding their ability to implement inclusive teaching (Avramidis, Norwich, 2002).

Teachers who are knowledgeable about inclusive practices and SEN, and well-trained in applying them, can secure and support participation of all learners in inclusive classrooms. Therefore, appropriate teacher training is crucial in preparing teachers for inclusion (Coady, Harper, de Jong, 2016; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Robinson, 2017). A consistent finding across studies in general education and special education context confirms the effectiveness of teacher training (mostly with relation to face-to-face courses) in raising self-efficacy beliefs and attitudes toward inclusion and lessening teachers' concerns (e.g., Sharma, Nuttal, 2016; Sharma, Sokal, 2015). Similarly, research in the FL teaching context shows that FL teachers' self-efficacy beliefs and attitudes to inclusion can be modified, developed, boosted, and sustained, and their concerns reduced by different modes of training (face-to-face, interactive online and self-study online) (Kormos, Nijakowska, 2017; Nijakowska, Kormos, 2016).

FL teacher training has great potential for equipping pre- and in-service teachers with values and strategies that will help them challenge non-inclusive, discriminatory, and inequitable educational practices (e.g., inaccessible teaching materials; undifferentiated instruction; a one-size-fits-all approach in teaching) and effectively teach all of their students (Nijakowska, Kormos, 2016). In this way the risk of underachievement and marginalization can be reduced and barriers limiting progress removed, which, in turn, can enable each student to learn as well as possible. FL teacher preparedness for inclusion is powerful in that it can influence the quality of FL provision to learners with SEN, however, this concept has not been extensively researched to date. Not much is known about the effectiveness of FL teacher education programmes (delivered in different modes) in terms of raising teacher trainees' preparedness to include learners with SEN (Kormos, Nijakowska, 2017).

Against the background presented above, the present study investigated how EFL trainee teachers' self-efficacy beliefs, their knowledge of inclusion and SEN, and attitudes regarding inclusive teaching practices with FL learners with SEN can be enhanced and their concerns alleviated because of active participation in an online course dedicated to inclusive language teaching for learners with SEN.

The novelty of this study is that it took place in the previously under-researched context of initial FL teacher education concerning inclusion and

SEN conducted entirely online, with synchronous and asynchronous modules. Importantly, the online learning investigated in this study was part of the emergency remote instruction induced by the COVID-19 pandemic, during which all university courses were conducted online. This means that opportunities for teaching practice (practicum) for pre-service teachers (a compulsory part of their training linked to courses on teaching methodology, including the SEN course) were limited to observation of classes conducted online, or partly substituted with other activities (e.g., design of teaching materials). Consequently, most of the study participants lacked direct contact and teaching experience with learners with SEN. They did not have mastery experiences related to learners with SEN (personal teaching experiences and performances) (Bandura, 1977) which are viewed as most influential in the formation of teacher self-efficacy beliefs (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007). Emergency online instruction caused additional challenges such as dealing with social distance, demotivation, poor student well-being, and poor concentration caused by many hours spent in front of a computer.

The reported study addressed the following research questions:

- RQ1: What is the factorial structure of the preparedness and concerns scales? (What are the factors that make up the constructs of EFL pre-service teachers' concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with FL learners with SEN?)
- RQ2: How do preparedness and concerns regarding inclusive FL teaching of learners with SEN differ before and after participation in the SEN-dedicated course conducted online?
- RQ3: How are demographic variables (such as gender, teaching experience other than during the practicum and teaching experience with learners with SEN) related to pre- and post-course preparedness and concerns about implementing inclusive instructional practices with learners with SEN?

2. Method

2.1. Participants

The participants of the study were second year university students in the EFL teacher training programme, who attended a compulsory online course on teaching EFL to learners with SEN. 128 students, divided into five groups, were enrolled in the course. All five groups were taught by the same teacher. 126 (98.4%) of all the enrolled students were active course participants, meaning that they engaged with the course materials and instructional process. 120

(95.2%) students completed the course with success, getting positive marks that ranged from 3 to 5¹; 6 (4.8%) students did not get credit for the course and got a failing grade ($M_{\text{grade}}=3.79$, $Md=4$; $Mode=4$, $SD=0.7$).

Participation in the study was voluntary and anonymous. Participants completing the pre- and post-course surveys could not be matched due to issues of confidentiality and anonymity. Therefore, the pre- and post-course survey participants are treated as separate groups and their characteristics are also reported separately.

From among the active course participants, 113 (88.3%) responded to the pre-course questionnaire and 86 (67.2%) answered the post-course questionnaire. All responses in the pre- and post-course questionnaires were complete, there was no missing data. 108 (96%) pre-course and 81 (94%) post-course survey respondents were from Poland, five participants were Erasmus+ students from Spain, Germany and Italy. The age of the study participants ranged from 20 to 29, with most of them being between 20 and 23, both before (107; 94.6%) and after (80; 93%) the course. The mean age of participants in both the pre- ($M_{\text{age}}=21.19$, $Md=21$; $Mode=21$, $SD=1.58$) and post-course ($M_{\text{age}}=21.52$, $Md=21$; $Mode=21$, $SD=1.56$) survey was slightly above 21. In the pre-course survey, 91 (80.5%) of the respondents were female, 22 (19.5%) were male and in the post-course survey 69 (80.2%) were female, 17 (19.8%) were male. Most of the study participants were female, which was expected as the teacher training programme was dominated by women. In the pre-course questionnaire 50 (44.2%) participants confirmed that they had some teaching experience other than the compulsory teaching practice (practicum) required as part of their training at university. In the post-course questionnaire, the number of respondents who had some teaching experience other than during the practicum was 45 (52.3%). Most of the pre-course (92; 81.4%) and post-course (64; 74.4%) survey respondents had no experience teaching learners with SEN.

2.2. Measures

The questionnaire which was used to collect data in both the pre- and post-course surveys contained 36 items, divided into parts A and B.

Part A included seven demographic questions that asked about biographical information, teaching experience other than the compulsory teaching practice (practicum) required as part of pre-service teacher training at university and experience in teaching students with SEN.

¹ On a scale from 2 to 5, where 3, 4, and 5 are passing grades and 2 is a failing grade. Grades 4 and 5 denote greater achievement.

The next 28 six-point Likert scale items constituted part B and aimed at assessing participants' preparedness (21 items) and concerns (7 items) relating to inclusive teaching of a FL to learners with SEN. The final question in the questionnaire had an open format and asked participants to share their comments and thoughts about the course.

Out of 21 items which constituted the preparedness scale 18 were selected and adapted from the Teacher of English Preparedness to Include Dyslexics Scale (TEPID) (Nijakowska, Tsagari, Spanoudis, 2018, 2020). TEPID scale was originally designed to measure pre- and in-service teachers' self-reported preparedness to implement inclusive instructional practices with EFL learners with dyslexia and covered teachers' knowledge, self-efficacy beliefs and attitudes. Three new items were designed and added to the scale (items 5, 8, 10) (see Table 1 for the preparedness scale items).

The concerns scale referring to trainee teachers' worries about implementing inclusive teaching practices comprised seven items. Three of them (items 1, 2, and 3) were adapted from the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIER) scale (Forlin et al., 2011), which was originally designed for measuring pre-service teachers' perceptions relating to their sentiments or comfort levels when engaging with people with disabilities, acceptance of learners with different needs, and concerns about implementing inclusion. Two items (items 4 and 5) were adapted from the scale measuring language teachers' self-confidence, self-efficacy and attitudes to using inclusive educational practices with dyslexic students before and after participation in a massive open online course (MOOC) (Kormos, Nijakowska, 2017). Finally, two new items were designed and added to the scale (items 6 and 7). The wording of the adapted items was changed so that they referred to FL learners with SEN (see Table 2 for the concerns scale items).

The survey participants were asked to indicate to what extent the statements in part B of the questionnaire were true for them on a scale of 1 to 6. In the preparedness scale 1=*completely untrue of me* and 6=*completely true of me*, meaning that the higher the overall score the greater the pre-service teacher's preparedness. In the concerns scale 1=*completely true of me* and 6=*completely untrue of me*, meaning that the higher the overall score the lower the trainee teacher's concerns.

2.3. Procedure

The study took place within the context of emergency remote instruction during COVID-19-induced school closure. Data was collected from university students – second-year trainee teachers attending a semester-long compulsory course on inclusive FL teaching of students with SEN.

The course design followed the pedagogical model that views a FL teacher as a reflective practitioner (Tanner, Green, 1998; Wallace, 1991) and used a task-based approach to teacher development and training (Samuda, Bygate, 2008) within the constraints of the instructional design features of the university Moodle platform and Zoom platform. Its goals were for students to get a better understanding of inclusive education and SEN, to get familiar with inclusive FL instructional practices, and to learn new approaches that can assist and enhance the learning processes of FL learners with SEN. The course intended to raise trainee teachers' awareness of the nature of SEN, with a particular focus on neurodiverse learners, including learners with specific learning difficulties such as dyslexia, ADHD, dyspraxia, and Asperger's syndrome. The aim of the course was to enable students to make their own teaching more inclusive by employing learner-centred teaching methodologies, creatively adapting, and differentiating teaching methods, tasks, materials, and techniques to the individual needs of their students, and to reflect on their own teaching practices and strategies. The course goal was to boost trainee teachers' preparedness in terms of knowledge, skills, and attitudes, as well as to diminish their concerns about teaching FL learners with SEN.

The course was 15 weeks long and was conducted entirely online. The course was worth 2.5 ECTS points, requiring about 65–75 hours of work, including both contact hours and self-study. It comprised fifteen modules, seven of which were synchronous (taught in real time) online classes delivered via the Zoom platform (video conferencing), together with Moodle platform (repository of the materials and instructions to the tasks conducted during real time online classes). The synchronous classes took place every second week and lasted 1.5 hours. The remaining eight modules were designed as online asynchronous classes and were available to students via the university Moodle platform in the timeframe between the synchronous classes. Each module consisted of several instructional steps and included both compulsory and optional materials (e.g., input – readings, videos, podcasts, resources, discussion questions, reflection prompts) and tasks (e.g., forum discussions, quizzes, workshops, games, designing pedagogical tasks, giving feedback). The completion of one module was expected to take 4–5 hours. Participants could complete the asynchronous modules at their own pace.

Communication in the course took place in real time online meetings as well as via the multiple channels offered by Moodle, which included news and announcements board, calendar, social forum, dialogue, but also feedback files, online commentaries (notes and comments), and emails. Tools offered by Zoom and Moodle that allow for group and pair work (e.g., breakout rooms, workshops, wikis, forums, group assignments etc.) were used to support student interaction.

The questionnaire was administered online using Google Forms – a survey administration software included as part of the web-based Google Docs Editors suite offered by Google. A link to the pre-course questionnaire was available to participants in the course on the Moodle platform. Information about the survey with a link was also sent via email as part of a welcome message including course information before the course started. The link to the pre-course questionnaire was available a week before the course started and stayed active until the end of the first week of the course. The link to the post-course questionnaire was provided to students during the last week of the course via email and on the Moodle platform and it remained active until one week after the end date of the course. Participation in the survey was voluntary and anonymous, and no identifying information was collected.

2.4. Results and discussion

2.4.1. Factor analysis

Our first research question asked about the factorial structure of the preparedness scale. To answer RQ1, principal component analysis (PCA) was performed on all the data (21 items) across the two samples (pre- and post-course responses) with orthogonal rotation (varimax). All 21 items correlated at least .3 with at least one other item, with most correlations being weak or moderate and with the highest correlation coefficient not greater than .70 and .81 in the pre- and post-course data respectively. The Kaiser-Meyer-Olkin measure verified the sampling adequacy. KMO equalled .855 for the pre- and .900 for the post-course dataset, which is well above the acceptable limit of .5 (Field, 2009). Most of the diagonals of the anti-image correlation matrix were well over .67 in the pre- and well over .85 in the post-course data, justifying the inclusion of all the items in factor analysis. Bartlett's test of sphericity was significant for both datasets (pre-course: $\chi^2(171) = 1176.87, p < .001$; post-course: $\chi^2(210) = 1423.93, p < .001$) and indicated that correlations between items were sufficiently large for PCA. The communalities were all above .3 in the post-course sample, indicating that each item shared some common variance with other items. In the pre-course sample, communality was lower than .3 for item 1 and equalled .02 (this item did not function as expected and was later removed from the scale).

Two-factor solutions were reached for both the pre- and post-course datasets. In the pre-course data, the eigenvalue for factor 1 was 7.98 and for factor 2 was 2.67. In the post-course data, the eigenvalue for factor 1 was 11.18 and for factor 2 was 1.94. For the pre-course sample, the initial eigenvalues showed

that the first factor explained 37.98% of the variance and the second factor 12.71% of the variance, while in the post-course dataset the first factor explained 53.25% of the variance and the second factor 9.23% of the variance. Overall, these two factors explained 50.69% of the variance in the pre-course sample and 62.48% in the post-course sample. The scree plot analysis showed that the scree flattened out and tailed downwards after the second factor. All the items had primary loadings over .33. In the pre-course dataset, all primary loadings but one, in both factors, exceeded .6, while in the post-course dataset, all primary loadings in factor 2, and all but one in factor 1 exceeded .6. Several items presented cross-loadings across both datasets. Table 1 shows the factor loadings after rotation along with item means and standard deviations for the pre- and post-course samples.

Items	Pre-course factor loadings		Post-course factor loadings		Pre-course		Post-course	
	F1	F2	F1	F2	M	SD	M	SD
2. I can give feedback to learners with special educational needs in such a way that it boosts their self-esteem.	.577		.603		3.56	1.45	5.03	1.05
5. I am familiar with the principles of inclusive teaching.	.702		.608		3.23	1.43	5.10	1.06
6. I can provide differentiated instruction to cater for the individual needs of learners with special educational needs.	.818		.760		3.15	1.38	4.98	0.99
7. I can modify the way teaching materials are presented to accommodate individual learning needs of learners with special educational needs.	.741		.728		3.48	1.49	5.09	1.00
8. I am familiar with the principles of universal design for learning.	.602		.708		3.07	1.40	5.09	1.04
9. I can personalize assessment techniques to evaluate progress of language learners with special educational needs.	.803		.748		3.35	1.50	4.86	1.16
12. I can help foreign language learners with special educational needs to develop effective learning strategies.	.774		.694		3.60	1.53	5.00	0.95
14. I can foster autonomy in foreign language learners with special educational needs.	.775		.576		3.33	1.31	4.79	0.98
16. I know what to do if I think that one of my students has special educational needs.	.693		.636		3.04	1.30	4.95	1.04
18. I am familiar with the accommodations that learners with special educational needs are entitled to in taking foreign language proficiency exams.	.626		.644		3.28	1.48	4.74	1.12
19. I can manage the classroom environment to cater for individual learning needs of learners with special educational needs.	.765		.822		3.20	1.38	4.93	1.03
20. I am familiar with the educational legislation/policy in my country concerning learners with special educational needs.	.674		.694		2.49	1.34	4.31	1.31

21. I can differentiate tasks and assignments to cater for individual learning needs of learners with special educational needs.	.821	.783	3.29	1.38	4.94	0.99
1. I am familiar with the difficulties learners with special educational needs may experience in foreign language learning. *	.438	.706	3.89	1.45	5.21	1.03
10. I am familiar with the possible causes of (conditions that may cause) special educational needs. *	.693	.721	3.78	1.31	5.12	1.05
3. I believe foreign language learners with special educational needs may need adjustments in the mainstream language classroom.	.651	.784	4.93	1.01	5.30	0.93
4. I believe teacher behaviour in a language classroom influences self-esteem of learners with special educational needs.	.744	.678	5.53	0.70	5.62	0.75
11. I believe developing self-determination in foreign language learners with special educational needs is important.	.749	.753	5.04	1.05	5.41	0.90
13. I believe foreign language teachers should be able to differentiate their approach to all learners, including those with special educational needs.	.730	.777	5.12	1.00	5.40	0.80
15. I believe it is important for foreign language teachers to collaborate with parents/families of the learners with special educational needs.	.737	.696	5.27	0.97	5.41	0.80
17. I believe collaborative teamwork with a range of educational professionals is important for teachers of foreign language learners with special educational needs.	.479	.782	4.73	1.18	5.36	0.80

Note. Factor loadings < .3; cross-loadings are suppressed

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

*Note: Items 1 and 10 were removed from the scale and from further analysis

Table 1: Factor loadings after rotation for 21 items of the preparedness scale, means and standard deviations for the pre- ($N=113$) and post-course ($N=86$) samples.

Items 1 and 10 proved problematic because they loaded on both factors, and they had their primary loadings on the first factor in the pre-course and on the second factor in the post-course sample. All other items had their primary loadings onto the same factors across both datasets. We decided to remove items 1 and 10 from further analysis. The two-factor solution derived for the preparedness dataset was then identical for the pre- and post-course items and involved the following factors underlying the construct of preparedness: factor 1 (F1): self-efficacy beliefs and knowledge about implementing inclusive instructional practices with learners with SEN (13 variables included; cut-off point: pre-course .577 and post-course .576) and factor 2 (F2): attitudes towards inclusion of learners with SEN in mainstream FL classes (6 variables included; cut-off point: pre-course .479 and post-course .678).

The reliability of the preparedness subscales ranged from reliable to very highly reliable. Self-efficacy beliefs and knowledge scale had a very high

internal consistency both in the pre-course ($\alpha = .926$) and post-course ($\alpha = .939$) datasets. The attitude scale was reliable for the pre-course ($\alpha = .770$) and highly reliable for the post-course ($\alpha = .883$) (Cohen, Manion, Morrison, 2011).

Our first research question also asked about the factorial structure of the concerns scale. To answer RQ1, principal component analysis (PCA) was performed on all the data (7 items) across the two samples (pre- and post-course responses) with orthogonal rotation (varimax). The examination of the factorability of the concerns scale (7 items) for the pre- and post-course questionnaire data separately did not yield a satisfactory and consistent solution across datasets. The factor structure differed across datasets. Two factors were identified for the pre-course and three for the post-course sample. Some items loaded primarily on different factors across datasets, one factor in the pre-course sample and two factors in the post-course sample had primary loadings only from two items.

Cronbach's Alpha for the concerns scale (7 items) equalled .567 and .768 in pre- and post-course questionnaire respectively. Removing item 7 from the scale resulted in improvement in internal consistency for the pre-course dataset ($\alpha = .604$) and a slight decrease of reliability in the post-course sample ($\alpha = .732$). Reliability values for the concerns scale (6 items) were lower than for the two preparedness subscales but still within the acceptable range (Cohen, Manion, Morrison, 2011). A single factor solution for the 6-item concerns scale was retained. Overall, for the pre-course sample, the initial eigenvalue showed that a single factor explained 34.5% of the variance, while in the post-course dataset a single factor explained 43.7% of the variance (see Table 2 for factor loadings). Composite scores for the two preparedness subscales and the concerns scale were computed using regression factor scores and were used for further analyses (Field, 2009).

Concerns scale items	Pre-course	Post-course	Pre-course		Post-course	
	factor loadings*	factor loadings*	M	SD	M	SD
1. I am concerned that my workload will increase if I have students with special educational needs in my language classes.	.675	.608	4.39	1.39	4.15	1.44
2. I am concerned that students with special educational needs will not be accepted by other students in the language classroom.	.431	.531	4.46	1.22	3.77	1.48
3. I am concerned that I will be more stressed if I have students with special educational needs in my language classes.	.730	.732	4.67	1.27	3.85	1.55
4. You have to be a specially trained teacher to teach foreign languages to learners with special educational needs.	.354	.471	4.47	1.38	4.19	1.48
5. Other learners suffer because of having learners with special educational needs in their classes.	.636	.776	2.71	1.43	2.09	1.44

6. In inclusive classrooms students without special educational needs may get less attention, and therefore lose interest and motivation.	.604	.781	3.37	1.50	2.44	1.50
7. Differentiation might mean that students with special educational needs are given unjustifiable benefits (e.g., by using technological devices). **	-		2.87	1.52	2.60	1.74

*Extraction method: Principal Component Analysis; unrotated solution, 1 component extracted

**Note: Item 7 was removed from the scale and from further analysis

Table 2: Factor loadings for 7 items of the concerns scale, means and standard deviations for the pre- (N=113) and post-course (N=86) samples.

2.4.2. Differences between pre- and post-course preparedness and concerns

In our second research question we asked how self-reported preparedness and concerns regarding inclusive FL teaching to learners with SEN differ before and after a compulsory online course. All post-course item means of both preparedness subscales were higher in comparison to pre-course item means, indicating increase in self-efficacy beliefs and knowledge as well as more positive attitudes after the course (see Table 1). All post-course item means of the concerns scale were lower than before the course, which means that the concerns did not diminish but grew after the course (see Table 2).

To answer RQ2 and to see whether differences between pre- and post-course preparedness and concerns were statistically significant, a multiple analysis of variance (MANOVA) was conducted. Pre- and post-course answers along three scales were compared to discover the impact of participation in the course (pre-course versus post-course) on trainee teachers’ self-efficacy beliefs and knowledge, attitudes, and concerns related to inclusive FL teaching to learners with SEN. A statistically significant MANOVA effect was obtained, there was a significant effect of course participation on perceptions of preparedness and concerns (Wilks’ $\lambda = 0.54$, $F(6, 390) = 23.71$, $p < .001$, $\eta^2 = .27$). The multivariate effect size is large and implies that 27% of the variance in the dependent variables was accounted for by course participation.

Separate univariate analyses of variance (ANOVAs) for outcome variables were conducted as follow-up tests to the MANOVA and revealed statistically significant effect of course participation on trainee teachers’ self-efficacy beliefs and knowledge ($F(1, 197) = 78.64$, $p < .001$, $\eta^2 = .44$) as well as on concerns ($F(2, 197) = 11.76$, $p < 0.001$, $\eta^2 = .11$). The effect of course participation on attitudes was non-significant ($F(1, 197) = .31$, $p = .735$, $\eta^2 = .003$). The results for the individual scales showed that post-course self-efficacy beliefs and knowledge as well as concerns were significantly higher than at the beginning of the course, with the effect size of the change being large for self-efficacy beliefs and knowledge and medium for concerns. Attitudes were very positive

from the start of the course and increased even further after the course, but the difference was not statistically significant (see Table 3).

Scale	Sample	N	Mean	Mean factor score	SD	F	<i>p</i>	Partial eta squared η^2
Self-efficacy beliefs and knowledge	Pre-course	113	3.24	-.58	.86	78.64	.000*	.44
	Post-course	86	4.91	.76	.56			
Attitudes	Pre-course	113	5.10	-.04	1.03	.31	.735	.003
	Post-course	86	5.41	.06	.95			
Concerns	Pre-course	113	4.01	.28	.86	11.76	.000*	.11
	Post-course	86	3.41	-.37	1.05			

*Statistically significant result

Table 3: Differences between pre-course and post-course self-efficacy beliefs and knowledge, attitudes, and concerns.

Significant increase in post-course self-efficacy beliefs and knowledge, along with positive attitudes, was not powerful enough to alleviate sentiments and worries. All reported concerns significantly intensified after the course. This can be partially attributed to limited overall teaching experience and teaching experience with learners with SEN. Research findings show that direct and systematic contact as well as practical teaching tasks proved invaluable in reducing concerns and boosting teachers' confidence that they can successfully include learners with SEN (Campbell, Gilmore, Cuskelly, 2003; Sharma, Forlin, Loreman, 2008). In our study approximately 20% of respondents in both datasets reported having very limited teaching experience with learners with SEN, mostly in one-to-one teaching contexts. Insufficient teaching experience involving learners with SEN in regular FL classes as well as lack of structured fieldwork experiences and experiential learning during the practicum in the context of emergency online teaching during the pandemic, could have inflated the concerns of the course participants.

The analysis of means of all the items in the concerns scale across the datasets (see Table 3) showed that the lowest means (denoting the greatest worries) were linked to two student-related items. These items referred to the trainee teachers' concerns about the wellbeing of learners without SEN in FL classrooms where both students with and without SEN learn together. Participants were most concerned about the fact that other learners may suffer because of having learners with SEN in their classes (item 5, pre-course $M=2.71$, post course $M=2.09$) and that in inclusive classrooms students without SEN may get less attention, and therefore lose interest and motivation (item 6, pre-course $M=3.33$, post course $M=2.44$). Trainee teachers were much less concerned that students with SEN will not be accepted by other students in

the language classrooms (item 2, pre-course $M=4.46$, post course $M=3.77$). Moderate teacher-related concerns about possible increase in workload (item 1, pre-course $M=4.39$, post course $M=4.15$) and the level of stress related to having learners with SEN in their classes (item 3, pre-course $M=4.67$, post course $M=3.85$) were identified. Finally, participants were relatively worried that they may need special training to teach FL to learners with SEN (item 4, pre-course $M=4.47$, post course $M=4.19$).

The nature of participants' concerns may indicate that they understood that a one-size-fits-all approach in FL teaching is not effective and that an equity approach requires inclusive FL teachers to understand and remove existing barriers to learning and recognize that their learners may need varied support and differentiated teaching to share the advantages of FL study. However, it seems that participants may not have integrated the idea of a universal design for learning that promotes planning lessons with the widest range of learners and their needs in mind. Such a flexible and intentional design of learning environments and contexts, where barriers to learning are proactively reduced before they materialize in the classroom, is more time efficient and effective in meeting the needs of all learners, both those with and without SEN.

2.4.3. Effect of demographic variables on preparedness and concerns

Our third research question looked at how three demographic variables, namely gender, teaching experience other than during the practicum, and teaching experience with students with SEN, were related to pre- and post-course self-efficacy beliefs and knowledge, attitudes, and concerns about implementing inclusive instructional practices with FL learners with SEN. To answer RQ3, three separate one-way multivariate analyses of variance (MANOVAs) were conducted, with composite scores for the three scales across the two datasets as dependent variables and one of the three demographic variables as the independent variable in each analysis. A non-significant Box's M (in all analyses) indicated that the homogeneity of variance–covariance matrix assumption was not violated. The multivariate test statistic led us to conclude that the effects of all the examined demographic variables were non-significant for all the dependent variables (self-efficacy beliefs and knowledge, attitudes, and concerns) across the two datasets (pre- and post-course). This could be partially attributed to the fact that teaching experience other than during the practicum, even though reported by about half of the respondents, concerned mainly one-to-one teaching, rather than school-based mainstream classroom teaching experience. Also, both general teaching experience and teaching experience with FL learners with SEN reported by the respondents was limited.

2.5. Conclusion

In the present study we investigated how participation in the SEN-dedicated course conducted online impacted the pre-service teachers' preparedness and concerns about inclusion of learners with SEN. The levels of pre- and post-course preparedness and concerns were assessed based on the course participants' self-reported beliefs and perceptions, which were not validated by observation of their actual classroom practices. This was the case because during the pandemic students had limited opportunities to experience direct contact and face-to-face teaching with FL learners with SEN. Analysis of participants' perceptions carries the risk of an overestimation, or underestimation, of the respondents pre- and post-course self-efficacy and knowledge, attitudes, and concerns because teachers stated beliefs are not always compatible with their classroom practices (Basturkmen, 2012).

Our study identified the factorial structure of the preparedness and concerns scales (two-factor and single-factor solutions respectively) and confirmed their suitability for the pre- and post-course comparisons. Statistically significant differences between the pre- and post-course self-efficacy beliefs and knowledge, as well as concerns were shown. The study demonstrated the effectiveness of the compulsory online SEN-dedicated course on teaching EFL to learners with SEN in significantly increasing self-efficacy beliefs and knowledge of inclusive instructional practices for learners with SEN. This finding is especially comforting and promising because teachers' self-efficacy beliefs are not only powerful to trigger teacher classroom practices and actions, but they can also impact student self-efficacy beliefs, motivation to learn and academic achievement (Guo et al., 2012). Participation in the course triggered a slight increase in already very positive attitudes toward the inclusion of FL learners with SEN in FL classes.

However, the course, which constitutes an integral part of an initial FL teacher education program, failed to mitigate trainee teachers' concerns about including learners with SEN in FL classes. This finding is inconsistent with other research outcomes relating to the influence of training on teachers' concerns about implementing inclusive instructional practices (Kormos, Nijakowska, 2017; Sharma, Forlin, Loreman, 2008; Sharma et al., 2006). This could be partially explained by the very special context of the pandemic in which the course was conducted. Emergency online learning and teaching had considerable and multidimensional impact on initial FL teacher education, including organizational and quality issues related to compulsory teaching practice as well as student and teacher wellbeing and mental health (Chen, Lucock, 2022; Jelińska, Paradowski, 2021). In the context of forced online instruction at all levels of education, the benefits of direct contact and experiential learning through face-to-face interactions (Peebles, Mondaglio, 2014), as well as chances to deal on-site with the challenges brought by teaching FL to learners

with SEN, and to verify the skills and knowledge learned in the course during the practicum, were lost. Due to COVID-19 school closure, conducting compulsory teaching practice in face-to-face form was impossible. The practicum could take place online in real time (involving interaction with learners) or in an asynchronous online environment (via different online learning platforms), but it could also be postponed, or partly substituted with selected projects and tasks which did not require direct contact and teaching. This means that the second-year students' teaching experiences were diverse, with some of them having no real time teaching experience at the time when this study took place. The context of an online practicum, even when providing chances for real time teaching and interaction with students, failed to guarantee enough quality teaching experience involving working with whole classes where students with and without SEN learn together. Mitigating course participants' concerns under such circumstances proved difficult and ineffective. Direct contact, and greater experience in managing on-site teaching would have exposed the respondents to the demands of diversified educational contexts, give them the chance to verify their skills and get a better understanding of the needs of various learners. This, in turn, could have boosted their confidence and readiness to face challenges, which could then have been translated into fewer concerns and even more positive attitudes towards inclusion of FL learners with SEN.

In a follow-up qualitative study, we will collect data from observations, reflective journals and interviews with students who completed the compulsory online course with the aim to verify how their preparedness and concerns change over time, after they are back to COVID-free learning and teaching. We are especially interested in whether direct contact and face-to-face teaching context can successfully reduce the concerns they voiced in the course.

REFERENCES

- Avramidis E., Norwich B. (2002), *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*. "European Journal of Special Needs Education", 17, pp. 129–147.
- Bandura A. (1977), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*. "Psychological Review", 84, pp. 191–215.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/TimesBooks/ Henry Holt & Co.
- Basturkmen H. (2012), *Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices*. "System", 40, pp. 282–295.
- Campbell J., Gilmore L., Cuskelly M. (2003), *Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion*. "Journal of Intellectual & Developmental Disability", 28, pp. 369–379.

- Chen T., Lucock M. (2022), *The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK*. "PLOS ONE", 17(1).
- Coady M.R., Harper C., de Jong E.J. (2016), *Aiming for equity: Preparing mainstream teachers for inclusion or inclusive classrooms?* "TESOL Quarterly", 50(2), pp. 340–368.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011), *Research methods in education*. 7th edition. London: Routledge.
- European Agency for Development in Special Needs Education (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> [accessed 28.02.2022].
- Field A. (2009), *Discovering statistics using SPSS*. 3rd edition. London: SAGE.
- Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. (2011), *The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring preservice teachers' perceptions about inclusion*. "Exceptionality Education International", 21(3), pp. 50–65.
- Guo Y., Connor C.M., Yang Y., Roehrig A.D., Morrison F.J. (2012), *The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes*. "The Elementary School Journal", 113(1), pp. 3–24.
- Jelińska M., Paradowski M.B. (2021), *The impact of demographics, life and work circumstances on college and university instructors' well-being during quaranteaching*. "Frontiers in Psychology", 12.
- 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", 68, pp. 30–41.
- Nijakowska J., Kormos J. (2016), *Foreign language teacher training on dyslexia*, (in:) Peer L., Reid G. (eds.), *Multilingualism, literacy and dyslexia: Breaking down barriers for educators*. London: Routledge, pp. 104–115.
- Nijakowska J., Tsagari D., Spanoudis G. (2018), *English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus and Poland*. "Dyslexia", 1–23.
- 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", 10, pp. 779–805.
- OECD (2020), *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Education Working Paper No. 227. OECD Publishing, Paris. Online: <https://dx.doi.org/10.1787/600fbad5-en> [accessed 28.02.2022].

- Peebles J.L., Mondaglio S. (2014), *The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms*. "International Journal of Inclusive Education", 18, pp. 1321–1336.
- Robinson D. (2017), *Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward*. "Teaching and Teacher Education", 61, pp. 164–178.
- Samuda V., Bygate M. (2008), *Tasks in second language learning*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Sharma U., Forlin C., Loreman T. (2008), *Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities*. "Disability and Society", 23(7), pp. 773–785.
- Sharma U., Forlin C., Loreman T., Earle T. (2006), *Pre-service teachers' attitudes, concerns, and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers*. "International Journal of Special Education", 21, pp. 80–93.
- Sharma U., Nuttal A. (2016), *The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion*. "Asia-Pacific Journal of Teacher Education", 44(2), pp. 142–155.
- Sharma U., Sokal L. (2015), *The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison*. "Journal of Research in Special Educational Needs", 15, pp. 276–284.
- Sharma U., Sokal L. (2016), *Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?* "Australasian Journal of Special Education", 40(1), pp. 21–38.
- Tanner R., Green C. (1998), *Tasks for teacher education: A reflective approach*. Harlow, UK: Addison Wesley Longman Publishing.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001), *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. "Teaching and Teacher Education", 17, pp. 783–805.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2007), *The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers*. "Teaching and Teacher Education", 23, pp. 944–956.
- UNESCO (2017), *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> [accessed 28.02.2022].
- Wallace M.J. (1991), *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Received: 14.03.2022

Revised: 18.05.2022

Anna Jaroszewska

Universität Warschau, Polen

<https://orcid.org/0000-0003-2788-593X>

a.jaroszewska@uw.edu.pl

Umgang mit Heterogenität im (Fremdsprachen-)Unterricht – Rahmenbedingungen im polnischen Bildungssystem

Dealing with heterogeneity in (foreign language) teaching – framework conditions in the Polish education system

The aim of the article is to discuss the main Polish educational legislation aimed at promoting diversity and individualization in the the process of schooling. The focus is on dealing with heterogeneity, which has become frequent in Polish schools and kindergartens. This includes various aspects concerning differentiation in children and young people, such as individual developmental characteristics, gender, socio-cultural environment, special educational needs or giftedness. Heterogeneity requires individualization of the educational process, which also applies to the teaching of foreign languages. This poses a challenge for many teachers, including foreign language teachers. In many respects Polish legislation regulates how to deal with heterogeneity and individualization in the educational context.

Keywords: legislation, Polish educational system, heterogeneity, individualization, (foreign language) teaching, (foreign language) teacher training

Słowa kluczowe: akty prawne, polski system oświaty, heterogeniczność, indywidualizacja, nauczanie (języków obcych), kształcenie nauczycieli (języków obcych)

1. Einleitung

Ziel des Artikels ist es, ausgewählte polnische Rechtsakte im Bildungsbereich zu erörtern, die darauf abzielen, Vielfalt und Individualisierung im Bildungs- und Erziehungsprozess zu fördern. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Umgang mit Heterogenität, die in polnischen Schulen und Kindergärten zu einem häufigen Phänomen geworden ist. Dabei geht es um verschiedene Aspekte der Differenziertheit von Kindern und Jugendlichen, z. B. im Hinblick auf individuelle Entwicklungsmerkmale, Geschlecht, soziokulturelles Umfeld, besondere Bildungsbedürfnisse oder Begabungen. Die Heterogenität erfordert eine Individualisierung des Bildungsprozesses, auch in Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen. Für viele Lehrende, auch für Fremdsprachenlehrende, stellt sie eine Herausforderung dar. Die polnische Gesetzgebung regelt in vielerlei Hinsicht den Umgang mit Heterogenität und der damit verbundenen Individualisierung im Bildungs- und Erziehungskontext.

Der Begriff Bildungspolitik kann nach Banach (2010:524) in zweierlei Hinsicht verstanden werden. Im ersten Sinne als eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit den theoretischen Grundlagen der Aktivitäten im Bildungs- und Erziehungssystem befasst. Im zweiten Sinne wird sie als eine zielgerichtete und organisierte Tätigkeit staatlicher und lokaler Behörden verstanden, die darauf abzielt, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Möglichkeiten zum Erwerb von Wissen, beruflichen Fähigkeiten und zur persönlichen Entwicklung zu bieten.

Die Bildungspolitik ist ein komplexes gesellschaftliches Phänomen. Sie zielt auf etwa ein Viertel der Bevölkerung. Zu ihren Aufgaben gehört die Formulierung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszielen, sie ist beteiligt an der Ausarbeitung von Entwicklungsprogrammen, der Bereitstellung von Ressourcen, Instrumenten und Bedingungen für deren Umsetzung sowie an der Bewertung und Messung der Wirksamkeit und Qualität von Bildung. Die grundlegenden Instrumente zur Implementierung der Bildungspolitik sind die Gesetze, Institutionen und Organisationen, die die von der Politik formulierten Ziele und Grundsätze umsetzen (Banach, 2010:524).

Einen Einfluss auf die polnische Bildungspolitik, abgesehen von der internationalen Ebene, haben lang- und kurzfristige Analysen der schulischen Wirklichkeit. Sie geben die Richtung vor, in die sich die Bildung entwickeln sollte. Ein Beispiel für eine langfristige Diagnose ist der „Bericht Polen 2030. Herausforderungen für die Entwicklung“. Der Bericht fordert die Schulen ausdrücklich dazu auf, auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden einzugehen.

Ein einziges Schulmodell, eine einzige Art zu unterrichten für alle, führt zu einer Schule, die für niemanden gut ist. Die Zeiten der „Massenerziehung“ von

Kindern nach einem Lehrplan sind vorbei, Kinder sind eine zu wertvolle Ressource, als dass man ihnen nicht mehr persönliche Aufmerksamkeit schenken sollte. Gute Bildungssysteme führen differenzierte Programme und Bildungswege für Kinder innerhalb einer Klasse oder eines Jahrgangs ein. Bis heute sind die polnischen Schulen größtenteils noch weit davon entfernt, die Idee der personalisierten Bildung zu verwirklichen, die darauf hinausläuft, dass die Schule sich bemüht, sich an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Veranlagungen der Schüler anzupassen, anstatt sich darauf zu konzentrieren, jeden Schüler in das angebotene Unterrichtsmodell einzupassen (Boni, 2009: 223; übersetzt von A.J.).

Auch kurzfristige Analysen bewirken bildungspolitische Entscheidungen. Auf ihrer Grundlage werden z. B. für konkrete Schuljahre Richtlinien für Bildung und Erziehung formuliert. Für das Schuljahr 2021/2022 hatte der amtierende Minister für Bildung und Wissenschaft gemäß Artikel 60 Absatz 3 Nummer 1 des Gesetzes vom 14. Dezember 2016 – dem Bildungsgesetz – sechs grundlegende Richtungen für die Umsetzung der nationalen Bildungspolitik festgelegt. Was den Umgang mit Heterogenität angeht, ist im Punkt 4 die Rede u. a. von einer Verbesserung der Bildungsqualität durch Aktivitäten, die den unterschiedlichen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen, von psychologischer und pädagogischer Unterstützung, insbesondere in der durch die COVID-19-Pandemie verursachten Krisensituation, von zusätzlicher Betreuung und Hilfe sowie der Stärkung eines positiven Schulklimas und Sicherheitsgefühls (MEiN, 2021).

Am 28. März 2022 wurden diese Richtlinien für die Umsetzung der staatlichen Bildungspolitik für das Schuljahr 2021/2022 vom Minister für Bildung und Wissenschaft geändert. Eine der hinzugefügten Richtlinien betrifft die Verbesserung der Kompetenzen der Lehrenden in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrung, einschließlich des Unterrichts in Polnisch als Fremdsprache (MEiN, 2022).

Die Rechtsakte der polnischen Bildungspolitik gelten für alle Lernenden und alle Lehrenden, unabhängig vom Unterrichtsfach. Das Fehlen einer enumerativen Angabe der einzelnen Unterrichtsfächer schmälert nicht deren Bedeutung. Die in den Rechtsvorschriften enthaltenen Bestimmungen gelten daher auch für Fremdsprachenlernende und -lehrende. Dies sollte man sich vor Augen halten.

2. Allgemeine Richtlinien

In der polnischen Bildungspolitik wird die Gewährleistung des Zugangs zur Bildung für alle Kinder und Jugendlichen angesprochen, unabhängig von ihren Entwicklungsvoraussetzungen oder ihrem besonderen Bildungsbedarf. Ausgangspunkt für die Reformen war die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention

in Polen im Jahr 2012. Zwischen 2008 und 2011 wurden umfangreiche Analysen durchgeführt, die nachgewiesen haben, dass das polnische Recht mit den Bestimmungen der Konvention übereinstimmt.

Besondere Aufmerksamkeit wird im Kontext der Heterogenität und der daraus resultierenden Notwendigkeit einer Individualisierung der Bildungsangebote geschenkt. Damit verbunden ist das Konzept der inklusiven Bildung,

das darauf abzielt, die Bildungschancen aller Lernenden zu erhöhen, indem ihnen die Voraussetzungen für die Entfaltung ihres individuellen Potenzials geboten werden, damit sie ihre persönliche Entwicklung nach besten Kräften vorantreiben und in Zukunft voll in die Gesellschaft integriert werden können. In diesem Zusammenhang sind individualisierte Formen der Bildungsorganisation wichtig (Podgórska-Jachnik, Pracownia Doradczo-Badawcza EDBAD, 2021: 5) (übersetzt von A.J.).

Das polnische Bildungssystem bietet eine Reihe von Möglichkeiten, um die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, einschließlich Kindern und Jugendlichen mit speziellen Lernbedürfnissen, zu erfüllen. Die Unterstützung betrifft Bereiche wie die Förderung der frühkindlichen Entwicklung, differenzierte Formen der psychologischen und pädagogischen Betreuung, die Anpassung des Zeitpunkts und der Dauer des Schulbeginns sowie die Anpassung der Bedingungen und der Form der externen Prüfungen¹.

Im Zusammenhang mit der Gewährleistung des Zugangs zur Bildung und deren Individualisierung wurden und werden im polnischen Bildungssystem zahlreiche Rechtsakte erlassen. In diesem Beitrag werden nur ausgewählte hervorgehoben. An erster Stelle steht das Gesetz über das Bildungssystem aus dem Jahr 2016, gefolgt von zwei Verordnungen des Ministers für Nationale Bildung aus den Jahren 2012 und 2017 über den Kernlehrplan für die allgemeine Bildung. Daneben spielen die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung aus dem Jahr 2017 über die Grundsätze, die Organisation und die Bereitstellung von psychologischer und pädagogischer Unterstützung, die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 22. Februar 2019 über die Benotung, Einstufung und Versetzung von Schülern und Lernenden an öffentlichen Schulen sowie schließlich die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung aus dem Jahr 2017 über die Anforderungen an Schulen und Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle.

Im Gesetz vom 14. Dezember 2016 - Bildungsgesetz (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe) verdient Artikel 1 besondere Aufmerksamkeit. Er besagt, dass das Bildungssystem insbesondere folgende Punkte zu gewährleisten hat:

¹ Vgl. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men> (Zugang: 03.07.2022).

1) Die Verwirklichung des Rechts eines jeden Bürgers der Republik Polen auf Bildung und des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf eine ihrem Alter und ihrer erreichten Entwicklung entsprechenden Erziehung und Betreuung (...); 5) Die Anpassung der Inhalte, Methoden und Organisation des Unterrichts an die psychischen und physischen Fähigkeiten der Schüler sowie die Möglichkeit des Einsatzes psychologischer und pädagogischer Hilfen und besonderer Formen der didaktischen Arbeit; 6) Die Möglichkeit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, sozialer Fehlanpassung und der Gefahr sozialer Fehlanpassung in allen Schularten, entsprechend den individuellen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnissen und Veranlagungen; 7) Die Betreuung von Schülern mit Behinderungen, indem ihnen ein individualisierter Bildungsprozess, individualisierte Lernformen und Curricula sowie Förderunterricht ermöglicht werden; 8) Die Betreuung besonders begabter Schüler durch die Möglichkeit, individuelle Unterrichtsprogramme zu verfolgen und jede Schulart in verkürzter Zeit zu absolvieren (...) (übersetzt von A.J.).

Die Notwendigkeit, den Unterricht zu individualisieren und individuelle Unterstützung zu gewähren, geht aus zwei Verordnungen des Ministers für Nationale Bildung hervor, die den Kernlehrplan betreffen. Gemeint sind die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 27. August 2012 über den Kernlehrplan für die Vorschulerziehung und für die Allgemeinbildung in bestimmten Schularten (MEN, 2012) sowie die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 14. Februar 2017 über den Kernlehrplan für die Vorschulerziehung und den Kernlehrplan für die Allgemeinbildung in der Grundschule, (...), Allgemeinbildung in der Berufsschule des ersten Grades, (...) und Allgemeinbildung in der postsekundären Schule (MEN, 2017a). In ihnen wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, Maßnahmen zu ergreifen, die auf eine individuelle Unterstützung der Entwicklung jedes Schülers abzielen, je nach seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Gleichzeitig wird betont, dass bei der Wahl der Formen des individualisierten Unterrichts das Potenzial jedes einzelnen Schülers berücksichtigt werden sollte. Die Auffassung darüber, wie das Potential eines jeden Kindes betrachtet werden sollte, ist im folgendem Motto enthalten: „Jedes Kind ist begabt und es ist die Aufgabe der Lehrkräfte, diese Begabungen zu entdecken und zu fördern“ (übersetzt von A.J.).

Ein wichtiges Dokument in diesem Zusammenhang ist die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 9. August 2017 über die Prinzipien der Bereitstellung und Organisation von psychologischer und pädagogischer Hilfe in öffentlichen Kindergärten, Schulen und Institutionen (MEN, 2017b). Die psychologische und pädagogische Betreuung von Lernenden in einem Kindergarten, einer Schule und einer Bildungseinrichtung besteht darin, ihre individuellen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse zu erkennen und zu befriedigen.

Die Aufgabe dieser Institutionen besteht ebenfalls darin, die individuellen psychophysischen Voraussetzungen von Lernenden wie auch Milieufaktoren, die ihr soziales Leben beeinflussen, zu identifizieren. Auch das Ziel psychologisch-pädagogischer Betreuung wurde bestimmt und lautet: „das Entwicklungspotenzial jedes einzelnen Lernenden ist zu fördern und die Voraussetzungen für seine aktive und uneingeschränkte Teilnahme am Leben des Kindergartens, der Schule und weiterer Bildungseinrichtungen sowie des sozialen Umfelds sind sicher zu stellen“ (MEN, 2017b; übersetzt von A.J.). Die Notwendigkeit, dass Lernende in einem Kindergarten, in einer Schule oder einer sonstigen Einrichtung psychologische und pädagogische Unterstützung erhalten, ergibt sich aus vielerlei Gründen. In der Verordnung werden 12 Bereiche genannt. Zu ihnen gehören:

- 1) Behinderung, 2) soziale Fehlanpassung, 3) Risiko sozialer Fehlanpassung, 4) Verhaltens- und emotionale Störungen, 5) besondere Begabungen, 6) besondere Lernschwierigkeiten, 7) Kompetenzdefizite und Störungen der Sprachfähigkeit, 8) chronische Krankheit, 9) Krisen oder traumatische Situationen, 10) Bildungsmiss-erfolg, 11) Vernachlässigung im sozialen Bereich, in Bezug auf die Lebenssituation des Schülers und seiner Familie, die Art der Freizeitgestaltung sowie seine sozialen Kontakte, 12) Anpassungsschwierigkeiten aufgrund kultureller Unterschiede oder eines veränderten Bildungsumfelds, einschließlich im Zusammenhang mit einer früheren Ausbildung im Ausland (MEN, 2017b; übersetzt von A.J.).

In Anlehnung daran spielt auch die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 22. Februar 2019 über die Benotung, Einstufung und Versetzung von Lernenden an öffentlichen Schulen eine wichtige Rolle. In Absatz 1 des zweiten Kapitels heißt es, die Bildungsanforderungen werden an die individuellen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse sowie die psychophysischen Fähigkeiten eines Schülers angepasst. Dabei handelt es sich im Besonderen um:

- 1) einen Schüler mit einer Einschätzung sonderpädagogischen Förderbedarfs (...), 2) einen Schüler mit einem Attest über den Bedarf an individuellem Unterricht (...), 3) einen Schüler mit einem Gutachten einer psychologisch-pädagogischen Beratungsstelle, einschließlich Fachberatungsstellen, über spezifische Lernbehinderungen oder mit einem anderen Gutachten einer psychologisch-pädagogischen Beratungsstelle, einschließlich Fachberatungsstellen, aus dem sich die Notwendigkeit einer solchen Anpassung ergibt, 4) einen Schüler, der nicht über eine Beurteilung oder ein Gutachten im Sinne der Punkte 1–3 verfügt, aber der eine psychologische und pädagogische Unterstützung in der Schule erhält (...), 5) einen Schüler, der nach einem ärztlichen Gutachten nur begrenzt in der Lage ist, bestimmte körperliche Übungen im Sportunterricht auszuführen - auf der Grundlage dieses Gutachtens (MEN, 2019; übersetzt von A.J.).

Abschließend wird die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 11. August 2017 über Anforderungen für Schulen und Bildungseinrichtungen erwähnt (MEN, 2017c). Ihr zufolge besteht die Aufgabe der Schule oder Bildungseinrichtung darin, die Entwicklung der Lernenden unter Berücksichtigung ihrer individuellen Situation zu fördern. Die Schule oder Bildungseinrichtung

- erkennt die psycho-physischen Möglichkeiten und Entwicklungsbedürfnisse, Lernstile und die soziale Situation eines jeden Lernenden;
- führt einen individualisierten Bildungsprozess in Bezug auf die besonderen Bedürfnisse der Lernenden durch,
- hilft bei der Überwindung von Schwierigkeiten, die aus der sozialen Situation eines Lernenden resultieren,
- bietet Aktivitäten an, die die Interessen und Talente der Lernenden entwickeln, insbesondere Förderunterricht sowie Spezialklassen, die ihren identifizierten Bedürfnissen entsprechen.

3. (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung in Polen

Der wichtigste Rechtsakt zur Regelung der Lehrerausbildung in Polen ist die Verordnung des Ministers für Bildung und Hochschulwesen vom 25. Juli 2019 (MNiSW, 2019). In diesem Dokument werden zuerst allgemeine Lernergebnisse formuliert. Was das **Wissen** der Absolventinnen und Absolventen im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität betrifft, so kennen und verstehen sie unter anderem das Konzept der integrativen Bildung und wissen, wie das Prinzip der Inklusion umgesetzt werden kann. Sie kennen die Rechte von Kindern und Menschen mit Behinderungen, die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und die sich daraus ergebenden Aufgaben der Schule in Bezug auf eine notwendige Anpassung der Organisation des Bildungs- und Erziehungsprozesses. Schließlich sind sie mit Lehrmethoden und der Auswahl wirksamer Lehrmittel, einschließlich Online-Ressourcen, vertraut, die den Unterricht unterstützen, wobei die differenzierten Bildungsbedürfnisse der konkreten Lernenden berücksichtigt werden.

Im Bereich der **Fähigkeiten** können die Absolventinnen und Absolventen u. a. pädagogische Situationen und Ereignisse beobachten und mit Hilfe ihrer psychopädagogischen Kenntnisse Lösungen für Probleme vorschlagen. Sie sind in der Lage, Materialien und Mittel, einschließlich der Informations- und Kommunikationstechnologie, sowie Arbeitsmethoden angemessen auszuwählen, zu erstellen und an die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Lernenden anzupassen, dabei selbständig pädagogische, didaktische, erzieherische und betreuerische Aktivitäten zu konzipieren und wirksam umzusetzen. Sie sind fähig, die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Talente ihrer Lernenden zu erkennen

und Maßnahmen zur Förderung ihrer ganzheitlichen Entwicklung, ihrer Aktivierung und Beteiligung am Bildungs-, Erziehungs- und Gesellschaftsprozess zu ergreifen. Aus der Verordnung geht auch hervor, dass die Absolventinnen und Absolventen in der Lage sein sollen, Lehrpläne zu entwerfen und umzusetzen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen von Lernenden gerecht werden. Sie sollen ebenfalls dazu befähigt sein, mit Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen zu arbeiten, einschließlich von Kindern mit Anpassungsschwierigkeiten im Zusammenhang mit Migrationserfahrung, die aus kulturell unterschiedlichen Milieus stammen oder nur begrenzte Kenntnissen der polnischen Sprache haben.

In Bezug auf die **soziale Kompetenz** sind die Absolventinnen und Absolventen in der Lage, sich von der Achtung vor jedem Menschen leiten zu lassen, mit Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund und unterschiedlicher emotionaler Verfassung zu kommunizieren, Konflikte dialogisch zu lösen und eine gute Atmosphäre für eine Kommunikation innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers zu schaffen.

Die Lehrinhalte werden in drei Module eingeteilt: Modul A Inhaltliche Vorbereitung, Modul B Psychologisch-pädagogische Vorbereitung und Modul C Didaktische Vorbereitung (s. Tabelle 1).

Module		Stundenzahl
Modul A	Inhaltliche Vorbereitung	
Modul B	Psychologisch-pädagogische Vorbereitung	
	Allgemeine psychologische Vorbereitung	90
	Allgemeine pädagogische Vorbereitung	90
	Schulpraktikum	30
Modul C	Didaktische Vorbereitung	
	Grundlagen der Didaktik	30
	Didaktik für die bestimmte Bildungsstufe	150
	Schulpraktikum	120

Tabelle 1: Lehrerausbildung in Polen (MNIŠW, 2019).

Die inhaltliche **Vorbereitung** (Modul A) umfasst Inhalte, die in den jeweiligen Studienprogrammen enthalten sind. Im Falle der Germanistik oder anderer philologischer Fachrichtungen handelt es sich dabei neben sprachpraktischen Übungen um Kurse in Literatur- und Sprachwissenschaft, in Realien- und Kulturkunde und in Geschichte. Detaillierte Informationen zu Fächern, Stundenzahl und ECTS-Credits sind in den Studienprogrammen enthalten, die auf den Webseiten der jeweiligen Universitäten veröffentlicht werden.

Modul B ist der **psychologisch-pädagogischen Vorbereitung** gewidmet. Für den Bereich der Heterogenität aus psychologischer Perspektive ist breites Wissen über den Entwicklungsprozess von Lernenden in der Kindheit,

Jugend und im frühen Erwachsenenalter von Bedeutung, darunter über die körperliche, motorische und psychosexuelle Entwicklung, die Entwicklung der kognitiven Prozesse (Denken, Sprache, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Gedächtnis), die sozio-emotionale und moralische Entwicklung. Die Absolventen sind sich insbesondere der körperlichen und geistigen Veränderungen während der Adoleszenz bewusst. Sie kennen die Prinzipien der Entwicklung und Ausbildung der Persönlichkeit, auch im Rahmen der Erziehung. Sie erkennen Störungen in der Entwicklung der Grundfähigkeiten oder der grundlegenden geistigen Prozesse, Verhaltensstörungen, Schüchternheit und Hyperaktivität, besondere Begabungen, darunter Hochbegabung, Störungen in der Adoleszenz, depressive Stimmung und Anzeichen für Depression. Ebenso verfügen sie über Kenntnisse über Lernschwierigkeiten und deren Ursachen, über Strategien zu ihrer Überwindung sowie über Methoden und Techniken zur Erkennung und Förderung der Entwicklung von Talenten und Interessen. Sie erkennen Barrieren und Schwierigkeiten im Kommunikationsprozess und kennen Techniken und Methoden zur Verbesserung der Kommunikation mit und unter den Lernenden.

Auf der Grundlage von Kenntnissen im Bereich der Pädagogik sind die Absolventinnen und Absolventen mit dem Konzept der Integration und Inklusion vertraut. Sie kennen die Situation eines Kindes mit körperlichen und geistigen Behinderungen in einer Regelschule, die Probleme von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen und deren Verhaltensweise, die Probleme vernachlässigter und benachteiligter Kinder sowie die schulische Situation von Kindern mit Migrationshintergrund. Hinzu kommt auch das Wissen über die Situation eines Kindes in einer Krise oder traumatischen Situation, über mögliche Bedrohungen für Kinder und Jugendliche, die Phänomene der Aggression und Gewalt, einschließlich elektronischer Aggression, und des Suchtverhaltens, sowie Fragen im Zusammenhang mit informellen Gruppen, Subkulturen und Sekten. Sie sind ebenfalls mit den besonderen Lernbedürfnissen von Lernenden vertraut, z. B. im Bereich der Funktionsdiagnostik, der Methoden und Instrumente, die bei der Diagnose verwendet werden. Sie kennen die Notwendigkeit der Anpassung des Bildungsprozesses an besondere Bildungsbedürfnisse (Planung der Unterstützung, Erstellung individueller Programme) und das Thema der Bewertung und ihrer Wirksamkeit bei der Unterstützung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Modul C ist der **Didaktik** gewidmet. Die Absolventinnen und Absolventen sind u. a. mit den Grundsätzen der Integration und Inklusion vertraut. Sie sind dazu in der Lage, eine fördernde Lernumgebung zu schaffen, die den Lernfortschritt und die Heterogenität der Klasse unter kognitiven, kulturellen und sozialen Aspekten unterstützt, bei Berücksichtigung des sozialen und materiellen Status' der Lernenden. Sie verstehen die Notwendigkeit, Lernaktivitäten zu

kreieren, die den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden gerecht werden, insbesondere ihren psychischen und physischen Fähigkeiten. In der Verordnung wird auch vorausgesetzt, dass die Lehrkräfte die Bedeutung und die Möglichkeiten des Ausgleichs von Bildungschancen sowie die Bedeutung der Entdeckung und Förderung von Begabungen und Talenten kennen, auch im Zusammenhang mit der Vorbereitung von Schülern auf die Teilnahme an Wettbewerben und Fach-Olympiaden.

Die aus der Verordnung ausgewählten Beispiele für die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen künftiger (Fremdsprachen-)Lehrerinnen und (Fremdsprachen-)Lehrer im Hinblick auf die Förderung der Heterogenität der Lernenden zeigen, wie wichtig dieses Thema im Kontext der Bildungspolitik, einschließlich der Lehrerausbildung, ist.

4. Fazit

Die Entwicklung psychologischer und pädagogischer Ideen und die enge interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Sozial- und Geisteswissenschaften spiegeln sich in der Annäherung an das Prinzip der Individualisierung in der Bildung wider. Schulische Integration fördert einerseits die Einheitlichkeit und andererseits das Recht auf Unterschiede, individuelle Bedürfnisse und Möglichkeiten der Lernenden. Dies lässt Zweifel an der tatsächlichen Durchführbarkeit des Inklusionsunterrichts in der modernen Schule aufkommen (Karpińska-Szaj, 2022:45).

Das Ziel der Anpassung der Bildungsanforderungen an die Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse sowie an die psychophysischen Fähigkeiten jedes und jeder einzelnen Lernenden ist es, seine bzw. ihre Bildungschancen zu erhöhen. Dies wird jedoch oft als Senkung der Anforderungen missverstanden. Dabei werden die Anforderungen in einem Bereich tatsächlich gelockert, während sie in einem anderen Bereich erhöht werden, z. B. die Notwendigkeit, zusätzliche Zeit und Energie in Übungen zu investieren. Die Anpassung bezieht sich also auf den Umfang und die Art der Arbeit sowie auf die Verwendung von Feedback zu den erzielten Fortschritten und den Bereichen, an denen noch gearbeitet werden muss.

Die ministeriellen Leitlinien sollten sich in der Schulpraxis widerspiegeln. Für ihre aktive Umsetzung im Unterrichtsprozess sind in erster Linie die Lehrkräfte verantwortlich. Von ihrer Kompetenz, Veranlagung, Qualifizierung und ihrer Motivation hängt ab, inwieweit ihr Handeln den allgemeinen Aufgaben der Schule entspricht. Schließlich ergibt sich aus diesen Aufgaben eine Reihe von anspruchsvollen Lehrerrollen (vgl. Zawadzka, 2004), die nicht jeder Lehrer/jede Lehrerin ohne entsprechende Unterstützung bewältigen kann.

Theoretische, theoretisch-praktische und forschungsbezogene Studien im Bereich der Psychopädagogik und Glottodidaktik können für die Arbeit von Fremdsprachenlehrkräften äußerst wichtige Impulse geben. Überlegungen im Bereich der Glottodidaktik beziehen sich auf den Prozess des Fremdsprachenlehrens und -lernens in Gruppen mit unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen (vgl. Zawadzka-Bartnik, 2010, Jaworska, 2018). Sie zeigen, wie man mit offenen Arbeitsformen das Potenzial der Lernenden beim Fremdsprachenlernen zur Geltung bringen kann (vgl. Peć, 2021). Die Frage jedoch, wie viel Zeit eine Fremdsprachenlehrkraft der Suche nach neuen Erkenntnissen und Anregungen und generell ihrer beruflichen Weiterentwicklung widmen will und kann, muss offen bleiben. Die sich wandelnde Realität bringt ständige Veränderungen, Aufgaben und Herausforderungen an die Lehrkräfte mit sich. Die polnische Bildungspolitik ist ein Spiegelbild dieser Entwicklung. Die Zahl der bildungspolitischen Maßnahmen, die zur Förderung der Heterogenität ergriffen werden, steigt von Jahr zu Jahr. Fremdsprachenlehrkräfte, wie alle Lehrenden, werden ständig mit neuen und überarbeiteten bildungspolitischen Dokumenten konfrontiert, die sich massiv auf ihre Lehrtätigkeit auswirken. In diesem Zusammenhang ist die Analyse der Qualität und Wirksamkeit der durchgeführten didaktischen und pädagogischen Maßnahmen sowie der Effizienz der Bildung wichtig, auch im Kontext des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Dies ist jedoch ein anderes Thema.

LITERATURVERZEICHNIS

- Banach Cz. (2010), *Polityka Edukacyjna* (w:) Pilch T. (red.), *Wielka Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. t. IV*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 524–528.
- Boni M. (2009), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karpińska-Szaj K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Peć B.A. (2021), *Otwarte formy uczenia się i nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Podgórska-Jachnik D., Pracownia Doradczo-Badawcza EDBAD (2021), *Raport merytoryczny Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Zawadzka-Bartnik E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

RECHTSAKTE

- Ministerstwo Edukacji i Nauki, MEiN (2021), Pismo Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 lipca 2021 r. Nr DKO-WNP.4092.46.2021.DB. [Schreiben des Ministers für Bildung und Wissenschaft vom 8. Juli 2021. Nr. DKO-WNP.4092.46.2021.DB.].
- Ministerstwo Edukacji i Nauki, MEiN (2022), Pismo Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 marca 2022 r. Nr DKO-WNP.4092.46.2021.DB. [Schreiben des Ministers für Bildung und Wissenschaft vom 28. März 2022. Nr. DKO-WNP.4092.46.2021.DB.].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2012), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. In: Dz. U. 2012, poz. 977 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 27. August 2012 über den Kernlehrplan für die Vorschulerziehung und die allgemeine Bildung in bestimmten Schularten. In: polnisches GBl. 2012, Pos. 977 mit späteren Änderungen].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2015), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. In: Dz. U. 2015, poz. 1113 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 24. Juli 2015 über die Bedingungen für die Organisation von Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, sozialer Fehlanpassung und dem Risiko sozialer Fehlanpassung. In: polnisches GBl. 2015, Pos. 1113 mit späteren Änderungen].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2017a), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. In: Dz. U. z 2017 poz. 356 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 14. Februar 2017 über den Kernlehrplan für die Vorschulerziehung und den Kernlehrplan für die allgemeine Bildung für die Grundschule, einschließlich

für Schüler mit mittlerer oder schwerer geistiger Behinderung, für die allgemeine Bildung für die Branchenschule des ersten Grades, für die allgemeine Bildung für die auf die Berufstätigkeit vorbereitende Sonderschule und für die allgemeine Bildung für eine postsekundäre Schule. In: polnisches GBl. 2017, Pos. 356, mit späteren Änderungen].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2017b), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. In: Dz. U. z 2017 poz. 1591 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für nationale Bildung vom 9. August 2017 über die Grundsätze der Bereitstellung und Organisation von psychologischer und pädagogischer Unterstützung in öffentlichen Kindergärten, Schulen und Einrichtungen. In: polnisches GBl. 2017, Pos. 1591, mit späteren Änderungen].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2017c), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. In: Dz. U. z 2017 poz. 1611 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für nationale Bildung vom 11. August 2017 über Anforderungen an Schulen und Einrichtungen. In: polnisches GBl. 2017, Pos. 1611, mit späteren Änderungen].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2019), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. In: Dz. U. 2019, poz. 373 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für nationale Bildung vom 22. Februar 2019 über die die Benotung, Einstufung und Versetzung von Schülern und Studenten an öffentlichen Schulen. In: polnisches GBl. 2019, Pos. 373 mit späteren Änderungen].

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, MNiSW (2019), Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. In: Dz. U. 2019, poz. 1450 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 25. Juli 2019 über die Anforderungen an die Ausbildung zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf. In: polnisches GBl. 2019, Pos. 1450 mit späteren Änderungen].

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. In: Dz. U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm. [Gesetz vom 14. Dezember 2016. – Bildungsgesetz. In: polnisches GBl. 2017, Pos. 59 mit Änderungen].

NETOGRAFIE

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022> (Zugang online: 20.02.2022)

Received: 14.03.2022

Revised: 29.06.2022

Joanna Rokita-Jaśkow

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-6272-9548>

joanna.rokita-jaskow@up.krakow.pl

Uczeń z doświadczeniem migracji na lekcji języka angielskiego: wyzwania i rozwiązania

A learner with migration experience in an English class: challenges and opportunities

The increasing number of migrant learners in Polish schools poses a new challenge not only for teachers of the language of school education, i.e. Polish, but also for teachers of other subjects, including English. Depending on the migrant learner's country of origin, English may be his/her foreign, third (or additional) or even first language. This situation increases the heterogeneity of the language group and raises new challenges, which according to Ruiz's (1984) conceptualization could be approached by the teacher either as a threat to the monolingual policy in the classroom, or as a resource that has the potential to enrich foreign language lessons by developing plurilingual and intercultural competences. On the basis of available research (Rokita-Jaśkow, 2019, 2021), the article presents the challenges teachers face along with suggestions for teaching solutions.

Keywords: the English class, first language, additional language, migrant learner, return migrant

Słowa kluczowe: język pierwszy, język angielski, język kolejny, migranci, re-emigranci

Wstęp

Z roku na rok coraz więcej uczniów z doświadczeniem migracji, a więc często też dwu- lub wielojęzycznych, pojawia się w polskiej szkole, potwierdzają to zarówno dane statystyczne (GUS, 2020: 112–126, NIK, 2020: 85–91), jak i doniesienia medialne (Nowakowska, 2019). Uczeń taki zna nie tylko kilka języków, ale ma także doświadczenia związane z funkcjonowaniem w innej kulturze. Doświadczenia te mogą powodować u niego trudności z dostosowaniem się do grupy rówieśniczej, o czym pisali Grzymała-Moszczyńska i in. (2015), czy ze sprostaniem wymogom szkolnym. Trudności te mogą dotyczyć również nauki języka angielskiego jako obcego, mimo że niektórym dzieciom jest on znany, a dla części – stanowi nawet język pierwszy, dominujący. Trudności te wynikają niekiedy z niskiej świadomości uczących co do tego, czym jest zjawisko dwu-, wielojęzyczności i stawiania uczniom zbyt wygórowanych wymagań. Większość nauczycieli języków obcych w Polsce przygotowywanych było do nauczania języka obcego w klasach monolingwalnych. Globalna mobilność społeczeństw sprawia jednak, że klasy szkolne stają się coraz bardziej zróżnicowane również pod względem języka pierwszego uczniów. Zjawisko to obserwujemy w szkołach Europy Zachodniej, ale i w Polsce daje się zauważyć wzrastającą liczbę uczniów z doświadczeniem migracji, którzy powinni być traktowani jako uczniowie wymagający dodatkowego wsparcia zarówno w zakresie adaptacji do nowej sytuacji i środowiska szkolnego, jak i w nabywaniu języka edukacji szkolnej, czyli jako uczniowie o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Język obcy, najczęściej angielski, stanowi istotną część programu szkolnego, gdyż jego nauka kończy się tzw. egzaminem doniosłym. Osiągnięcie sukcesu edukacyjnego wymaga więc opanowania nie tylko języka polskiego. Warto też zauważyć, że lekcja języka obcego w podejściu komunikacyjnym jest tą, gdzie wzajemne zrozumienie i skuteczna komunikacja stanowią nadrzędny cel nauki, stąd może ona być miejscem najbardziej skutecznej socjalizacji. Dlatego tak istotne jest, by nauczyciele języków obcych w planowaniu lekcji wzięli pod uwagę obecność i potrzeby uczniów wielojęzycznych, o czym pisały już Szybura (2016) i Otwinowska (2018) w odniesieniu do całego środowiska szkolnego.

Celem artykułu jest diagnoza trudności w funkcjonowaniu uczniów z doświadczeniem migracji na lekcji języka obcego, a także wskazanie możliwych rozwiązań dydaktycznych, jakie nauczyciele angielskiego mogą zastosować, realizując program nauczania i równoległe wspierając uczniów w skutecznej adaptacji w nowym środowisku. W niniejszym tekście opieram się częściowo na danych i informacjach zebranych w toku dwu projektów badawczych (Rokita-Jaśkow i in., 2020; Rokita-Jaśkow, 2019). Decyzja o skoncentrowaniu się na lekcji języka angielskiego wynikała z założenia, iż nauczyciele władający co najmniej jednym językiem obcym są w stanie lepiej zrozumieć potrzeby osób wielojęzycznych.

1. Kontekst: Zmieniająca się klasa szkolna a podejścia dydaktyczne

Globalizacja i procesy migracyjne nie ominęły też Polski. Za ich przyczyną, szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu jesteśmy świadkami zmieniającego się krajobrazu językowego (Komorowska, Krajka, 2016). Rodziny migrantów, przemieszczają się ze swoimi dziećmi, które trafiają do polskiej szkoły, także na lekcje angielskiego, najczęściej nauczanego języka w szkole podstawowej. Ostatni raport NIK (2020: 5) donosi, że liczba uczniów migrantów wzrosła w ostatnim dziesięcioleciu z 9610 osób w 2009 r. do 51363 osób w 2019 r., a najliczniejszą grupę w szkołach podstawowych i średnich stanowili uczniowie z Ukrainy – ponad 30 tys. osób. Warto zauważyć, że liczby te nie obejmują ogromnej rzeszy dzieci migrantów powrotnych. Dzieci te, mając zazwyczaj polskich rodziców i polskie obywatelstwo, umykają statystykom, a tymczasem należy zauważyć, że często opuściły one kraj we wczesnym dzieciństwie lub nawet urodziły się za granicą. Zazwyczaj są więc dwu-, a nawet wielojęzyczne: język polski nabyły w rodzinie, a drugi (trzeci), uczęszczając do placówki oświatowej za granicą.

Dzieci migrantów często mają już swoje pierwsze doświadczenia szkolne z innego kraju. Ich zachowania, charakteryzujące się np. mniejszym dystansem między uczniami a nauczycielem, otwartością w proszeniu o pomoc, transferowane na grunt polski, często nie spotykają się ze zrozumieniem, a niekiedy wręcz z krytyką i odrzuceniem, a zatem już na starcie mają problemy ze skuteczną adaptacją, na co zwraca uwagę Grzymała-Moszczyńska (2015). Ten brak zrozumienia zarówno ze strony uczących, jak i grupy rówieśniczej wynika po części z ich braku doświadczeń funkcjonowania w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. W tym kontekście wydaje się, że nauczyciele języka obcego, w naszym przypadku angielski, mają największe możliwości wykorzystania własnych kompetencji i doświadczeń dwujęzyczności, by skutecznie wspierać uczniów z doświadczeniem migracji w adaptacji do środowiska szkolnego i sprawić, by lekcja języka angielskiego stała się miejscem autentycznej komunikacji i wymiany doświadczeń kulturowych.

W badaniach prowadzonych nad stosunkiem nauczycieli-anglistów do uczniów migrantów (Rokita-Jaśkow i in., 2021) nauczyciele odnotowali podobne typy uczniów migrantów na swoich lekcjach: są to albo dzieci migrantów ze Wschodu (Ukrainy, Białorusi, Rosji), często rosyjskojęzyczne, albo dzieci migrantów powrotnych, często anglojęzyczne, gdyż powroty najczęściej dotyczą takich krajów jak Wielka Brytania, Irlandia, czasami USA, a także Norwegia lub Holandia, w których język angielski jest powszechnie używany.

W Polsce, jak dotąd, opracowania poświęcano głównie nauczaniu i przyswajaniu języka polskiego jako obcego, a także konieczności opanowania tzw. języka edukacji szkolnej dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego (np. Pamuła-Behrens,

Szymańska, 2017)¹. Obecność ucznia z doświadczeniem migracji na lekcji języka obcego, który może być dla niego zarówno językiem pierwszym, jak i kolejnym, jest zagadnieniem nowym i dopiero ostatnio przykuwającym uwagę badaczy (zob. Gallagher, 2020; Calafato, 2021). Tylko nieliczni naukowcy zajmują się tą kwestią i są głównie z krajów o dużym odsetku uczniów migrantów (w Niemczech np. Hopp i in., 2020; w Norwegii np. Christinson i in., 2021). W Polsce dotychczas nie pojawiło się żadne opracowanie tego typu.

Tendencja wzrostowa w liczbie uczniów z doświadczeniem migracji powoduje, że należy wziąć ją pod uwagę w planowaniu rozwiązań dydaktycznych. Jedną z możliwości oferuje w językoznawstwie stosowany podejście wielojęzyczne (ang. *multilingual turn*), które realizuje się w takich rozwiązaniach dydaktycznych jak pedagogiczne przetłaczanie kodów (ang. *pedagogical translanguaging*; Cenoz, Gorter, 2020), czy *nauczanie odpowiedzialne językowo i kulturowo* (ang. *linguistically and culturally responsive teaching*; Lucas, Villegas, 2011, 2013). To pierwsze rozwiązanie zakłada zezwolenie na swobodne przetłaczanie kodów w klasie językowej, z uwagi na to, że nadrzędnym celem lekcji jest nawiązanie komunikacji i umożliwienie dzieciom z doświadczeniem migracji wyrażenia siebie. Wydaje się jednak, że w warunkach polskich praktyka przetłaczania kodów (ang. *translanguaging*) powinna być stosowana w ograniczonym zakresie z dwóch powodów. Po pierwsze, uczniowie migranci wciąż stanowią pojedyncze przypadki w poszczególnych klasach szkolnych; po drugie zaś, język angielski jest obecny na tzw. egzaminach dośrodkowych, których kryteria oceniania w dużej mierze wymagają pełnej poprawności językowej. Nie zmienia to faktu, że nauczyciele powinni być świadomi zmieniającego się kontekstu społecznego i nowych wyzwań, które przed nimi stoją. Natomiast rozwiązanie drugie, tj. *nauczanie językowo i kulturowo odpowiedzialne* ma większe szanse na realizację w Polsce. Istotą tego podejścia jest promowanie świadomości interkulturowej w sposób, który umożliwi stopniowe wprowadzanie i uświadamianie uczniom istnienia wielu języków i różnorodności kulturowej poprzez docenianie wytworów innych kultur oraz zadania polegające na mediacji interkulturowej, skłaniające również do refleksji nad własnym dziedzictwem kulturowym (zob. Byram, 2008; Cierpisz, 2021).

Na ucznia z doświadczeniem migracji można, zgodnie z rozróżnieniem amerykańskiego badacza Richarda Ruiza (1984), spojrzeć jako na *zagrożenie* (ang. *threat*), np. dla dotąd stosowanych rozwiązań w homogenicznym (monolingwalnym) środowisku językowym, gdzie wszyscy uczący się uczą się angielskiego jako

¹ Potrzeby uczniów migrantów i formy wsparcia w zakresie nauki języka polskiego regulują stosowne fragmenty Prawa Oświatowego (2019) i Rozporządzenia dotyczącego uczniów cudzoziemców (MEN, 2020).

obcego/drugiego. Możemy również uznać jego *prawo* (ang. *right*) do posługiwania się znanymi mu językami, co jednak nie sprzyja nabywaniu języka, który jest przedmiotem nauczania. Wreszcie biorąc pod uwagę całą konstelację języków, jakimi mogą się posługiwać zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, możemy je potraktować jako *zasób* (ang. *resource*), na bazie którego możemy zwiększać świadomość językową i interkulturową uczących się, a tym samym: motywować ich do poznawania kolejnych języków, kształtować postawy otwartości na Innego oraz doskonalić kompetencje mediacyjne. Nawet pojedynczy uczeń z doświadczeniem migracji w klasie językowej może uczynić ją bardziej autentyczną i motywującą dla uczniów, gdyż nadrzędnym celem nauki języków obcych jest przecież komunikacja z obcokrajowcami. Rozpoznanie tej możliwości jako zasobu wymaga jednak od nauczyciela odejścia od stricte podręcznikowej realizacji lekcji i zaplanowania sposobu, w jaki można wykorzystywać zasoby językowe i kulturowe takiego ucznia. Kilka rozwiązań metodycznych znajdziemy m.in. u takich autorów jak Garcia i Sylvan (2011) czy Christison i in. (2021). Garcia i Sylvan (2010: 396–397) proponują model nauczania, w którym przyjmuje się następujące założenia dydaktyczne:

- uznanie heterogeniczności klasy i wykorzystanie technik pracy wskazanych dla takich grup,
- promowanie współpracy między uczniami,
- koncentracja na uczniu, integracja nauczania języka i kultury,
- plurilingwalizm,
- nauczanie przez doświadczanie,
- lokalna autonomia i odpowiedzialność (tj. w odniesieniu do lokalnej społeczności).

Christison i in (2021: 277) z kolei proponują model MADE (z ang. *Multilingual Approach to Diversity in Education*), w którym podkreślają istotę akcentowania w nauczaniu takich elementów jak:

- tworzenie wielojęzycznych przestrzeni w otoczeniu szkolnym (ang. *multilingual space*) poprzez np. organizację wystaw, przygotowywanie gazetek akcentujących istnienie w szkole różnych języków;
- promowanie interakcji w parach/grupach w różnych konfiguracjach;
- wykorzystanie posiadanej znajomości wszystkich języków przez nauczycieli i uczniów w celu skutecznej komunikacji;
- demonstrowanie zainteresowania i pozytywnego stosunku do kultur i języków uczniów;
- kształcenie świadomości podobieństw i różnic między językami (czyli świadomości językowej/plurilingwalnej);

- tworzenie własnych materiałów do nauczania;
- alfabetyzacja (ang. *multiliteracy*) wielojęzyczna – praktyki zmierzające do rozwijania pisania i czytania w każdym z języków ucznia.

Nie wszystkie przedstawione powyżej propozycje są możliwe do natychmiastowej adaptacji w polskim środowisku szkolnym (np. kształtowanie umiejętności pisania i czytania w różnych językach ucznia). Niemniej jednak wiele z nich znajduje odzwierciedlenie czy to w promowanej dydaktyce różnojęzyczności mającej na celu rozwijanie plurilingwalizmu zarówno uczniów, jak i nauczycieli (zob. Kucharczyk, 2018), czy to we wskazówkach kierowanych w rozmaitych publikacjach do uczących (zob. Otwinowska, 2018; Szybura, 2016).

2. Obserwacje z badań własnych

W wyniku prowadzonych projektów badawczych (Rokita-Jaśkow, 2019; Rokita-Jaśkow i in. 2021), w trakcie których z nauczycielami i uczniami przeprowadzono wywiady, zauważono, że w sytuacji spotkania z uczniem wielojęzycznym nauczyciele często są pozostawieni sami sobie wobec braku wyraźnej polityki językowej i wskazówek dydaktycznych w tym zakresie (Sobczak-Szelc, 2020; Komisja Europejska, 2019). To od własnych umiejętności dydaktycznych, doświadczenia i empatii uczących zależy, w jaki sposób włączą oni dziecko z doświadczeniem migracji w proces dydaktyczny. Stwierdzono także, że mimo iż nauczyciele angiści sami są osobami co najmniej dwujęzycznymi, wykazują oni nikłą wiedzę na temat tego, czym charakteryzuje się dwujęzyczność naturalna. Niestety w przeważającej większości powielają oni mit, iż kompetencje osoby dwujęzycznej w zakresie każdego z języków są porównywalne z kompetencjami osób monolingwalnych. Stąd stawianie często nierealistycznie wysokich wymagań uczniom z doświadczeniem migracji, szczególnie zaś migrantom powrotnym z krajów anglojęzycznych.

Poniżej znajdują się opisy problemów zidentyfikowanych w przywołanych powyżej badaniach, opis rozwiązań stosowanych przez respondentów (nauczycieli) oraz propozycje własnych przykładowych rozwiązań dydaktycznych.

2.1. Problemy ogólne

We wspomnianych badaniach zauważono, że socjalizacja ucznia w klasie zależy od wielu czynników. Pierwszym z nich jest sam moment wprowadzenia nowego ucznia do klasy. Warto, by nauczyciel poświęcił kilka minut na przedstawienie go, a następnie, na przykład, zachęcił pozostałych uczniów do zadawania mu pytań w tym języku, który dziecko choć częściowo zna (angielskim,

polskim) lub w przypadku zbyt dużych trudności z wykorzystaniem głosowej aplikacji tłumaczeniowej w telefonie (np. iTranslatora) lub Internecie (np. z pomocą Google Translator i tablicy interaktywnej). Pozwoli to nauczycielowi zorientować się, w jaki sposób i w jakim języku komunikacja z nowym uczniem będzie przebiegała najskuteczniej. Dobrze jest też przydzielić mu asystenta językowego w osobie polskojęzycznego kolegi, który pomoże mu zrozumieć polecenia nauczyciela, ale także wprowadzi do grupy rówieśniczej. Ważne jest, by uczący wyraźnie przedstawił swoje oczekiwania wobec asystenta i pozostałych uczniów oraz pokazał sposoby wykorzystania aplikacji tłumaczeniowej, jeśli to konieczne. Na kilku kolejnych lekcjach warto zorganizować takie ćwiczenia komunikacyjne, które angażują cały zespół klasowy, a nie wymagają produkcji językowej. Pozwoli to nowemu uczniowi uczestniczyć w lekcji bez nadmiernego stresu.

Wiele zależy nie tylko od umiejętności dydaktycznych nauczyciela i jego pomysłów na włączenie nowego ucznia w proces dydaktyczny, lecz także od empatii uczącego, który będzie chciał zrozumieć trudności ucznia pojawiającego się w nowym otoczeniu i jego doświadczanie swoistego rodzaju 'szoku kulturowego.'

Zaobserwowano również, że badani nauczyciele mieli nieco inny stosunek do uczniów migrantów powrotnych i obcokrajowców. Dla grupy pierwszej angielski często był językiem pierwszym; kompetencje uczniów były więc wyższe niż polskich rówieśników. Fakt ten spotykał się z różnym odbiorem uczących: od lęku, że nie dorównują kompetencjom językowym ucznia, poprzez radość, że wreszcie mogą z kimś porozmawiać, aż po oczekiwania wysokich osiągnięć. Dla grupy drugiej natomiast angielski stanowi zazwyczaj kolejny język obcy, nauczyciele mogą więc stosować techniki nauczania, jakie wykorzystują na zajęciach z uczniami polskimi. Ze względu na te różnice najważniejsze wyzwania i propozycje rozwiązań dydaktycznych możliwych do wykorzystania w pracy z uczniami migrantami i reemigrantami zostaną przedstawione osobno.

2.2. Uczniowie migranci

2.2.1. Wyzwania

Uczniowie przybywający do naszego kraju, to najczęściej uczniowie z Ukrainy (nieco rzadziej z Rosji lub Białorusi). Często są oni co najmniej dwujęzyczni, gdyż oprócz ukraińskiego znają też rosyjski. Uczęszczając na lekcje angielskiego i zaczynając od podobnego poziomu (np. początkującego w kl. 1–3), mają równe w stosunku do jednojęzycznych rówieśników szanse na pokazanie swoich umiejętności. Metodyka nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym, która zawiera elementy zabawy, sprzyja też integracji dzieci i lepszemu się poznaniu. Warto tu pamiętać, że język ukraiński (rosyjski) posługuje się innym

alfabetem niż łaćński, tj. cyrylicą. Może to oznaczać problemy na przykład z kopiowaniem poprawnego zapisu wyrazów i zdań z tablicy, zwłaszcza w sytuacji, gdy dziecko wcześniej nie uczyło się angielskiego, i tym samym nie miało styczności z alfabetem łaćńskim. Warto wtedy zorganizować dodatkowe ćwiczenia w pisaniu po śladzie słów i zdań w języku angielskim.

Dla dzieci z doświadczeniem migracji problematyczne jest także mimowolne i często nadmierne używanie języka polskiego na lekcji angielskiego. Przełączanie się nauczyciela na polski oraz akceptowanie jego użycia przez uczniów utrudnia dzieciom-cudzoziemcom śledzenie toku lekcji, rozumienie poleceń, a także wypowiedanie się w języku obcym.

Dzieci pochodzące z innych krajów mają doświadczenia wzrastania w innej kulturze, co może się przejawiać choćby innym sposobem zachowania (np. bardziej bezpośrednim lub bardziej zdystansowanym), doświadczeniem innej religii, zwyczajów, poglądów dziedziczonych od rodziców (w stosunku do osiągnięć edukacyjnych). Stąd często nie rozumieją one oczekiwań i wymagań polskiej szkoły, na przykład tych dotyczących odpowiedniego zachowania. Za nieodpowiednie zachowanie uważa się chociażby chęć dziecka do porozmawiania z nauczycielem w czasie przerwy na dowolne tematy, niezwiązane z lekcją (Rokita-Jaśkow, 2019).

Zachowaniem budzącym zaniepokojenie nauczyciela jest też mała aktywność uczniów w czasie zajęć. Bierność ucznia może bowiem oznaczać nie tyle zdyscyplinowanie, ile brak zrozumienia dyskursu klasowego, lęk przed mówieniem itp. Nauczyciele zdecydowanie zbyt często pozwalają, by uczniowie 'inni' pozostawali biernymi obserwatorami lekcji, gdyż to w konsekwencji powoduje brak postępów w edukacji.

2.2.2. Rozwiązania

Ważne jest, by nauczyciel, świadomy różnorodności językowej w swojej klasie, wykorzystywał lekcje angielskiego na potrzeby kształtowania kompetencji interkulturowej oraz kompetencji wielojęzycznej.

W odniesieniu do kształcenia kompetencji interkulturowej istotne jest, by obudzić u uczniów zainteresowanie innymi językami i kulturami, a obecność ucznia migranta w klasie jest do tego znakomitą okazją. W omawianym projekcie (Rokita-Jaśkow i in., 2021) uczeń z doświadczeniem migracji najczęściej przedstawił swój kraj pochodzenia, zazwyczaj w formie prezentacji, której czasami towarzyszyły jakieś artefakty (np. pamiątki, albumy ze zdjęciami, mapy, produkty spożywcze itp.). Taki sposób zaznajamiania dzieci z kulturą innych krajów dominuje wśród nauczycieli. Dużo skuteczniejsze jest wprowadzenie elementów mediacji kulturowej lub wręcz krytycznej mediacji kulturowej (Byram 1997: 101), w której

uczniowie mają możliwość porównania oraz oceny własnych doświadczeń kulturowych i doświadczeń innych, „na podstawie wyraźnych kryteriów, perspektyw, praktyk i produktów we własnej i innych kulturach i krajach”.

W komunikacyjnym nauczaniu języka obcego do mediacji językowej należy podejść podobnie jak do mediacji kulturowej. Oznacza to skupienie się na celach komunikacyjnych i zezwolenie uczniom, dla których zarówno język angielski, jak i polski są językami obcymi, na przełączanie kodów w produkcji językowej lub dopuszczanie do mieszania kodów, szczególnie w zadaniach rozwijających płynność (zob. Lankiewicz, 2021). Zalecana jest również zwiększona tolerancja wobec błędów wynikających z transferu międzyjęzykowego, także w pracach pisemnych. Aby unikać utrwalenia takich błędów w przyszłości nauczyciel powinien stosować na swoich lekcjach konsekwentnie język docelowy, tj. angielski. W ten sposób stanie się on rzeczywistym narzędziem komunikacji w środowisku wielokulturowym, na czym skorzystają również polskojęzyczni uczniowie.

Niektórzy nauczyciele potrafią umiejętnie stosować elementy mediacji kulturowej i językowej, np. wprowadzając bajki animowane z języka ojczystego dziecka (rosyjskiego) w języku angielskim. Przykładem takiego utworu jest znana animowana seria dla dzieci pt. *Masza i Niedźwiedź*. Stosują również przełączanie kodów (ang. *translanguing*) pytając dziecko, jak dane angielskie słowo brzmi w ich ojczystym języku. Zwracają przy tym uwagę na podobne brzmienie słów między językami, np. angielskim i rumuńskim, gdyż oba języki wywodzą się ze wspólnych łacińskich korzeni.

Innym stosowanym rozwiązaniem z zakresu mediacji językowej jest zezwalanie dzieciom na korzystanie z bilingwalnych e-słowników w telefonach komórkowych i zapisywanie odpowiedników słów angielskich w języku ojczystym. Podobnie w ćwiczeniach rozwijających mediację językową, gdzie wymagane jest przetłumaczenie fragmentu tekstu w języku obcym na język ojczysty (polski), należy zezwolić uczniom na wykorzystanie języka rodzimego, a dopiero potem z pomocą choćby e-słowników poprosić o podanie tłumaczenia w języku polskim.

2.3. Uczniowie migranci powrotni

2.3.1. Wyzwania

Znakomita większość migrantów powrotnych w polskich szkołach to uczniowie powracający z krajów anglojęzycznych tj. Wielkiej Brytanii, Irlandii, czasami z USA lub z takich państw jak Norwegia czy Holandia, w których język angielski jest w powszechnym użyciu, lub jest słyszalny w telewizji w niedubingowanych programach. Oznacza to, że uczniowie reemigranci są rodzimymi użytkownikami języka angielskiego lub są oni „osłuchani”, „oswojeni” z tym

językiem. Ponieważ angielski jest najczęściej wybieranym językiem obcym w polskiej szkole, obecność tych dzieci na lekcji, jest jedną z głównych przyczyn heterogeniczności na lekcji, wynikającej z różnicy poziomów kompetencji językowej. Jeden z badanych nauczycieli tak opisał tę sytuację:

[n]ormalnie się zachowuje i jest bardzo rozkojarzony, ale może dlatego, że wielu rzeczy nie rozumie. Na języku polskim na przykład, więc bawi się czymś, kręci. A na języku angielskim, no gdzieś tam pracuje, ale to też są dla niego takie rzeczy, które na razie nie mają dla niego żadnej wartości. Ale to byśmy musieli przerzucić go na takie rozmówki naprawdę wysoko, wysoko, żeby on mógł sobie porozmawiać

(Rokita-Jaśkow i in., 2021)

Różne też są reakcje nauczycieli na pojawienie się takiego ucznia w klasie. Jedni witają go z entuzjazmem, widząc w nim partnera do rozmowy; inni wyrażają obawę, że nie dorównują mu kompetencjami językowymi, jeszcze innym wydaje się, że rodzimego użytkownika języka niczego już nie można nauczyć. Zauważają też, że dzieci te nudzą się na lekcjach języka obcego, gdyż poziom, na jakim się odbywają, znacznie odbiega od ich kompetencji (w szkole podstawowej jest to maksymalnie poziom A2/B1). Nie znajdują jednak remedium na ten problem. Najprostszym i najczęstszym rozwiązaniem jest zgoda na Indywidualny Program Nauczania dla ucznia zdolnego. Nie zawsze jednak jest to możliwe ze względu na ograniczony budżet organu prowadzącego szkołę.

Innym problemem na linii współpracy uczeń – nauczyciel jest kwestia wysokich, często zbyt wysokich oczekiwań, co do osiągnięć dzieci anglojęzycznych. Uczący zakładają, że znajomość języka takich uczniów będzie wręcz perfekcyjna i będzie się przejawiała wysokimi wynikami zarówno na testach i egzaminach kończących szkołę podstawową, jak i na konkursach przedmiotowych. Udział w konkursach z języka angielskiego jest jedyną formą motywowania dzieci anglojęzycznych do zwiększonej pracy nad językiem. Jest także wymagany przez organ prowadzący szkołę w odniesieniu do dzieci, które zostały objęte Indywidualnym Programem Nauczania. Nie zawsze jednak uczniowi ci osiągają sukces na konkursach i egzaminach. Główną przyczyną tego faktu należy upatrywać w różnicy pomiędzy przyswajaniem języka w środowisku naturalnym, a uczeniem się go w warunkach szkolnych. Dzieci przybywające z innych krajów przyswoiły język głównie w sposób podświadomy, często nie zwracając uwagi na formy językowe, bogaty zasób słownictwa (np. w wypracowaniach), czy składni. Najważniejsza dla nich jest przede wszystkim funkcja komunikacyjna, czyli skuteczne porozumiewanie się. Natomiast sukces we wszelkich formach egzaminacyjnych, w szczególności w konkursach, uzależniony jest przede wszystkim od wyćwiczenia rozmaitych technik i strategii rozwiązywania zadań testowych, a także pamięciowego opanowywania wysublimowanego

słownictwa i struktur gramatycznych, które nie są w powszechnym użyciu. Wymaga to świadomej uwagi i działania. Dzieci z doświadczeniem migracji są w stanie te umiejętności opanować, potrzebują jednak na to czasu i świadomego treningu.

Negatywnym skutkiem braku wsparcia w opanowaniu technik nauki szkolnej jest zazwyczaj brak możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Przykładem takiej porażki jest np. osiąganie zbyt niskich wyników z wypracowań z powodu niespełnienia wymaganych kryteriów egzaminacyjnych dotyczących organizacji tekstu, błędów w ortografii, czy zbyt ubożego słownictwa. Uczniowie tacy często są też krytykowani za najmniejszy błąd, np. w ortografii, co budzi ich frustrację i zniechęcenie do nauki. Tymczasem mając ponadprzeciętną kompetencję anglojęzyczną, powinni być traktowani jak dzieci zdolne, wymagające odpowiedniej troski i wsparcia.

2.3.2. Rozwiązania

Najpoważniejszym wyzwaniem związanym z nauczaniem dzieci anglojęzycznych wydaje się być heterogeniczność poziomów językowych w klasie. Wydaje się, że najłagodniejszym rozwiązaniem nie jest alienowanie dziecka poprzez skierowanie go na Indywidualny Program Nauczania, ale włączenie go w proces dydaktyczny poprzez nadanie mu roli swoistego asystenta nauczyciela. Takie podejście wymaga od uczącego przeorientowania celów nauczania z przygotowywania uczniów do egzaminów doniosłych na cele komunikacyjne. Ważny jest proces nauczania, w tym stosowanie zadań o charakterze otwartym, a nie tylko zamkniętym. Cele takie, zapisane w podstawie programowej, wciąż nie są w pełni realizowane, co potwierdzają badania (Muszyński, Campfield, Szpotowicz, 2015). Nadrzędnym celem powinno być używanie języka angielskiego w przeważającej części lekcji jako rzeczywistego narzędzia komunikacji (ibid. 2015: 85). Jeśli nauczyciel będzie stosował go nie tylko do wydawania poleceń, ale i do rozmowy z uczniami, np. na temat czytanego/słuchanego tekstu lub osobistych doświadczeń, uczeń anglojęzyczny będzie miał okazję pochwalić się swoimi umiejętnościami, a jego samocena wzrośnie (warto pamiętać, że taki uczeń przeżywa trudności na innych lekcjach, z powodu słabszej znajomości języka polskiego jako języka szkolnej edukacji). Komunikacja wyłącznie w języku obcym stanowi znakomitą okazję do doskonalenia umiejętności komunikacyjnych. Nauczyciel może przeformułowywać wypowiedzi uczniów, odpowiednio upraszczając je lub poprawiając błędne sformułowania, pozostali uczniowie z kolei mają zwiększoną motywację, by komunikować się w języku obcym z wykorzystaniem znanych strategii komunikacyjnych, tj. nawet komunikacji niewerbalnej, przełączania kodów, czy też proszenia o pomoc kolegi, w tym ucznia anglojęzycznego. Jeśli strategie te będą ćwiczzone i demonstrowane

na forum klasy, będą one również naśladowane przez pozostałych uczniów w trakcie pracy w parach i grupach. Na takim podejściu skorzystają więc wszyscy: dzieci anglojęzyczne, które staną się modelem językowym dla pozostałych uczniów, oraz polscy uczniowie, którzy dokonają wysiłku, by komunikować się w języku obcym. Korzyści może odnieść również nauczyciel, który dzięki kontaktom z uczniem anglojęzycznym może podtrzymywać znajomość języka obcego, a planując działania dydaktyczne, będzie doskonalił się zawodowo.

Ważne jest, by nie lekceważyć istoty ćwiczeń komunikacyjnych na lekcji, w trakcie których uczeń anglojęzyczny może być partnerem komunikacyjnym. Mogą to być ćwiczenia typu „zgadywanie”, gdzie uczniowie zadają wybranej osobie pewien zestaw pytań (np. 20) w celu odgadnięcia jakiegoś faktu o tej osobie, np. o ulubionym hobby, o miejscu na wakacje itp. Uczeń anglojęzyczny niekoniecznie zawsze musi być osobą w centrum, najpierw może zadawać pytania, niejako modelując je dla innych, a następnie sam może na nie odpowiadać.

Innymi ćwiczeniami komunikacyjnymi, wartymi polecenia, są wszelkie symulacje, odgrywanie ról, zarówno te sterowane, np. zestawem pytań, jak i dowolne. Ćwiczenia te mogą się odbywać w parach w oparciu o lukę informacyjną (ang. *information gap*) lub w grupach, a nawet w całym zespole klasowym np. w trakcie pracy nad projektem.

W trakcie pracy z podręcznikiem warto zaplanować lekcje tak, by uczeń anglojęzyczny się nie nudził. Winebrenner (2009) w pracy z dziećmi zdolnymi zaleca stosowanie takich rozwiązań jak: „strategia kondensacji” (tj. materiału obowiązkowego), jak i „różnicowanie nauczania”. Oznacza ona, że nauczyciel musi określić, które zadania są obowiązkowe dla wszystkich, a które można różnicować np. pod względem treści, procesu, produktu, środowiska uczenia się, sposobu oceniania. W tym celu warto, by na początku roku szkolnego uczący zawarł z uczniem anglojęzycznym kontrakt, w którym ustali zadania podręcznikowe dla takiego ucznia obowiązkowe oraz te dodatkowe. Przykładowo, jeśli tematem rozdziału w podręczniku są zakupy, nauczyciel może zalecić, by uczeń, nie tylko opanował obowiązkową listę słów z podręcznika, lecz ponadto wynotował 10/20 dodatkowych słów/wyrażeń z bieżącej prasy/ Internetu i sporządził w ten sposób własny słowniczek.

W fazach prezentacji nowego materiału, np. słownictwa, można poprosić, by to anglojęzyczny uczeń wytłumaczył znaczenie nowych słów za pomocą parafrazy, rysunków lub mowy ciała. Można też, jako pierwszego pytać go o podanie przykładów zdań z użyciem nowego słownictwa lub o akceptację/korektę zdań tworzonych przez innych uczniów. W prezentacji np. zagadnień gramatycznych lub kulturowych, można również prosić takiego ucznia o zaprezentowanie danego zagadnienia po uprzednim zaznajomieniu się z nim, czyli metodą tzw. odwróconej klasy. Pozwoli mu to na opanowanie eksplicytnej wiedzy

na temat reguł języka, która może okazać się przydatna np. w przygotowaniu do wcześniej omawianych egzaminów i konkursów.

3. Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że skuteczne nauczanie języka obcego wymaga uwzględnienia heterogeniczności grupy, tj. odmiennych potrzeb i możliwości jej członków, do tego zaś konieczne są: umiejętne planowanie lekcji oraz elastyczność działań w jej toku. Pojawienie się ucznia z doświadczeniem migracji, choć jest zjawiskiem nowym, wzmacnia potrzebę indywidualizacji i skoncentrowania się na całym procesie nauczania, a nie tylko na jego końcowych efektach.

W spotkaniu z uczniem-migrantem wielu nauczycieli stara się traktować ich jako „zasób” i stosować wskazówki zaproponowane przez innych specjalistów (zob. m.in. Otwinowska, 2018, Szybura, 2016) mające na celu integrację ze środowiskiem klasowym i szkolnym. Lekcja języka obcego, zwłaszcza angielskiego może być miejscem wymiany doświadczeń kulturowych, a więc stanowi naturalne środowisko do rozwijania kompetencji interkulturowej, a także rozwijania świadomości różnic i podobieństw między językami. Potencjał ten jest jednak rzadko wykorzystywany. Zarówno w badaniach własnych (zob. Rokita-Jaśków i in. 2021), jak i w innych kontekstach edukacyjnych (np. Calafato, 2021) zauważono, że na wpływy międzyjęzykowe najchętniej zwracali uwagę ci angliści, którzy znali więcej niż jeden język obcy.

Wciąż istnieje grupa nauczycieli, która nie do końca wie, jak pracować z uczniem wielojęzycznym lub traktuje go wręcz jako „zagrożenie” dla własnych kompetencji (dotyczy to przede wszystkim anglojęzycznych migrantów powrotnych), dlatego konieczne jest poszerzanie świadomości nauczycieli, w tym nauczycieli języka, że osoba dwujęzyczna nie stanowi kumulacji kompetencji dwóch osób w jednym (Grosjean, 1989). Wymagana jest większa tolerancja trudności edukacyjnych takich uczniów, zarówno w zakresie języka angielskiego, jak i polskiego.

Ponadto warto zwiększać u wszystkich nauczycieli, nie tylko anglistów, świadomość, że sama wielojęzyczność jest w świetle wielu badań (np. Białystok, 2007, DeAngelis, 2019) postrzegana jako zjawisko pozytywne, zwiększające predyspozycje poznawcze i afektywne jednostki. Z tego względu warto widzieć w wielojęzyczności dzieci migrantów zaletę, a nie wadę i pracować nad zachowaniem znajomości języków ucznia. Banasiak i Olpińska-Szkiełko (2021) zauważają, że uczniowie mają największą szansę rozwijać te języki, które są obecne w edukacji. Ponieważ angielski jest powszechny w polskiej szkole, warto wykorzystać jego lekcje nie tylko jako doskonalenie języka obcego, ale także dla podtrzymania znajomości języka pierwszego reemigrantów

i/lub kompetencji różnojęzycznej pozostałych uczniów-migrantów. Dalsze badania i projekty dydaktyczne powinny być zaś ukierunkowane na rozwijanie dydaktyki różnojęzyczności na lekcji języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Banasiak I., Olpińska-Szkiełko M. (2021), *Sociolinguistic determinants of heritage language maintenance and second language acquisition in bilingual immigrant speakers*. "Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics", nr 47(2), s. 49–65.
- Białystok E. (2007), *Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change*. "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", nr 10, s. 210–223.
- De Angelis G. (2019), *The Bilingual Advantage and the Language Background Bias*. "Theory and Practice of Second Language Acquisition", nr 5(2), s. 11–23.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Byram M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calafato R. (2021), *"I feel like it's giving me a lot as a language teacher to be a learner myself": Factors affecting the implementation of a multilingual pedagogy as reported by teachers of diverse languages*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", nr 11(4), s. 579–606.
- Cenoz J., Gorter D. (2020), *Teaching English through pedagogical translanguaging*. "World Englishes", nr 39(2), s. 300–311.
- Christison M., Krulatz A., Sevinç Y. (2021), *Supporting Teachers of Multilingual Young Learners: Multilingual Approach to Diversity in Education (MADE)*, (w:) Rokita-Jaśkow J., Wolanin A. (red.) *Facing Diversity in Child Foreign Language Education*. Cham: Springer.
- Cierpisz A. (2019), *Dismantling intercultural competence – a proposal for interpreting the concept of critical cultural awareness in an L2 teaching context*. "Neofilolog", nr 52, s. 227–243.
- Gallagher F. (2020), *Considered in context: EFL teachers' views on the classroom as a bilingual space and codeswitching in shared-L1 and in multilingual contexts*. "System", nr 91, s. 102262.
- García O., Sylvan C. E. (2011), *Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities*. "The Modern Language Journal", nr 95(3), s. 385–400.

- Grosjean F. (1989), *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. "Brain and Language", nr 36, s. 3–15.
- Główny Urząd Statystyczny, GUS (2020), *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019*. Warszawa. Online: <https://stat.gov.pl/en/topics/population/international-migration/demographic-situation-in-poland-up-to-2019-international-migration-of-population-in-2000201961.html?pdf=1> [DW 2.11.2021].
- Hopp H., Jakisch J., Sturm S., Becker C., Thoma D. (2020), *Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives*. "International Multilingual Research Journal", nr 14, s. 146–162.
- Komisja Europejska, KE (2019), *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe. National Policies and Measures. Eurydice report*. Luxembourg. Publications Office of the European Union. Online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures_en [DW 10.01.2021].
- Komorowska H., J. Krajka (2016), *Monolingualism-bilingualism-multilingualism. The teachers' perspective*. Bern: Peter Lang.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Werset: Lublin.
- Lankiewicz H. A. (2021), *Linguistic hybridity and learner identity: translanguaging practice among plurilinguals in the educational setting*. "Neofilolog", nr 6, s. 55–70.
- Lucas T., Villegas A. M. (2011), *A framework for preparing linguistically responsive Teachers*, (w:) T. Lucas (red.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms* New York, NY: Routledge, s. 35–52.
- Lucas T., Villegas A. M. (2013), *Preparing linguistically responsive teachers: laying the foundation in preservice teacher education*. "Theory into Practice", nr 52(2), s. 98–109.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2020), *Rozporządzenie z dnia 23 lipca 2020 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001283> [DW 2.01.2021].
- Muszyński M., Campfield D. i Szpotowicz M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Najwyższa Izba Kontroli, NIK (2020), *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*. Online: <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/19/028/> [DW 2.01.2021].

- Nowakowska K. (2019), *Polacy wracają do Polski. Pierwsze takie dane o emigracji od 30 lat*. „Dziennik Gazeta Prawna”, 20 listopada 2019. Online: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1440610,emigranci-z-polski-wracaja-dane-gus-o-migracji.html> [DW 20.11.2021].
- Otwinowska-Kasztelanica A. (2018), Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole? „*Języki Obce w Szkole*”, nr 3. Online: <https://jows.pl/artykuly/wielojezyczni-uczniowie-gdzie-jest-ich-miejsce-w-polski-ej-szkole> [DW 30.11.2021].
- Pamuła-Behrens M. i Szymańska M. (2017), *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik. Online: <http://www.fundacjaareja.eu> [DW 2.01.2022].
- Prawo Oświatowe (Dz. U. 2019 poz. 1148) Rozdział 7 Kształcenie osób przybywających z zagranicy. Online: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001148> [DW 2.01.2022].
- Rokita-Jaśków J., Wolanin A., Król-Gierat W., Nosidlak K. (2021), *Bridging the 'dual lives': school socialization of young bi-/multilinguals in the eyes of EFL teachers*. Referat zaprezentowany na 13. Międzynarodowym Sympozjum nt. Dwujęzyczności (International Symposium on Bilingualism), 1–4.07.2021, Uniwersytet Warszawski (W recenzji).
- Rokita-Jaśków J. (2019), *Returning migrant children in the Polish school system: challenges and opportunities*, (w:) M. Pamuła-Behrens, A. Hennel-Brzozowska (red.), *Migration and education*. Kraków: Impuls, s. 169–183.
- Ruiz R. (1984), *Orientations in language planning*. „NABE Journal”, nr 8 (2), s. 15–34.
- Sobczak-Szelc K., Pachocka M., Pędziwiatr K., Szałańska J. (2020), *'Integration Policies, Practices and Responses. Poland – Country Report', Multilevel Governance of Mass Migration in Europe and Beyond Project*. Online: <https://respondmigration.com/> [DW 2.01.2022].
- Szybura A. (2016), Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 112–117. Online: <https://jows.pl/artykuly/nauczanie-jezyka-polskiego-dzieci-imigrantow-migrantow-i-reemigrantow> [DW 2.01.2022].

Received: 11.01.2022

Revised: 03.05.2022

Marta Anna Gierzyńska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-0594-9325>

marta.gierzynska@uwm.edu.pl

Przygotowanie uczniów do międzynarodowych certyfikatów językowych Fit in Deutsch 1 i 2 jako sposób na wykorzystanie potencjału ucznia zdolnego w rozwijaniu kompetencji językowej na poziomie A1/A2

Preparing students for international language certificates *Fit in Deutsch 1 and 2* as a way of using a gifted learner's potential in the development of language competence at level A1/A2

This article is devoted to the issue of special educational needs in the context of working with a gifted learner, with particular linguistic abilities. Satisfying the needs of such children and providing them with opportunities for integral development of linguistic competence demands a different educational approach – similar to the situation when working with students with some limitations in their learning processes. The approach taken reflects the concepts and definitions of abilities presented in this article. The analysis of those elements suggests ways of identifying gifted learners and, as the next step, also offers certain educational solutions which can easily be applied in teaching. One such way can be preparing children and teenagers for international language certificates in German – *Fit in Deutsch 1 and 2* as a form of extra-curricular activities. These certificates are at the A1/A2 level of language skills according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). As they are aimed at young people aged 10–16, it is possible to include primary school students in preparation for them, which in turn allows the learners to develop language skills and linguistic interests at the second stage of education. This article serves as a general overview and should not be taken as an empirical research.

Keywords: needs, education, giftedness, additional lessons, certificates

Słowa kluczowe: potrzeby, kształcenie, uzdolnienia, zajęcia pozalekcyjne, certyfikaty

1. Wstęp

Każdy z nas jest inny. Stwierdzenie to dotyczy również uczniów, nawet jeśli traktuje się ich jako zbiorowość. Jak pisze Jaworska (2020a: 10), „uczniowie nie są jednakowi”, a co za tym idzie, „mają różnorodne cechy indywidualne, doświadczenia i możliwości”. Mimo to zdecydowana większość z nich pracuje podczas lekcji nad tym samym materiałem podręcznikowym, ma go realizować w tym samym tempie i jest oceniana w jednolity sposób. Przekłada się to na uśrednianie zarówno wymagań stawianych tzw. uczniowi przeciętnemu, jak i uzyskiwanych przez niego osiągnięć (Bandura, 1974: 5; Dyrda, 2012: 15–16). Indywidualne podejście nauczycieli do podopiecznych na ogół obserwuje się przede wszystkim w pracy z uczącymi się o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które mogą wynikać z rozmaitych deficytów, jak i uzdolnień uczniów. Zaspokojenie potrzeb i umożliwienie im integralnego rozwoju kompetencji językowej wymaga bowiem zazwyczaj odrębnego podejścia edukacyjnego.

Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowy i porusza problem pracy z uczniami uzdolnionymi językowo. Zawarta w nim analiza koncepcji i definicji zdolności pozwoliła wskazać sposoby identyfikacji takich uczniów, a także przedstawić propozycje pracy z nimi możliwe do realizacji w praktyce szkolnej. Jedną z możliwości jest przygotowanie ich w ramach zajęć pozalekcyjnych do międzynarodowych certyfikatów językowych *Fit in Deutsch 1 i 2* z języka niemieckiego. Egzaminy te odpowiadają poziomowi, odpowiednio, A1 oraz A2 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ)¹ i są skierowane do adresatów w wieku 10–16 lat.

2. Specjalne potrzeby edukacyjne a pojęcie zdolności – próba definicji

Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych to zagadnienie, które pozostaje w kręgu zainteresowań badawczych przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, szczególnie zaś pedagogów. Wolny i Lis uważają (2018: 5), że termin *specjalne potrzeby edukacyjne* należy rozumieć jako pojęcie, które odnosi

¹ https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [14.03.2022]

się przede wszystkim „do sytuacji dziecka w roli ucznia w instytucji oświatowej”, wśród tzw. uczniów przeciętnych, których można określić jako „zwykłych”, pojawiają się bowiem także tacy, których można traktować jako „niezwykłych”. Jak pisze Targońska (2011: 249), może tu jednak chodzić nie tylko o osobę „ze specyficznymi trudnościami, czy też pewnymi ułomnościami”, lecz także o taką, która „wybija się ponad przeciętność”. Zdanie to potwierdza także Jaworska (2020a: 11), odróżniając uczniów posiadających talenty i szczególne uzdolnienia od takich, którzy „mają wyraźnie większe trudności w uczeniu się w stosunku do rówieśników, rozwijających się w sposób normatywny”². Problem specjalnych potrzeb edukacyjnych odnosi się więc zarówno do uczniów wymagających odmiennego sposobu traktowania i kształcenia ze względu na różne dysfunkcje, zaburzenia i deficyty, które wynikają z przyczyn fizjologicznych, psychicznych lub środowiskowych, jak i do uzdolnionych, zdolnych lub podwójnie wyjątkowych³.

W tym miejscu warto zastanowić się, jak interpretowane jest pojęcie zdolności. Termin ten nie ma jednej, uniwersalnej i powszechnie przyjętej definicji (zob. Porzucek-Miśkiewicz, 2021: 13). Zdolności, zdaniem Limont (2010: 14), są inaczej pojmowane, jeśli bada się je odnosząc się do aspektów psychologicznych, a inaczej, jeśli rozpatruje się kontekst edukacyjny. Psycholodzy rozumieją zdolność jako indywidualną cechę osobowości człowieka, która pozwala na kształtowanie różnego rodzaju sprawności. Zdolności są także rozpatrywane w kategorii inteligencji, czy też wrodzonego potencjału, który przekłada się na osiąganie wybitnych wyników przez niektóre jednostki przy jednakowym przygotowaniu i porównywalnych warunkach zewnętrznych dostępnych dla całej społeczności. Wykonywanie działań na wysokim poziomie, w ramach

² Trudności w przyswojeniu materiału dydaktycznego wynikają, jak pisze Suska-Kuźmicka (2015: 61), „ze specyfiki funkcjonowania poznawczo–percepcyjnego”, przeciętnych możliwości intelektualnych oraz wszelkich dysfunkcji, w tym m. in. dysleksji, dysgrafii, dysortografii czy dyskalkulii, co potwierdza także Jaworska (2013: 82).

³ Pod pojęciem „uczniowie podwójnie wyjątkowi” należy rozumieć osoby, które charakteryzują się deficytami rozwojowymi w zakresie poruszania się, wykonywania precyzyjnych ruchów, sparaliżowanych, z problemami sensorycznymi i emocjonalnymi, zaburzeniami mowy i słuchu, nadpobudliwością psycho–ruchową (ADHD), zespołem Aspergera oraz syndromem *savant* (Wolny, Lis, 2018: 5). Pojęcie to wywodzi się języka francuskiego i oznacza „uczony, mistrzowski”. Jak zauważa Limont (2010: 20), termin *savant* dotyczy uczniów, którzy mimo upośledzenia umysłowego wykazują się nie tylko doskonałą pamięcią, ale przede wszystkim ujawniają ponadprzeciętne zdolności w wąskich obszarach aktywności. Najczęściej są to uzdolnienia muzyczne, matematyczne oraz artystyczne. Opisane tu rodzaje dysfunkcji sprawiają, że tacy uczniowie, mimo wybitnych zdolności osiągają w nauce wyniki poniżej swoich możliwości, gdyż ich potrzeby często nie są odpowiednio wspierane.

konkretnego obszaru czy też dyscypliny, odpowiada zatem nie tylko zdolnościom naturalnym, lecz odnosi się do tych, które kształtują się „pod wpływem oddziaływań środowiskowych”, do których zalicza się też wpływ edukacyjny. Wynika z tego, że poprzez kształcenie, człowiek jest w stanie nabyć nowe zdolności i wykazać się nimi w konkretnych umiejętnościach. Pod pojęciem zdolności rozumie się też poziom inteligencji oraz zdolności akademickie lub szkolne, które wiąże się z tempem opanowywania materiału, zapamiętywaniem, logicznym myśleniem i przetwarzaniem informacji. W tym kontekście warto też wspomnieć o terminie „uzdolnienia”, który odnosi się do zdolności kierunkowych, nazywanych „uzdolnieniem specjalnym lub talentem” (Limont, 2010: 17). Uważa się, że pozwalają one na uzyskiwanie znacznie szybciej, w porównaniu z osobami o przeciętnych możliwościach, wysokich osiągnięć na konkretnym polu.

Wieloaspektowość problematyki zdolności widoczna jest w ilości ujęć modelowych, które według Gیزی (2012: 33) mogą przyjmować formę „strukturalną lub funkcjonalną” i traktują o zdolnościach w kontekście zmiennych psychologicznych, społecznych, indywidualnych czy też środowiskowych. Jak pisze Limont (2010: 42), można również mówić o modelach zdolności ogólnych bądź specyficznych dziedzinowo oraz wyróżnić modele systemowe i rozwojowe⁴.

3. Koncepcje zdolności a praktyka szkolna

W tym miejscu rodzi się pytanie, które modele mogą okazać się przydatne w pracy z uczniem zdolnym w praktyce szkolnej.

Z pewnością należy zwrócić uwagę na koncepcję *inteligencji wielorakich* Howarda Gardnera (1983), wpisującą się w zakres modeli zdolności specyficznych. Ze względu na swoją wielopłaszczyznowość pozwala ona rozumieć inteligencję „jako

⁴ Modele ogólne bazują na klasycznym rozumieniu inteligencji jako uwarunkowania podstawowego w identyfikowaniu zdolności, badacze związani z koncepcjami zdolności specyficznych dziedzinowo rozpatrują zaś pojęcie inteligencji uwzględniając jej wewnętrzny podział strukturalny oraz badają zależności występujące pomiędzy konkretnymi dziedzinami, a ich realizacją na różnych płaszczyznach. Za dominujący model takiej analizy zdolności uznaje się koncepcję *inteligencji wielorakich* Howarda Gardnera. Zwolennicy modeli systemowych traktują natomiast zdolność jako strukturę powiązanych ze sobą elementów ze szczególnym uwzględnieniem cech wewnętrznych jednostki i uwarunkowań psychologicznych, co znajduje swoje odzwierciedlenie w *trój-pięścieniowym modelu zdolności* Josepha S. Renzulliniego. Rozwojowe koncepcje zdolności podkreślają za to jej dynamiczny charakter wskazując na zmiany, które warunkują jej kształtowanie się poprzez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, jak ma to miejsce w przypadku *wieloczynnikowego modelu zdolności* Franza J. Mönksa (Limont, 2010: 42–77; Dyrda, 2012: 23–44).

zespół zdolności i umiejętności, które mogą być ciągle doskonalone i rozwijane” (Fechner-Sędzicka, 2013: 10). Zdaniem tego badacza, który kwestionuje zasadność przeprowadzania testów na inteligencję jako jej jedyne miernika, rozwój określonych uzdolnień zależy nie tylko od czynników wrodzonych, ale przede wszystkim od edukacji jako środowiska, w którym przyszło nam funkcjonować.

Rolę środowiska, w tym środowiska edukacyjnego, uwypukla także *trójpierscieniowy model zdolności* Josepha S. Renzulliego (1978), klasyfikowany jako systemowy. Zakłada on zależność pomiędzy ponadprzeciętnymi zdolnościami ogólnymi, mierzonymi za pomocą testów badających inteligencję, a uzdolnieniami kierunkowymi oraz zdolnościami twórczymi. Te ostatnie przejawiają się w płynności i oryginalności myślenia, ciekawości, otwartości na nowe doświadczenia, gotowości do podejmowania ryzyka w myśleniu i działaniu, a także w zaangażowaniu, tudzież wytrwałości i własnej aktywności ucznia. Renzulli (2005) wskazuje przy tym na fakt, że zarówno zdolności złożone, jak i talenty oraz zdolności specyficznie ludzkie uwiadcniają się w trakcie rozwoju i kształcenia. W związku z powyższym warto zwrócić uwagę na uczniów, których osiągnięcia edukacyjne na różnym etapie i przy odpowiednim wsparciu stają się wybitne i mogą wskazywać na drzemiący, bądź ukryty potencjał, innymi słowy sygnalizować ich wyjątkowe możliwości i predyspozycje, które należałoby doskonalić (Limont, 2010: 26, 57; Pasich, 2012: 19–20).

Rozwinięcie tej koncepcji proponuje nam *wieloczynnikowy model zdolności* Mönksa (1985; 2004). Wywodzi się on z grupy rozwojowych modeli zdolności i, jak zauważa Porzucek-Miśkiewicz (2021: 28), osadza zaproponowane przez Renzulliego (2005) komponenty zdolności wśród „trzech współdziałających ze sobą środowisk socjalizacyjnych dziecka”, jakimi są rodzina, szkoła oraz grupa rówieśnicza. Model ten zwraca szczególną uwagę na motywację i dostrzega jej znaczenie w formułowaniu i planowaniu odległych celów, upatrując w niej także „gotowość do podejmowania wyzwań” (Limont, 2010: 66). Oba te modele łączy koncepcja Stanisława Popka (2004). Według Gizy (2012: 35), podkreśla ona możliwość rozwoju uzdolnień intelektualnych, twórczych i specjalnych jedynie w „sprzyjających warunkach środowiska”, dzięki którym uzyskują one „moc realizacyjną”.

Z powyższych ujęć wynika jednoznacznie, że ważnym stymulatorem przy rozwijaniu zdolności jest otoczenie osoby zdolnej. Szczególnie istotą rolę przypisuje się w sposób naturalny szeroko rozumianej edukacji, w tym także instytucjom oświatowym, które są odpowiedzialne nie tylko za proces kształcenia, tj. za przyswajanie i pogłębianie wiedzy przez ucznia, lecz także za właściwą diagnozę jego możliwości i stworzenie mu indywidualnych warunków rozwoju. Poprzez kreowanie właściwych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych uwzględniających, na przykład, dominujący rodzaj inteligencji, pozwala

się jednostce uzdolnionej osiągać sukcesy w danej dziedzinie. Oznacza to, że czynniki zewnętrzne mogą mieć dużo większe znaczenie dla rozwijania potencjału ucznia niż czynniki wewnętrzne tj. poziom jego inteligencji czy cechy osobowościowe, o czym powinni wiedzieć nauczyciele przygotowujący się do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Dyrda, 2012: 33; 189–196).

4. Jak rozpoznać ucznia zdolnego?

We wszystkich koncepcjach podkreśla się rolę i konieczność wypracowania metod identyfikacji oraz diagnozowania uzdolnień uczniów oraz sposobów dostosowania form pracy, aby umożliwiały one ich rozwój. W rzeczywistości szkolnej nie przeprowadza się rutynowo testów na inteligencję, co najwyżej diagnozy gotowości szkolnej, testy kompetencji czy diagnozy przedmiotowe po każdym roku nauki. Poza tym, jak podkreśla Limont (2010: 103), testowanie uczniów nie powinno być jedynym kryterium oceny ich potencjału. Rozwój i edukację warunkuje wiele zmiennych, z tego też względu diagnoza powinna być „ciągła, dynamiczna” i pozytywna oraz służyć ustawicznemu „wyznaczaniu celów edukacyjno-wychowawczo-terapeutycznych” (Suska-Kuźmicka, 2015: 63). Wykonywana wielokrotnie daje możliwość poznania ucznia i stawiania mu wyzwań możliwych do osiągnięcia na miarę jego potencjału. Dlatego szczególnie ważnym krokiem jest obserwacja dziecka, początkowo przez rodziców, wybitne zdolności ujawniają się bowiem bardzo wcześnie, a dostrzeżenie ich w środowisku domowym może znacząco wpływając na podejmowane decyzje dotyczące przyszłego kształcenia (Limont 2010: 78). W dalszej kolejności pojawią się obserwacje wychowawców i nauczycieli. Według Suskiej-Kuźmickiej (2012: 63), pozwalają one uzyskać pełny obraz dziecka i opracować strategię współpracy z rodzicami, sprzyjającą rozwojowi. W tym kontekście trzeba wspomnieć także o możliwym kontakcie ze specjalistami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wystawiana w tych ośrodkach diagnoza w postaci opinii lub orzeczenia, może sugerować stworzenie indywidualnego planu rozwoju, czy też indywidualnego programu edukacyjnego, a także zalecić uruchomienie określonych form udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, np. w formie zajęć rozwijających zainteresowania i zdolności.

Co wyróżnia zatem ucznia zdolnego na tle grupy rówieśniczej? Co powinno sugerować, że mamy do czynienia z uczniem o szczególnych możliwościach? Zdaniem Porzucek-Miśkiewicz (2021: 33), osiąga on wysokie wyniki w nauce, potrafi szybko przyswoić materiał i uczy się bez większego wysiłku, a omawiane treści na długo pozostają w jego pamięci. Rozwiązując zadania, wykazuje się oryginalnością i kreatywnością. Stwierdzenie to uzupełnia Gondzik (1976: 13), wskazując na szerokie zainteresowania jednostki zdolnej, jej samokrytycyzm i pracowitość. Osoby zdolne, podkreśla Bandura (1974: 32–33),

dość wcześnie rozwijają różne zamiłowania, a poza szkołą są inicjatorami ciekawych zabaw i przedsięwzięć. Według Lewowickiego (1986: 56–57) czy Tyszkowej (1997: 864) z kolei, o osobie zdolnej mówimy, gdy wykazuje ona wysoki poziom zdolności specjalnych, dzięki czemu osiąga wyniki, którymi przewyższa swoich rówieśników. W związku z tym, identyfikując uczniów zdolnych, warto być wrażliwym na tzw. „nominacje koleżeńskie”, ponieważ, jak podaje Limont (2010: 121), grupa doskonale dostrzega, „kto z nich jest najlepszy w konkretnej sferze aktywności”. Ważne w tym opisie pozostają także cechy osobowościowe uczniów zdolnych, tj. wytrwałość, silna motywacja, systematyczność, spostrzegawczość, szybkość i skuteczność kojarzenia oraz logiczne myślenie (Borzym, 1976: 33). Uczniowie zdolni odznaczają się też stanowczością i otwartością na nowe doświadczenia w dużo dojrzałym stopniu niż ich rówieśnicy, co sprawia, że często potrafią dokonać tzw. „autonominacji”, polegającej na samodzielnym zgłoszeniu swoich potrzeb edukacyjnych (Limont, 2010: 105). Przejawia się to chociażby w dobrowolnym uczestniczeniu w zajęciach dodatkowych oraz przez udział w projektach, konkursach czy olimpiadach.

W literaturze przedmiotu znajdziemy także przykłady asynchronicznego rozwoju czy też opis zagrożeń rozwojowych dzieci zdolnych. Ich także mogą dotyczyć trudności w nauce, czy brak motywacji do pracy. Rozwój takich osób, mimo potencjału intelektualnego bywa nieharmonijny, przez co zdarza się, że nie są oni w stanie osiągać wyników korespondujących z ich możliwościami. Bochniarz i Garbowiec (2019: 258) nazywają to zjawisko syndromem nieadekwatnych osiągnięć edukacyjnych. Obserwuje się również, że uczniowie zdolni postrzegani są w swoim otoczeniu nie tylko jako osoby nietuzinkowe, ale nawet ekscentryczne. Ich zachowanie może wydawać się niekiedy nawet dziwaczne. Często bywają przekonani o swojej wyższości czy wyjątkowości, źle znoszą krytykę, bywają leniwi, co przekłada się nie tylko na rezultaty ich pracy, negatywnie wpływa też na relacje rówieśnicze i staje się wyrazem ich nieprzystosowania społecznego (Bochniarz, Grabowiec, 2019: 258–259).

Uczniów zdolnych nie należy traktować zatem jako grupy jednorodnej, o takich samych potrzebach. Jak podkreślają Bochniarz i Grabowiec (2019: 258), dzieci te różnią się od siebie „nie tylko rodzajem uzdolnień, lecz także poziomem ich rozwoju”⁵.

5. Uczeń uzdolniony językowy a inteligencja wielofunkcyjna

W tym miejscu należy się zastanowić, jak ten złożony opis funkcjonowania osoby zdolnej odnosi się do ucznia uzdolnionego językowo. Howard Gardner

⁵ Szersze opracowania związane z tego typu problemami znajdziemy m. in. u Limont (2010), Dyrdy (2012), Salchera (2009) i Bąka (2018).

(1983) wyróżnia siedem rodzajów zdolności. Są to: inteligencja logiczno-matematyczna, językowa (werbalna), przestrzenna, muzyczna, kinestetyczna oraz inter- i intrapersonalna⁶. Oznacza to, jak pisze Michońska-Stadnik (1997: 293), że możemy mówić o tylu właśnie sposobach uczenia się, w tym także „uczenia się języka”, dlatego należy wspomnieć tu o każdej z nich.

Inteligencja językowa, nazywana także lingwistyczną (Gardner, 1983: 132–160), pozwala odbierać świat poprzez słowo mówione i pisane, co przekłada się na swobodne posługiwanie się językiem, manipulowanie nim oraz sprawne wyrażanie za jego pomocą uczuć, myśli i sądów w różnych sytuacjach. Uczniowie uzdolnieni językowo lubią opowiadać i słuchać opowieści, mają bogate słownictwo, prawidłowo odczytują znaczenie wyrazów, a poprzez właściwy sposób ich łączenia, rozumieją sens tekstu czy wypowiedzi. Ponadto są w stanie intuicyjnie zastosować się do zasad gramatycznych oraz fonetycznych, aby przekładać tę umiejętność na tworzenie własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych (Kata, Kopik, Poleszak, Porzak, 2014: 117–119). Do tego, jak pisze Biedroń (2011: 88), charakteryzuje ich wysoko rozwinięta pamięć robocza, a także dobra pamięć słuchowa, dzięki czemu bez trudu zapamiętują trudne i nowe słowa. Aktywny udział w dyskusjach, zamiłowanie do rozwiązywania krzyżówek i gier słownikowych to dowód na to, że wyrażają oni swoje myśli za pomocą słów, a nie obrazów (Michońska-Stadnik, 1997: 293).

Inteligencja matematyczno-logiczna natomiast pozwala nie tylko na sprawne poruszanie się w operacjach liczbowych, ale przede wszystkim na dostrzeganie związków przyczynowo skutkowych i analizę informacji, które są niezwykle przydatne przy odbiorze tekstu. Uczeń taki potrafi przywoływać złożone struktury i reguły gramatyczne stanowiące swoiste algorytmy i wzory, bez trudu zapamiętuje wyjątki, które obrazuje, wykorzystując różnego rodzaju wyróżnienia, w tym znaki punktowe i graficzne. Inteligencja przestrzenna z kolei, opiera się z jednej strony na orientacji w danym otoczeniu, a z drugiej strony na myśleniu wizualnym. W przypadku uczenia się języka obcego, okazuje się ona pomocna przy tworzeniu własnych skrótów myślowych, a także właściwym korzystaniu z plansz i schematów jako wzorców gotowych do użycia (Michońska-Stadnik, 1997: 293–294).

Język to też dźwięk, w tym jego faktura i barwa. Osoby obdarzone inteligencją muzyczną rozpoznają tonalność, są wrażliwe na rytm (zob. Limont

⁶ Jak podaje Limont (2010: 46–48), Gardner (1993) wyróżnia także dodatkowe rodzaje inteligencji. Są to m. in. inteligencja przyrodnicza, polegająca na właściwym odbiorze elementów świata ożywionego oraz inteligencja egzystencjalna, duchowa lub moralna, która przejawia się w tendencji do rozważań refleksyjnych. Autorka przyznaje jednak, że ich charakterystyka nie jest podbudowana wystarczającymi dowodami naukowymi i bazuje w głównej mierze jedynie na obserwacji ludzkiej natury przez Gardnera.

2010: 47), chętnie naśladową wymowę i intonację nauczanego języka obcego, a także bez trudu wykonują zadania sprawdzające poziom rozumienia ze słuchu. Kolejnym typem inteligencji jest inteligencja kinestetyczna, która objawia się u ucznia zaangażowaniem całego ciała w rozwiązywanie problemów, przez co osoby takie bywają nad wyraz ruchliwe i niespokojne. W nauce języka, jak pisze Michońska-Stadnik (1997: 293), uczniowie ci chętnie odgrywają dialogi z określonymi rolami i odnajdują się w zabawach ruchowych. Inteligencja interpersonalna jest zaś odpowiedzialna za właściwe budowanie relacji z rówieśnikami. Język to przecież narzędzie potrzebne do komunikowania z innymi, dlatego nieodzowna jest umiejętność współpracy w grupie, brania aktywnego udziału w dyskusji, czy realizowanie wspólnych projektów. Zupełnie inaczej wygląda to w przypadku uczniów, u których dominuje inteligencja intrapersonalna, która pozwala przede wszystkim na skoncentrowanie uwagi na własnej osobie, czy też planowaniu własnych celów. Ucząc się języka, uczniowie ci potrafią pracować samodzielnie i narzucać właściwy sobie rytm pracy.

Wśród osób uzdolnionych językowo nie ma takich, które stanowiłyby utożsamienie wszystkich przytoczonych tu rodzajów inteligencji. Ważne jest jednak, aby planując działania lekcyjne dla danego ucznia, czy też grupy uczniów zdolnych, dostrzegać tę różnorodność i starać się określić⁷ dominujący jej rodzaj, aby dostosować swoje metody nauczania do preferowanego stylu uczenia się podopiecznych (Michońska-Stadnik, 1997: 294).

6. Sposoby i strategie pracy z uczniem uzdolnionym językowo w ramach zajęć pozalekcyjnych

Warunki kształcenia osób zdolnych warunkuje prawo oświatowe⁸. Ich dokładną analizę przeprowadza Porzucek-Miśkiewicz (2021: 47–50), która wskazuje na szereg aspektów świadczących o braku ujednocionej koncepcji pracy z osobami zdolnymi. Poszczególne rozwiązania dotyczą często jedynie pojedynczych szkół lub klas i nie stanowią konkretnych wizji edukacyjnych. System oświaty pozwala jednak uczniom zdolnym realizować indywidualny program nauczania lub indywidualny tok nauki, co może też wiązać się z szybszym ukończeniem przez nich danego etapu edukacyjnego. W wielu placówkach wprowadza się też tzw. innowacje pedagogiczne, projekty edukacyjne, programy autorskie,

⁷ Jak pisze Michońska-Stadnik (1997: 294), można w tym celu posłużyć się ankietą lub wywiadem z uczniami.

⁸ Wykaz aktualnych aktów prawnych regulujących warunki kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdziemy na stronie internetowej: <https://www.ore.edu.pl/2011/01/pracownia-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-akty-prawne/> [07.02.2022].

konsultacje w formie doradztwa oraz lekcje kreatorskie, które, jak pisze Wolny (2018: 202), pozwalają na stosowanie niestandardowych metod nauczania. Taka różnorodność wzmacnia proces edukacyjny i ułatwia wykorzystanie potencjału ucznia zdolnego.

Najpowszechniejszymi formami pracy z uczniem zdolnym pozostają formy zajęć pozalekcyjnych, tzw. „kółka”, „koła zainteresowań” (Stańczak, 2009: 55), czy też „koła przedmiotowe” (Dyrda, 2012: 280). Inną formą są zajęcia indywidualne, polegające na samodzielnej pracy uczących się pod kierunkiem nauczyciela, nastawione głównie na przygotowania do konkursów przedmiotowych, organizowanych z ramienia Kuratorium Oświaty oraz olimpiad i konkursów o zasięgu wojewódzkim czy ogólnopolskim. Ich laureaci mogą liczyć na różne przywileje, począwszy od zwolnienia z wybranej części egzaminu kończącego dany etap edukacyjny, aż po uzyskanie indeksu szkoły wyższej. Idea współzawodnictwa pozwala, co podkreśla Bandura (1974: 112), nie tylko na rozbudzenie samodzielności badawczej uczniów, ale także wzmacnia ich ducha rywalizacji, co z kolei ma pozytywny wpływ na utrzymanie trwałości zainteresowań w danej dziedzinie, czy na danym zadaniu. Połączenie obu tych rodzajów aktywności mogłoby znaleźć swoje miejsce w ramach przygotowań uczniów do międzynarodowych certyfikatów językowych *Fit in Deutsch 1 und 2* z języka niemieckiego⁹.

Utworzenie takich zajęć dodatkowych musiałoby oprzeć się na trzech podstawowych wariantach organizacji pracy, jakimi są (zob. Lewowicki, 1986: 68–156; Limont, 2010: 128; Sobańska-Jędrych, 2011: 52–53; Dyrda, 2012: 168):

- kształcenie przyspieszone,
- kształcenie wzbogacone,
- zabieg grupowania uczniów.

Przyspieszenie, jak wyjaśnia Limont (2010: 128), wiąże się z szybszym opanowywaniem materiału, a wzbogacanie z dużo szerszym i pogłębionym oraz bardziej złożonym treningiem konkretnych sprawności w docelowym zespole uczniów. Tworzenie grup powinno mieć charakter międzyklasowy. Uczniowie nie muszą być rówieśnikami, ale dobrze by było to grono osób zbliżonych do siebie wiekowo, tak by praca w zespole, poprzez naukę na zaawansowanym poziomie, zachęcała ich do większego zaangażowania i realizacji założonych celów (Fechner-Sędzicka, 2013: 65). Idea wzbogacania pozwala zaś na ponowne przywołanie *trójpierścieniowego modelu zdolności* Renzulliego (1978),

⁹ Szczegółowe informacje odnośnie centrów egzaminacyjnych, terminów, opłat oraz warunków i struktury zdawania egzaminów, a także materiałów treningowych można znaleźć na stronie Instytutu Goethego pod adresem: <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/index.html> [07.02.2022].

na podstawie którego powstał *model wzbogaconej triady/obrotowych drzwi* (ang. *Enrichment Traid Model/Revolving Door Model*). Zakłada się w nim konieczność tworzenia tzw. puli talentów; ma to służyć identyfikowaniu konkretnych zdolności i pomagać właśnie przy klasyfikowaniu uczniów. Liczba dzieci uwzględnianych w tzw. banku talentów powinna obejmować od 15 do 20% osób wykazujących wyższy niż przeciętny poziom zdolności. Pozwala to, co wypukla *model wzbogaconego kształcenia* (ang. *Schoolwide Enrichment Model-SEM*) Renzulliego oraz Sally M. Reis (2000), rozszerzyć zakładane działania na większą liczbę uczniów. Pomysł ten łączy przy tym, jak pisze Limont (2010: 147), funkcję edukacyjną i diagnostyczną, pozwalając na płynne przechodzenie do następnych etapów kształcenia, wychodząc od ogólnej aktywności eksploracyjnej, przez aktywność treningową w grupie do samodzielnego rozwiązywania problemów przez ucznia, tak by wspierać go w wykorzystywaniu posiadanej wiedzy i dalszym rozwoju uzdolnień (Limont, 201: 149). Według Pasich (2012: 25), zastosowanie tego modelu jest zatem zasadne przy tworzeniu programów zajęć dodatkowych również dlatego, ponieważ zakłada „stawianie wyzwania uczniom zdolnym”, uwzględniając ich aktualny potencjał intelektualny, co przekłada się na odczuwanie przez nich radości z realizacji założonych celów (Fechter-Sędzicka, 2013: 14).

Nie bez znaczenia pozostaje w tym kontekście podtrzymanie motywacji ucznia. Aby tak się stało, wyznaczone zadanie musi wyprzedzać jego aktualny poziom uzdolnień (Dyrda, 2012: 445) oraz być postrzegane przez niego jako użyteczne i realne do wykonania¹⁰. W tym miejscu należałoby odwołać się do pojęcia inteligencji emocjonalnej Golemana (1997), który pisze, że objawia się ona nie tylko we właściwym kontrolowaniu własnych emocji, ale także układaniu przez ucznia planów a następnie ich konsekwentnym realizowaniu. Uczeń bowiem ma „zarówno wolę, jak i możliwość osiągnięcia zamierzonych celów” (Goleman, 1997: 145).

Posiadanie certyfikatu językowego z pewnością odpowiada wyzwaniom otaczającego świata i staje się konkretnym celem do osiągnięcia. Zdaniem egzaminem uczeń pokazuje bowiem, że potrafi porozumieć się w języku obcym, tu niemieckim, na pierwszym i drugim poziomie biegłości językowej ESOKJ. Spełnienie tych kryteriów wymaga nie tylko rozwinięcia kompetencji lingwistycznej, lecz również pracy nad umiejętnościami interkulturowymi, niezbędnymi do podejmowania mediacji i rozumienia odmienności obyczajowych danego obszaru językowego.

¹⁰ Zajęcia przygotowujące uczniów do zaproponowanych certyfikatów językowych były realizowane w latach 2010–2021 w Społecznej Szkole Podstawowej 101 w Olsztynie. W roku 2019 zostały one uznane, przez Warmińsko-Mazurskiego Kuratora Oświaty, za przykład dobrej praktyki w pracy z uczniem uzdolnionym językowo.

7. Certyfikaty językowe *Fit in Deutsch 1 i 2* krok po kroku

Uczniowie zdolni oczekują „szczególnych” (Stańczyk, 2009: 110) zajęć pozalekcyjnych, dlatego idea przygotowania ich do międzynarodowych certyfikatów językowych doskonale wpisuje się nie tylko w kontekst innowacyjnych metod pracy opartych na doświadczaniu satysfakcji z podejmowanych działań, ale wiąże się także z realizacją konkretnych założeń merytorycznych. Idea ta pozostaje również spójna z założeniami metodyki szczegółowej, która jak pisze Pfeiffer (2001: 45), „adresowana jest do konkretnych odbiorców, dla realizacji konkretnych celów, w konkretnych warunkach nauczania”.

W ramach zajęć uczniowie powinni rozwijać wszystkie sprawności językowe, tzn. sprawności receptywne, tj. czytanie (uczniowie czytają krótkie notatki i ogłoszenia, opisy osób, listy od czytelników albo teksty prasowe) i słuchanie (uczniowie słuchają dialogów i rozmów z życia codziennego, wiadomości telefonicznych, informacji z mediów, różnego rodzaju zapowiedzi i instrukcji itp.) oraz sprawności produktywne, tj. pisanie (uczniowie sporządzają własne teksty rozwijając punkty zgodnie z podanymi wytycznymi, tj. wiadomość e-mail, list, ogłoszenie itp.) i mówienie (uczniowie przedstawiają się, zadają pytania dotyczące spraw związanych z dniem codziennym, odpowiadają na pytania, formułują prośby i reagują w znanych sobie sytuacjach na wypowiedzi rozmówcy). Wszystkie te sprawności podlegają ocenie na egzaminie, który składa się z części pisemnej i ustnej.

Aby proces przygotowań do egzaminu przebiegał właściwie i sprawdził się w rozwijaniu uzdolnień językowych warto, jak piszą Poleszak, Porzak, Kata i Kopik (2014: 123), postawić „na wykorzystanie nowoczesnych metod kształcenia”, tak, by uczniowie „mogli zdobywać wiedzę i umiejętności w sposób aktywny i twórczy”. W przypadku sprawności receptywnych sprawdzi się słuchanie utworów literatury dla dzieci, czytanie dostosowanych dydaktycznie książek i czasopism. W celu stymulowania odbioru i przetwarzania tekstu, a następnie wykorzystania go do treningu sprawności produktywnych, można sięgnąć po metody aktywne tj. mapy pojęciowe, burze mózgów czy zabawy w skojarzenia, które w atrakcyjny sposób pozwalają na wizualne opracowywanie zagadnień, definiowanie pojęć, ułatwiając wyszukiwanie i selekcjonowanie wybranych informacji w celu ich logicznej analizy. W rozwijaniu sprawności produktywnych można wykorzystać wspomniany materiał, i tworzyć z uczniami historyjki, wypowiedzi, nagrywać rozmowy, układać dialogi i je inscenizować, a nawet pozwolić im wchodzić w rolę nauczyciela, co zgodne jest z koncepcją „Lernen durch Lehren”, rozumianą jako uczenie się przez nauczanie.

Przygotowanie uczniów do egzaminu powinno zakładać również pracę z przykładowymi zadaniami testowymi. Ćwiczenia te wykazują stały układ i mogą,

z punktu widzenia ucznia zdolnego, wydawać się schematyczne i nieatrakcyjne. Jednak w rozwijaniu uzdolnień, co podkreśla Giza (2012: 50–51), nie należy rezygnować z „koncepcji przemyślanego ćwiczenia”. Okazuje się bowiem, że to zadania, czasem nawet nieprzyjemne, ale rozwiązywane w sposób konsekwentny i wytrwały, są gwarancją sukcesu, ponieważ powodują, że uczniowie „widzą więcej” i „pamiętają więcej.” W związku z tym nie należy porzucać pracy metodami tradycyjnymi, ale warto uzupełniać ją, wykorzystując zabawy językowe, filmy i gry dydaktyczne, a także tworzyć mini-projekty do językowego portfolio oraz korzystać z szeroko pojętej oferty multimedialnej, w tym także z aplikacji mobilnych, umożliwiających powtarzanie słownictwa i gramatyki poza regularnymi zajęciami. Podczas tych aktywności ważna staje się nie tylko rywalizacja, ale także współpraca uczniów, ponieważ stawiane im zadania będą musieli wykonywać wspólnie. Jak podkreślają Poleszak, Porzak, Kata i Kopik (2014: 125), „w pracy z uczniem zdolnym trzeba stosować wszystkie formy pracy”, a nie tylko pracę indywidualną. Sprawdzą się to szczególnie przy usprawnianiu kompetencji mówienia, gdyż egzamin *Fit in Deutsch 1* zdawany jest w kilkusobowej grupie, a *Fit in Deutsch 2* w parach. Na poziomie A1 uczniowie wzajemnie zadają sobie pytania lub wydają polecenia w oparciu o fiszki z wybranymi wyrazami, czy też kartonikami obrazkowymi. Na poziomie A2 dochodzą do tego grafiki poświęcone danemu zagadnieniu tematycznemu oraz planowanie wspólnego przedsięwzięcia.

Nie należy zapominać, jak pisze Porzucek-Miśkiewicz (2021: 47), że osoby zdolne mają specjalne potrzeby, „bez zaspokajania których nie rozwijają się prawidłowo”. Problem ten, w odniesieniu do piramidy potrzeb Maslova (1990), porusza także Stańczak (2009: 119–135), wskazując na aspekty istotne w kontekście pracy z uczniem zdolnym. Autorka wymienia w pierwszej kolejności potrzebę poznawczą, związaną z doświadczaniem nowych rzeczy i zgłębianiem wiedzy. Następną to potrzeba osiągnięć, przejawiająca się w pokonywaniu kolejnych wyzwań, stawianiu sobie ambitnych celów, co wiąże się także z realizacją dążenia do mistrzostwa, tzn. osiągania najwyższego stopnia biegłości w danej dziedzinie. W ten sposób dochodzimy do potrzeb uznania i znaczenia, czyli doświadczania pozytywnej oceny i uzyskiwania pochwał i nagród, a także bycia poważanym w społeczności, np. w środowisku szkolnym za swoje osiągnięcia. Ostatnią potrzebą to chęć samourzeczywistnienia, rozumiana jako indywidualny rozwój na miarę własnych oczekiwań i możliwości.

Biorąc pod uwagę rodzaj zaproponowanych zajęć pozalekcyjnych, spełnienie tych potrzeb, wydaje się możliwe do zrealizowania. Uczestniczenie w zajęciach pozalekcyjnych dostosowanych do możliwości uczestników, realizowanych w dobrym tempie przełoży się na przyspieszony przyrost wiedzy i umiejętności uczestników kursu. Realizacja celu, tj. przygotowanie uczniów

do egzaminu oraz proponowany sposób prowadzenia zajęć pozwoli na uwzględnienie wszystkich stylów uczenia się, wynikających z opisanej wcześniej inteligencji wielofunkcyjnej.

8. Podsumowanie

Przygotowanie uczniów do międzynarodowych certyfikatów *Fit in Deutsch 1* i *2* z języka niemieckiego oraz do egzaminów odpowiadającym wyższym poziomom biegłości językowej to idealny sposób nie tylko na wykorzystanie możliwości uczniów uzdolnionych i przyspieszony rozwój ich sprawności i umiejętności językowych, lecz także na zaspokojenie ich potrzeb, podniesienie poziomu samooceny. Zdanie egzaminu dodaje bowiem wiary w praktyczne zastosowanie języka obcego jako narzędzia komunikacji, daje motywację do dalszej nauki, a także kształtuje techniki efektywnego uczenia się. Zasadność prowadzenia takich zajęć, uwarunkowana jest również koniecznością rozwijania kompetencji kluczowych, wpisujących się w program „Uczenia przez całe życie”¹¹ z naciskiem na rozwój inicjatywności i twórczości ucznia.

Szczególnie ważna rola przypada w tym procesie prowadzącemu zajęcia, który będąc opiekunem jednostki wybitnej, powinien rozszerzać jej horyzonty myślowe, tworząc klimat sprzyjający działaniu twórczemu (Wolny, 2018: 207), jak również stwarzać uczniom okazje do prezentowania ich szczególnych osiągnięć (Porzucek-Miśkiewicz, 2021: 116). Pozostaje to w zgodzie z przyjętymi zasadami ogólnodydaktycznymi, tj. zasadą indywidualizacji nauczania, aktywnego udziału uczniów w zajęciach, stopniowania trudności oraz celowości i poczucia sukcesu (Pfeiffer, 2001: 58). W wyniku przygotowywania uczniów do międzynarodowych certyfikatów językowych nauczyciel nieustannie poszerza i doskonali swój warsztat pracy, stosuje metody aktywne i stara się dostosowywać sposób nauczania do rzeczywistości i potrzeb uczących się, co motywuje obie strony do dalszego rozwoju. Okazuje się, że motyw nauczyciela, postrzeganego jako autorytet, „mistrz”, „mentor” (Limont, 2010: 231–233), czy też „przewodnik” (Stańczak, 2020: 67), udzielający swoim podopiecznym wsparcia merytorycznego, ale

¹¹ Program „Uczenie się przez całe życie” jest wdrażany z sukcesem od 2007 r. na mocy decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 listopada 2006 r. decyzją nr 1720/2006/WE. Podstawowym jego celem jest wspieranie realizacji *Strategii lizbońskiej*, a więc stymulowanie rozwoju gospodarczego w państwach członkowskich poprzez edukację i rozwój różnych dyscyplin naukowych. Swoim zasięgiem obejmuje on wszystkie rodzaje oraz poziomy edukacji i kształcenia. Odwołuje się on do założeń wynikających z realizacji takich programów, jak: Socrates, Leonardo da Vinci, Program Ramowy Badań i Rozwoju Technicznego, Program e-learning czy Młodzież (Szwalek, 2013). [<https://www.frse.org.pl/czytelnia/program-uczenie-sie-przez-cale-zycie-w-polsce>]

i emocjonalnego, stawia go w roli profesjonalisty (Jaworska, 2020b: 54–55) i wpływa na motywację uczniów do nauki w takim samym stopniu jak motyw poznawczy, użyteczności, przeżyć, społeczny czy prestiżu. Jak pisze Stańczak (2009: 81), tylko „kompetentny i świadomy swej roli pedagog” potrafi wesprzeć ucznia zdolnego w jego rozwoju. Prowadzenie takich zajęć pozalekcyjnych to zatem dobra okazja dla nauczycieli do sprawdzenia i ewaluacji własnych metod pracy oraz skuteczności przekazywania wiedzy na neutralnym gruncie. Jak zauważa Pfeiffer (2001: 43), jest to z pewnością ważny element „holistycznego ujęcia zagadnień związanych z programowaniem nauki języka”, ponieważ pozwala na ocenę dydaktycznych osiągnięć i niepowodzeń swoich uczniów”. Egzaminacje są przeprowadzane i oceniane na całym świecie przez wykwalifikowanych i niezależnych egzaminatorów według tych samych jednolitych kryteriów w wyznaczonych centrach na terenie całego kraju, a następnie weryfikowane i potwierdzane przez centralę Instytutu Goethego w Monachium. W związku z tym, że jest to egzamin płatny, decyzja o dopuszczeniu uczniów do jego zdawania musi być przemyślana i jasno komunikowana rodzicom, co dodatkowo zobowiązuje prowadzącego zajęcia nie tylko do efektywnych, ale przede wszystkim efektywnych zajęć.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura L. (1974), *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bąk A. (2018), *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć uczniów zdolnych- teoretyczne ujęcie zjawiska*, (w:) Wolny B., Lis M. (red.), *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 9–35.
- Biedron A. (2011), *Profil poznawczo-osobowościowy ponadprzeciętnie uzdolnionych uczniów języka obcego w świetle teorii systemów dynamicznych*, (w:) Knieja J., Piotrowski S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 77–93.
- Bochniarz A., Grabowiec A. (2019), *Uczeń zdolny w rzeczywistości polskiej szkoły*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 3, s. 255–269.
- Borzym I. (1979), *Uczniowie zdolni*. Warszawa: PWN.
- Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giza T. (2012), *Co sprzyja rozwijaniu zdolności?*, (w:) Knieja J., Piotrowski S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 31–55.

- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gondzik E. (1976), *Kariery szkolne uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Jaworska M. (2020a), *Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we włączającej edukacji obcojęzycznej w Polsce*. „Neofilolog”, nr 54 (1), s. 9–25.
- Jaworska M. (2020b), *Wyznaczniki profesjonalizmu nauczyciela – dyskusja glottodydaktyczna a polityka i praktyka oświatowa*. „Neofilolog”, nr 55 (1), s. 51–73.
- Jaworska M. (2013), *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na lekcji języka obcego a ocenianie*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 81–88.
- Kuźmicka-Suska, M. (2015), *Wspomaganie dzieci o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych*, (w:) Kabzińska Ł., Prusik A. (red.), *Funkcjonowanie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych środowiskach i sposoby ich wspierania*. Olsztyn: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie, s. 55–67.
- Lewowicki T. (1986), *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak do rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslov A. H. (1990), *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Michońska-Stadnik A. (1997), *Rola inteligencji wielofunkcyjnej w uczeniu się języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 291–294.
- Mönks F. J. (1985), *Hoogegaafden: een situatieschets*, (w:) Mönks F. J., Span P. (red.), *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker Van de Vegt, s. 17–33.
- Mönks F. J. (2004), *Zdolność a twórczość*, (w:) Limont W. (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 19–30.
- Pasich L. (2012), *Koncepcja rozwoju zdolności Josepha Renzulliego jako podstawa programów edukacyjnych wspierania uczniów zdolnych*, (w:) Giza T., Pałgan I. (red.), *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*. Radom: Instytut Naukowo-Wydawniczy „SPATIUM”, s. 19–31.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WAGROS.
- Poleszak W., Porzak R., Kata G., Kopik A. (2014), *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju uczniów uzdolnionych. Test Uzdolnień Wielorakich i materiały dydaktyczne*. Warszawa: ORE.
- Popek S. (2004), *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Porzucek-Miśkiewicz M. (2021), *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Renzulli J. S. (1978), *What makes giftedness? Re-examing a definition*. „Phi Delta Kappan”, nr 60, s. 180–184.
- Renzulli J. S., Reis S. M. (2000), *The schoolwide enrichment model*, (w:) Heller K. A., Mönks F. J., R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd., s. 367–382.

- Renzulli J. S. (2005), *The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity*, (w:) Sternberg R. J., Davidson J. E. (red.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 246–279.
- Salcher A. (2009), *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Sędzicka-Fechter I. (2012), *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?* Warszawa: ORE.
- Sobańska-Jędrzych J. (2011), *Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych w szkole – raport z badań*, (w:) Knieja J., Piotrowski S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 51–62.
- Stańczak M. (2009), *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM w Olsztynie.
- Stańczak M. (2020), *Kompetencje nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym*, (w:) Górniewicz J. (red.), *Pedagogika szkoły wyższej w drugiej dekadzie XXI wieku. Drogi od klasycznej ortodoksji do postkultury*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM w Olsztynie, s. 57–71.
- Szwątek, K. (2013), *Program „Uczenie się przez całe życie” w Polsce. Raport 2012*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Targońska J. (2011), *Ćwiczenia leksykalne a ich atrakcyjność w opinii uczniów niezwykłych*, (w:) Knieja J., Piotrowski S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 247–265.
- Tyszkowa M. (1997): *Uczeń zdolny*, (w:) Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 864–868.
- Wolny B. (2018), *Kreatywność w szkole – jak rozwijać twórcze myślenie uczniów?*, (w:) *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 199–213.
- Wolny B., Lis M. (red.) (2018), *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

NETOGRAFIA

<https://www.goethe.de/ins/pl/pl/index.html> [DW 07.02.2022]

https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [DW 14.03.2022]

<https://www.ore.edu.pl/2011/01/pracownia-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-akty-prawne/> [DW 07.02.2022]

<https://www.frse.org.pl/czytelnia/program-uczenie-sie-przez-cale-zycie-w-polsce> [DW 14.03.2022]

Received: 26.02.2022

Revised: 20.04.2022

Werona Król-Gierat

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-6522-2550>

werona.krol-gierat@up.krakow.pl

Katarzyna Rak

Krakowska Rzemieślnicza Szkoła Branżowa I Stopnia

katarzyna.rak@student.up.krakow.pl

***Analiza projektów studenckich dotyczących pracy dydaktycznej
z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych
w klasie włączającej i zdigitalizowanym środowisku
– odpowiedź na czasy pandemii COVID-19***

**An analysis of students' projects concerning didactic work with
learners with Special Educational Needs in a traditional
inclusive classroom and in a digital environment
– responding to the times of the Covid-19 pandemic**

The 2020/21 academic year proved to be unprecedented in many ways for students and lecturers alike. The need to move from traditional education to a virtual classroom during the Covid-19 pandemic became a stimulus to seek new ways to work and expand knowledge. The aim of this paper is to present the outcome of project work completed by university students of a teaching specialization, which included ways of teaching and ICT tools suitable for working with learners with Special Educational Needs (SEN) in a traditional classroom and in a digital environment. With the increase in remote learning, the challenge of meeting the needs of learners with SEN is considerable. Therefore, inclusive classrooms should be designed with remote learning in mind, so that the teachers are ready to substitute or enrich traditional resources with educational technologies. With the right solutions, teachers can innovate and

redefine their classrooms, remodelling them into a mix of face-to face and online delivery. However, different categories of SEN require different solutions. The analysis of the projects confirms that when students are involved in problem-solving and focusing on solutions, they learn more about how to contribute to effective learning in a meaningful way.

Keywords: Special Educational Needs, inclusive education, digital teaching, student projects, pandemia COVID-19

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca, nauczanie zdigitalizowane, projekty studenckie, Covid-19 pandemic

1. Wstęp

Rok akademicki 2020/21 pod wieloma względami okazał się bezprecedensowy zarówno dla studentów, jak i wykładowców. Konieczność przeniesienia nauczania tradycyjnego do klasy wirtualnej w czasie pandemii Covid-19 stała się bodźcem do poszukiwania nowych form pracy. Celem artykułu jest prezentacja efektów wypracowanych przez studentów filologii angielskiej w ramach pracy projektowej, w której ich zadaniem było przedstawienie propozycji rozwiązań dydaktycznych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole tradycyjnej oraz w środowisku zdigitalizowanym. Praca projektowa nadzorowana była przez nauczyciela akademickiego, natomiast zebrane dane zostały, za zgodą studentów, przeanalizowane przez magistrantkę, będącą jednocześnie współautorką niniejszego artykułu¹.

2. Kompetencje absolwentów filologii z przygotowaniem pedagogicznym w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Zgodnie z wytycznymi ministerialnymi, po zakończeniu edukacji na szczeblu wyższym każdy absolwent z przygotowaniem pedagogicznym powinien znać i rozumieć zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji. W zakresie umiejętności oczekuje się, że dyplomant będzie potrafił pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dalej: SPE). W obrębie kompetencji społecznych jednym z celów do osiągnięcia przez

¹ Niniejszy artykuł opiera się na pracy magisterskiej Katarzyny Rak pt. „Differentiated instruction in an inclusive classroom as perceived by the EFL teachers” napisanej pod kierunkiem dr Werony Król-Gierat i obronionej w 2021 r. w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

alumna jest natomiast świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych w stosunku uczniów ze SPE (zob. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*).

Jak konstatuje Jaworska (2016), przepisy prawa oświatowego wyraźnie akcentują konieczność uwzględniania specjalnych potrzeb uczących się, obligując nauczycieli do dostosowania procesu dydaktycznego do ich indywidualnych potrzeb i możliwości edukacyjnych. Wynika to z jednej strony z postulowanego wyrównywania szans edukacyjnych (w przypadku uczniów z deficytami), z drugiej z konieczności właściwego organizowania nauczania uczniów zdolnych (zob. Jaworska, 2013).

W kontekście nauczania języków obcych (dalej: JO) indywidualizacja rozumiana jest jako „całość działań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych stosowanych podczas lekcji w celu uwzględnienia różnych możliwości uczących się i umożliwienia im pełnego rozwoju ich motorycznego, intelektualnego oraz emocjonalnego potencjału” (Jaworska, 2013: 44, za: Meyer, 2004: 97; Tönshoff, 2004: 227). Tak ujmowana indywidualizacja, będąca fundamentem edukacji włączającej, wymaga od nauczyciela języka podjęcia następujących działań:

- diagnozy kompetencji ucznia na wstępie,
- zaplanowania właściwych działań dydaktycznych,
- przemyślanej organizacji lekcji,
- zindywidualizowanej kontroli osiągnięć.

(Jaworska, 2013: 44, za: Bönsch, 2009: 18)

Z perspektywy nauczyciela, wyżej wymienione zadania oznaczają dodatkową pracę, gdyż wiążą się z np. doborem czy samodzielnym opracowaniem materiałów dla poszczególnych typów uczniów, weryfikowaniem przyjętego schematu lekcji, różnicowaniem treści oraz form kontroli i oceny itd.

Nieoczekiwanym kolejnym wyzwaniem stało się dla nauczycieli nauczanie zdalne, będące konsekwencją pandemii koronawirusa. Zmieniająca się sytuacja edukacyjna spowodowała, że również akademickie kształcenie nauczycieli uległo modyfikacji celem przygotowania przyszłych uczących na ewentualność kontynuacji zdalnego nauczania w ich przyszłej pracy dydaktycznej. W czasie pandemii zajęcia ze studentami odbywały się online, co pozwoliło im na zaznajomienie się z nietypowym środowiskiem edukacyjnym, a treści poruszane na kursach metodycznych nawiązywały do potencjalnych sytuacji, w których wykorzystanie elementów cyfrowych może okazać się konieczne. Nowa sytuacja pozwoliła też dostrzec studentom zarówno pewne ograniczenia, jak i korzyści mogące płynąć z nauczania po części lub w pełni zdigitalizowanego.

3. Projekt badawczy

3.1. Pytania badawcze

Przedmiotem przeprowadzonego badania była praca dydaktyczna z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w tradycyjnej klasie włączającej oraz w środowisku zdigitalizowanym w ujęciu studentów filologii angielskiej o specjalności nauczycielskiej, a jego celem znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jakie propozycje pracy dydaktycznej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w tradycyjnej klasie włączającej wysuwają studenci filologii obcej?
- Jakie narzędzia cyfrowe mogą być pomocne w nauczaniu języka obcego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

3.2. Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 7 studentów filologii angielskiej II stopnia o specjalności „Cyfrowy nauczyciel języka angielskiego”, którzy w semestrze letnim roku akademickiego 2020/2021 uczestniczyli w 30-godzinym kursie *Specjalne potrzeby edukacyjne w świecie realnym i wirtualnym*.

3.3. Narzędzia badawcze i analiza danych

Dane zostały zebrane na podstawie analizy projektów studenckich. Z uwagi na specjalność kierunkową oraz w związku z pandemią Covid-19, w ramach ww. kursu zadaniem studentów było przygotowanie indywidualnego projektu polegającego na zaproponowaniu cyfrowych narzędzi pomocnych w nauczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Narzędzia miały zostać wybrane dla określonej kategorii SPE. Studenci przedstawiali pomysły na to, jak można je wykorzystać w procesie nauczania języka angielskiego jako obcego. Punkt wyjścia miały jednak stanowić propozycje pracy dydaktycznej w tradycyjnej edukacji włączającej, dlatego też każdy projekt składał się z 4 części poświęconych wybranemu typowi SPE, a mianowicie:

- ogólne informacje o dowolnie wybranej kategorii SPE (I),
- potencjalne trudności w nauce języka obcego (II),
- propozycje rozwiązań dydaktycznych do wykorzystania w klasie tradycyjnej (na podstawie literatury przedmiotu) (III),
- propozycje wykorzystania narzędzi cyfrowych, aplikacji, oprogramowania – na podstawie badań własnych studentów (przegląd zasobów internetowych) (IV).

Na potrzeby niniejszego opracowania analizie poddane zostały części III i IV projektów, podczas przygotowania których studenci odnosili się do części I oraz II.

4. Wyniki badania

Dla zwięzłości i czytelności odpowiedzi na postawione pytania badawcze, analiza III i IV części projektów studenckich zostanie zaprezentowana tabelarycznie. W dalszej kolejności wybrane z proponowanych rozwiązań zostaną omówione bardziej szczegółowo. Tabela 1 ujmuje rodzaje SPE wraz z sugerowanymi sposobami indywidualizacji nauczania w klasie oraz rekomendowanymi narzędziami cyfrowymi, które są wynikiem projektów (Rak, 2020). Dotyczą one następujących kategorii grup uczniów:

- słabostyszących,
- słabowidzących,
- z syndromem Aspergera,
- z autyzmem,
- z ADHD (tj. zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi),
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (w tym z dyskalkulią, dysleksją, dysgrafią),
- podwójnie wyjątkowych (tzn. przejawiających uzdolnienia i mających trudności w uczeniu się wynikające z dysfunkcji rozwojowych).

KATEGORIA SPE	SUGESTIE DO PRACY W KLASIE	POMOCNE NARZĘDZIA CYFROWE
UCZNIOWIE SŁABOSŁYSZĄCY	<ul style="list-style-type: none"> ▪ przyciągnięcie uwagi ucznia przed mówieniem do niego ▪ patrzenie na osobę podczas rozmowy ▪ mówienie naturalnie i wyraźnie, niezbyt głośne i bez przesadnego modelowanie ruchu ust ▪ unikanie stania przed bezpośrednim źródłem światła, np. oknem, by usta nauczyciela były dobrze widoczne ▪ posadzenie uczniów w pobliżu nauczyciela ▪ powtarzanie tego, co mówią inni uczniowie, aby upewnić się, że uczeń może ich zrozumieć ▪ zapewnienie dodatkowego czasu podczas pisania testów i zapewnienie wtedy spokojnego miejsca ▪ korzystanie z mediów wizualnych, np. rzutników lub prezentacji PowerPoint ▪ wcześniejsze przygotowanie programu nauczania wraz z listą celów nauczania ▪ upewnienie się, że uczeń wie o ważnych ustaleniach w klasie (np. sprawdziany, odwołane zajęcia lub zmiany sal, przydzielona praca domowa) poprzez dostarczenie informacji w formie pisemnej, najlepiej odnotowanej na tablicy lub rozdanej na karteczkach 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BuzzCards ▪ Subtitle Viewer ▪ Tap SOS ▪ Google Live Transcribe ▪ Hear Coach ▪ Quizlet
UCZNIOWIE SŁABOWIDZĄCY	<ul style="list-style-type: none"> ▪ przystosowanie miejsc siedzących, jeśli to możliwe, w pierwszym rzędzie, aby łatwo zobaczyć nauczyciela lub tablicę ▪ korzystanie z technologii wspomagających 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Librivox ▪ VoiceOver ▪ Google TalkBack

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapewnienie odpowiedniego oświetlenia ▪ odczytywanie treści zadań na głos przez nauczyciela ▪ w razie potrzeby noszenie okularów lub używanie lup przez ucznia ▪ drukowanie dużych materiałów lub dostarczanie materiałów informacyjnych zapisanych czcionkami bezszeryfowymi ▪ udostępnianie książek audio ▪ uczenie w podejściu multisensorycznym ▪ zapewnienie kogoś do pomocy w robieniu notatek ▪ używanie materiałów dotykowych ▪ pisanie dużymi literami ▪ dostosowanie tempa nauczania ▪ w przypadku zmęczenia ucznia, bólu głowy lub oczu, pozwolenie uczniowi na odpoczynek ▪ umożliwienie nagrywania wykładów, odsłuchiwanie nagrań tekstów ▪ dostarczanie tekstów w alfabecie Braille'a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BigBrowser ▪ Visor ▪ Evernote ▪ TapTapSee ▪ Screencast-O-Matic
SYNDROM ASPERGERA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ przestrzeganie jasno ustalonych procedur, np. zajmowanie tego samego biurka lub stolika podczas zajęć ▪ w przypadku zmiany planów konieczne jest przygotowanie ucznia do planowanej zmiany ▪ wyeliminowanie bodźców rozpraszających (wzrokowych, słuchowych) ▪ udzielanie instrukcji w formie wizualnej lub pisemnej, ponieważ forma dźwiękowa jest mniej skuteczna ▪ zapewnienie spokojnego, bezpiecznego miejsca 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todoist ▪ Learn with Rufus ▪ Model Me Going Places ▪ Edmodo ▪ Evernote ▪ Breathe, Think, Do with Sesame ▪ Avocation - Habit Tracker & Routine Planner
AUTYZM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ przestrzeganie jasno ustalonych procedur, np. zajmowanie tego samego biurka lub stolika podczas zajęć ▪ możliwe wydłużenie czasu na wykonywanie zadań ▪ w przypadku zmiany planów konieczne jest przygotowanie ucznia do planowanej zmiany ▪ wyeliminowanie bodźców rozpraszających (wzrokowych, słuchowych) ▪ wyraźne zasygnalizowanie końca określonej czynności, zabawy, zadania przed przejściem do kolejnych ▪ kierowanie instrukcji bezpośrednio do dziecka, zwracając się do niego po imieniu ▪ używanie w rozmowie prostego i jednoznacznego języka ▪ wyjaśnianie metafor, synonimów, żartów ▪ wspieranie informacji werbalnych gestami, mimiką twarzy ▪ w przypadku prezentowania treści abstrakcyjnych uzupełnienie rysunkami, zdjęciami, filmami ▪ dbanie o sposób wydawania poleceń, m.in. poprzez podział trudniejszego lub dłuższego zadania na kilka etapów ▪ sprawdzenie zrozumienia tekstu poprzez zadawanie dodatkowych pytań: <i>Co się stało? Gdzie? Kiedy? Dlaczego?</i> itp. ▪ dostosowanie pomocy dydaktycznych i treści zadań do zainteresowań ucznia ▪ wykorzystywanie wąskich zainteresowań ucznia podczas prowadzenia lekcji 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LetMeTalk ▪ Camp Discovery ▪ Otsimo ▪ Touch and Learn- Emotions ▪ Avaz Lite – AAC ▪ Autism Emotion
ADHD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zorganizowanie miejsca dla ucznia jak najbliższej nauczycieli, aby nauczyciel mógł pomóc uczniowi ▪ zorganizowanie uczniowi miejsca z ograniczeniem bodźców rozpraszających (np. unikanie siadania przy oknie) ▪ upewnienie się, że uczeń ma na biurku tylko niezbędne przybory 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ iReward Chart ▪ Sloth ▪ MindNote ▪ Unstuck ▪ Audible ▪ Todoist

Analiza projektów studenckich dotyczących pracy dydaktycznej z uczniami...

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prowadzenie zajęć w ciekawy sposób, aby uczeń nie mógł się nudzić, a tym samym przeskadzać; pożądane jest częste zmienianie rodzajów zadań ▪ jak najczęstsze odwoływanie się nauczyciela do zasad panujących w klasie (np. „Podążamy za wskazówkami nauczyciela”, „Prze-klinanie – punkty negatywne”) ▪ nagradzanie ucznia (pochwała słowna: „Widzę, że notujesz, jestem z tego powodu zadowolony”), gdy wystąpi pożądane zachowanie ▪ stała struktura lekcji, stosowanie rutyny ▪ każdorazowe upewnienie się, że praca domowa została przez ucznia zapisywana w zeszytcie ▪ skrócenie czasu wykonywania poszczególnych zadań, umożliwiające wykonanie zadań fragmentarycznie ▪ stała współpraca z rodzicami 	
<p>Specyficzne trudności w uczeniu się:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dyskalkulia • dysleksja • dysgrafia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ granie w domino ▪ manipulowanie przedmiotami, ćwiczenia motoryki małej, „czu-cie” liter ▪ używanie arkuszy roboczych ▪ nauczenie uczniów „rozmawiania o sobie” ▪ podawanie konkretnych przykładów ▪ podejście wielozmysłowe ▪ powtarzanie i sprawdzanie umiejętności ▪ instruktaż w małej grupie lub indywidualny; ▪ nauczanie umiejętności dekodowania ▪ dostosowanie koloru papieru do pisania (np. zastosowanie be-żowego tła w celu zredukowania kontrastu) ▪ zmiana narzędzia pisarskiego 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SplashMat ▪ Montessori Words and Phonics Montes-sori Crosswords ▪ Voice Dream Reader ▪ iTrace ▪ Crazy Cursive Letters
<p>Uczniowie podwójnie wyjątkowi</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ budowanie relacji z uczniem ▪ różnicowanie instrukcji ▪ współpraca z pozostałymi nauczycielami ▪ uczenie krytycznego i kreatywnego myślenia ▪ korzystanie z technologii ▪ rozwijanie umiejętności organizacyjnych ▪ stosowanie bardziej elastycznego i holistycznego podejścia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explain Everything ▪ Do it (Tomorrow) ▪ StayFocused ▪ Livescribe+ ▪ Rev ▪ NoRedInk

Tabela 1: Analiza projektów studenckich (dane zebrane przez Rak, 2021: 90–95).

5. Dyskusja

W odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze, studenci filologii angielskiej wysu-nęli szereg propozycji rozwiązań do pracy dydaktycznej z wybranymi kategoriami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w tradycyjnej klasie, uwzględ-niając charakterystykę ich funkcjonowania na podstawie literatury przedmiotu. Sugestie studenckie obejmowały zarówno rozwiązania związane z integracją gru-pową czy atmosferą klasową (np. *budowanie relacji z uczniem*), zarządzaniem klasą (np. *posadzenie uczniów bliżej nauczyciela*), dostosowaniem warunków pracy (np. *zapewnienie odpowiedniego oświetlenia*) oraz jej form (np. *używanie arkuszy roboczych*), współpracą z innymi osobami zaangażowanymi w edukację i wychowanie danego ucznia (np. *stała współpraca z rodzicami*).

Dokonawszy przeglądu zasobów internetowych, studenci wyszczególnili 44 narzędzia cyfrowe, jakie mogą okazać się pomocne w nauczaniu języka obcego uczniów ze SPE, wymieniając średnio 6 (od 5 do 8) przy każdej z siedmiu kategorii. Były to głównie aplikacje mobilne. W odniesieniu do pytania badawczego numer dwa, niektóre opisy wspomnianych aplikacji zostaną przytoczone poniżej, aby zilustrować ich potencjał możliwy do wykorzystania zarówno przy okazji zajęć stacjonarnych, jak i zdalnych. Argumenty studentów uzasadniające wybór danego narzędzia przy określonej kategorii SPE ukazują jednocześnie zdobytą przez nich wiedzę przedmiotową.

Zgodnie z informacjami zawartymi w projektach, osoby niedosłyszące nie są w stanie uczyć się incydentalnie, słysząc odgłosy z otoczenia. Komunikując się z takimi uczniami, trzeba wspierać się czytaniem z ruchu warg oraz słuchem resztkowym (wzmocnionym przez aparaty słuchowe, implanty ślimakowe czy aplikacje wspomagające). Studenci podali wskazówki dotyczące pozytywnej komunikacji z osobą niedosłyszącą: przyciągnij uwagę ucznia z uszkodzonym słuchem zanim zaczniesz mówić, stań twarzą do rozmówcy podczas mówienia (staraj się unikać stawiania przodem do tablicy podczas mówienia), mów wyraźnie i naturalnie bez przesadnych ruchów ust lub głośności, unikaj stania przed źródłem światła takim jak okno. W tym miejscu warto przyjrzeć się bliżej aplikacji *Google Live Transcribe*, która została zaktualizowana w *Google Live Transcribe & Sound Notifications (Live Transcribe & Sound Notifications – Apps on Google Play)*. Jest to aplikacja pomagająca prowadzić osobom z wadami słuchu codzienne rozmowy i rozpoznawać dźwięki otoczenia. Zapewnia transkrypcję w czasie rzeczywistym, ponieważ tekst pojawia się w telefonie w miarę wypowiedzania słów, a także powiadamia o potencjalnie niebezpiecznych zdarzeniach i innych sytuacjach na podstawie wykrytych dźwięków, takich jak alarm, syrena lub płacz dziecka. Ta aplikacja została opracowana dla ponad 80 języków i jest bezpłatna². Należy jednak pamiętać, że bardzo ważne jest stymulowanie istniejących zdolności słyszenia w celu rozwijania zdolności odbioru i różnicowania dźwięków akustycznych, w tym zwłaszcza dźwięków mowy (Szczepankowski, 2009: 88 za: Zawadzka-Bartnik, 2010: 170). Taka aplikacja nie powinna więc zastępować komunikacji z drugą osobą, a być w niej pomocnym narzędziem.

W odniesieniu do uczniów z dysfunkcją wzroku warto zwrócić uwagę na możliwości *BigBrowser*, aplikacji zaprojektowanej przez Braille Institute, która została stworzona, aby ułatwić osobom niedowidzącym korzystanie z sieci. Ciekawe motywy kolorystyczne sprawiają, że treść jest bardziej przyjazna dla użytkownika, duże elementy sterujące i klawiatura ułatwiają mu zaś czytanie. Taka aplikacja

² Zgodnie z zaleceniami Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (2020a; 2020b) na egzaminie ósmoklasisty konieczna jest obecność surdopedagoga lub tłumacza języka migowego, korzystanie z tej aplikacji wyeliminowałoby konieczność obecności drugiej osoby.

mogłaby być niezwykle przydatna w uzyskiwaniu dostępu do informacji, które we współczesnym świecie przekazywane są głównie kanałem internetowym. Internet jest również pomocny w rozwijaniu umiejętności posługiwania się językiem obcym, więc czyniąc go bardziej dostępnym, uczniowie mogliby sprawniej uczyć się języka obcego. Jak podkreśla Wdówik (2010), rozwiązania technologiczne mogą skutecznie wspierać proces czytania z uwzględnieniem specyficznych potrzeb ucznia, a obecnie wiele programów może być w mniejszym lub większym stopniu samodzielnie obsługiwana przez osoby niedowidzące.

Dzieci z zespołem Aspergera mogą skorzystać z dwujęzycznej (angielsko-hiszpańskiej), opartej na badaniach, aplikacji *Breathe, Think, Do with Sesame* i trenować umiejętności niezbędne w życiu codziennym i edukacji szkolnej, takie jak: samokontrola, rozwiązywanie problemów, wytrwałość w wykonywaniu zadań, planowanie. Bawiąc i śmiejąc się, uczą się wykonywania codziennych czynności i kontrolowania emocji, np. gdy ich zadaniem jest uspokojenie bohatera, aby mógł wykonać codzienne czynności (ubranie się, pożegnanie się z rodzicem czy czekanie w kolejce). Warto pamiętać, że dzieci z zespołem Aspergera często potrafią zapamiętać całe zdania wypowiedziane przez dorosłych, recytują wiersze lub używają skomplikowanych zwrotów z reklam telewizyjnych/radiowych, wyróżniają się posługiwaniem się zaawansowanym słownictwem, np. specjalistycznymi terminami naukowymi, a równocześnie mogą nie być w stanie odpowiedzieć na proste pytania (Król-Gierat, 2020).

Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może wspierać certyfikowana i nagradzana gra edukacyjno-terapeutyczna *Otsimo*. Wprowadza ona podstawową wiedzę i pomaga rozwijać umiejętności komunikacyjne w obrębie takich tematów jak: kolory, zwierzęta, emocje, liczby, słownictwo i pojazdy. *Otsimo* angażuje też zdolności motoryczne i poznawcze dzieci poprzez pomocnicze dopasowywanie, rysowanie, wybieranie, porządkowanie za pomocą wskazówek wizualnych i słuchowych. Gra wykorzystuje specjalny algorytm i dostosowuje każde zadanie na podstawie postępów dziecka, dzięki czemu jej treść jest zindywidualizowana. Dodatkowo dla dzieci, które zmagają się z mową i językiem, *Otsimo* zawiera bezpłatny moduł AAC (*Alternative and Augmentative Communication*) zaktualizowany w połowie 2021 r. o ponad 1700 unikatowych słów. AAC to alternatywna metoda komunikacji dla dzieci niewerbalnych. Jest to powszechna praktyka stosowana w logopedii i szkołach specjalnych. *Otsimo* pozwala rodzicom monitorować rozwój dziecka.

Dzieci z ADHD mogą być wspierane przez *iReward Chart*. Aplikacja wykorzystuje pozytywne wzmocnienie i za każdym razem, gdy uczeń zachowuje się dobrze, zostaje nagrodzony gwiazdą lub prawdziwym prezentem. Nauczyciel może dostosować aplikację do potrzeb konkretnego ucznia i wybrać dowolne zadanie do wykonania, nawet takie przypominające o grzeczności wobec kolegów z klasy

(6 aplikacji, które pomagają uczniom z ADHD lepiej się uczyć). Z uwagi na to, że dzieci z ADHD wykazują problemy behawioralne (Barkley, 2013; Leons, Herbert, Gobbo, 2009; Connor 2017; Delaney, 2016), takie zastosowanie może być pomocne także w promowaniu dobrego zachowania. Wprowadzając *iReward Chart* do codziennej pracy na lekcji języka obcego, nauczyciel przyczynia się do kształtowania nawyków grzecznościowych poprzez system nagradzania, a także zaspokaja indywidualne potrzeby uczniów.

Aby wesprzeć uczniów z dyskalkulią, nauczyciel może wprowadzić *SplashMath*. Jest to aplikacja ze stopniowanym poziomem trudności dla przedszkola i klas od 1 do 5. Umożliwia dzieciom naukę algebry (dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia) i geometrii poprzez interaktywną grafikę, gry i animacje. Jak zauważa Kubala-Kulpińska (2018), jedynym z symptomatycznych zachowań osób z dyskalkulią może być niechęć do grania w gry, w których pojawiają się cyfry lub elementy mające wpływ na konieczność kojarzenia przestrzennego. Warto więc stosować pomoce dydaktyczne stymulujące rozwój umiejętności matematycznych oraz usprawniające zaburzone funkcje. Paradoksalnie mogą to być właśnie atrakcyjne w formie gry online.

Dzieci z dysgrafią mogą ćwiczyć pismo odręczne w sposób zindywidualizowany i interaktywny za pomocą *iTrace*. Uczeń trzykrotnie śledzi każdą literę, cyfrę. Aplikacja odpowiada również na indywidualne potrzeby, dostosowując treści do poziomu dziecka. Jak wynika z badań Skibskiej na gruncie polskim (2014), około 20% 6- i 7-latków myli zapis liter podobnych różnie ułożonych w przestrzeni (na przykład p-b-g-d), a około 30% z nich myli litery o podobnym obrazie graficznym (na przykład m-n-u, a-o lub l-t-ł), dlatego ćwiczenia z zakresu pisania po śladzie są ważne nie tylko dla uczniów ze diagnozowaną dysgrafią lub będących na poziomie ryzyka dysleksji, ale dla wszystkich dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Uczniowie z dysleksją mogą korzystać z *Voice Dream Reader*. Jest to czytnik przekładający tekst na mowę (*text-to-speech*), który umożliwia zamianę dokumentu lub e-booka w plik audio. Użytkownik może przy tym dostosować do swoich potrzeb/możliwości: czcionkę, głos, rozmiar tekstu i prędkość czytania. *Voice Dream Reader* dostosowuje się więc do indywidualnych wymagań swoich użytkowników. Jak podkreśla Łodej (2016), dysleksja objawia się problemami z płynnością czytania i pisania. Takie narzędzie może więc być bardzo pomocne w rozwijaniu umiejętności słuchania. Jest to również zgodne z dostosowaniem rekomendowanym przez Zawadzką-Bartnik (2010) dotyczącym głośnego odczytywania tekstu i jednoczesnego śledzenia go ruchem gałek ocznych (*eye-tracking*).

Dla uczniów podwójnie wyjątkowych przydatna może okazać się *Do it (Tomorrow)*. Jest to praktyczna aplikacja z prostym interfejsem, pozwalająca dostosować czcionkę do tworzenia nieskomplikowanych list rzeczy do zrobienia; bez oznaczania („tagowania”) i dodawania zdjęć, czyli bez dystraktorów. Przyjemność

i prostota korzystania z tej pomocy wynika z tego, że pozwala ona prowadzić dziennik w systemie dziś-jutro, a jeśli ktoś nie jest w stanie wykonać zadania danego dnia, to jednym dotknięciem (ze specjalną strzałką do każdego punktu), przekazuje go na następny. Może więc tworzyć swój własny wirtualny zeszyt do prowadzenia listy zadań do zrobienia.

6. Podsumowanie

Praca indywidualna studentów w formie projektów okazała się efektywna również w nauczaniu zdalnym. Omówione przykłady pokazują też, jak wiele korzyści może przynieść włączenie kursów dotyczących nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do programów nauczycielskich studiów filologicznych.

Obrana tematyka oraz struktura zaprezentowanych projektów miała na celu nie tylko przygotowanie przyszłych nauczycieli do rzeczywistości wirtualnej, lecz także ukazanie nowych możliwości związanych z wykorzystaniem elementów cyfrowych w tradycyjnej klasie włączającej.

BIBLIOGRAFIA

- Barkley R. A. (2013), *What to Expect: The Nature of The Disorder. In Taking Charge of ADHD. The Complete, Authoritative Guide for Parents*. Nowy Jork: Guilford Publications, Incorporated.
- Bönsch M. (2009), *Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, CKE (2020a), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2020 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2020/2021*. Online: https://www.cke.gov.pl/images/_KOMUNIKATY/20200820%20EM%20Komunikat%20o%20dostosowaniach.pdf [DW 8.02.2022].
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, CKE (2020b), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2020 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2020/2021*. Online: https://cke.gov.pl/images/_KOMUNIKATY/20200820%20E8%20Komunikat%20o%20dostosowaniach.pdf [DW 18.02.2022].
- Connor J. (2017), *Meeting special educational needs and disabilities: your responsibility. In addressing special educational needs and disability in the curriculum: modern foreign languages*. Londyn: Routledge.

- Delaney M. (2016), *Special Educational Needs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaworska M. (2013), *Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 8, s. 43–52.
- Jaworska M. (2016), *Nauczyciel języka obcego wobec problemu indywidualizacji procesu nauczania*. „Orbis Linguarum”, nr 44, s. 289–299.
- Król-Gierat, W. (2020), *Teaching English to Children with Special Educational Needs*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kubala-Kulpińska, A. (2018), *Uwaga, uczeń z dyskalkulią – wsparcie potrzebne od zaraz*. „Głos Pedagogiczny”, nr 92. Online: <https://www.glospedagogiczny.pl/artukul/uwaga-uczen-z-dyskalkulia-wsparcie-potrzebne-od-zaraz> [DW 29.06.2022].
- Leons E., Herbert C., Gobbo K. (2009), *Students with Learning Disabilities and AD/HD in the Foreign Language Classroom: Supporting Students and Instructors*. „Foreign Language Annals”, nr 42, s. 42–54.
- Łodej M. (2016), *Dyslexia in first and foreign language learning: A cross-linguistic approach*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Meyer H. (2004), *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Online: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [DW 21.02.2021].
- Rak K. (2021), *Differentiated instruction in an inclusive classroom as perceived by the EFL teachers*. Niepublikowana praca magisterska. Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.
- Skibska J. (2014), *Dziecko w młodszym wieku szkolnym z trudnościami w uczeniu się czytania i pisania – doniesienia z badań*, (w:) Karpińska A., Zińczuk M. (red.), *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, s. 118–132.
- Szczepankowski B. (2009), *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kardynała S. Wyszyńskiego.
- Tönshoff W. (2004), *Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht*. „Deutsch als Fremdsprache” nr 4, s. 227–231.
- Wdówik P. (2010), *Technologie asystujące dla uczniów niewidomych w zakresie czytania i pisania*, (w:) Witczak-Nawotna J. (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 61–60. Online: http://henrykl.home.amu.edu.pl/Publikacja/wspomaganie_uczniow.pdf [DW 28.06.2022].

Zawadzka-Bartnik E. (2010). *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Received: 22.02.2022

Revised: 29.06.2022

Magdalena Paluch

Uniwersytet Zielonogórski

<https://orcid.org/0000-0002-9391-2927>

20000913@stud.uz.zgora.pl

Dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami na lekcjach języka angielskiego a test ósmoklasisty

Adaptations of educational requirements in English language classes for students with special educational needs to meet eighth grade examination requirements

The last decade has seen rapid growth in the number of students with special educational needs (SEN). The aim of inclusive education is to provide all students with equal public education. To facilitate the learning process for students with SEN changes and modifications to requirements are implemented by language teachers. At the same time, these students take the final exam at the end of year eight of their primary education, where the main and almost only adjustment is extended time to write the exam. This article has two main aims. The first is to compare the legal requirements for educational adaptations in the Polish education system. The second is to show, on the basis of a case study, that lack of coherence between the different regulations affects the results achieved by the students in their final exams.

Keywords: inclusive foreign language education, adaptation of educational requirements, final exams, special educational needs

Słowa kluczowe: włączająca edukacja obcojęzyczna, dostosowanie wymagań edukacyjnych, egzaminy końcowe, specjalne potrzeby edukacyjne

1. Wprowadzenie

Ministerstwo Edukacji Narodowej podaje, że 31% uczniów w polskich szkołach wykazuje z różnych powodów specjalne potrzeby edukacyjne (MEN, 2022). W trakcie kształcenia w szkole ogólnodostępnej nauczyciele wszystkich przedmiotów, w tym języka obcego, zobowiązani są do dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia posiadającego opinię lub orzeczenie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Zakres wymagań Egzaminu Ósmoklasisty jest jednak wspólny dla niemalże wszystkich uczniów. Choć uczniowie z niepełnosprawnościami i deficytami wskazanymi przez Centralną Komisję Edukacyjną (CKE) mogą liczyć na dostosowanie formy i warunków egzaminu do ich potrzeb, to na ogół przysługuje im jedynie wydłużony czas pracy. W niniejszym artykule przedstawione zostaną normy prawne regulujące pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wymagania i możliwe dostosowania egzaminacyjne testu ósmoklasisty. Wpływ wyżej wymienionych regulacji na wyniki zostanie zilustrowany na przykładzie studium przypadku dwojga uczniów klasy ósmej szkoły podstawowej.

2. Warunki organizacyjne nauczania języka obcego w publicznych szkołach podstawowych

Zgodnie z *Podstawą programową kształcenia ogólnego* (MEN, 2017a) każdy uczeń rozpoczynający naukę w szkole podstawowej uczy się jednego języka obcego w klasach I-VI, następnie dwóch języków obcych w klasach VII i VIII.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (MEN, 2017b) reguluje tygodniowy wymiar godzin nauczania wszystkich przedmiotów obowiązkowych. Dla języka obcego są to odpowiednio: 2 godziny (w klasach 1–3) oraz 3 godziny (w klasach 4–8). Dodatkowo artykuł siódmy wyżej wymienionego rozporządzenia standaryzuje organizacyjny aspekt zajęć z języka obcego: mogą być one „prowadzone w grupie oddziałowej lub międzyoddziałowej liczącej nie więcej niż 24 uczniów; przy podziale na grupy należy uwzględnić stopień zaawansowania znajomości języka obcego nowożytnego” (MEN, 2017b: 5)

Efektywne prowadzenie lekcji języka obcego w dużej, heterogenicznej klasie stanowi wyzwanie dla nauczycieli. W jednej grupie znajdują się bowiem niejednokrotnie osoby o wysokim poziomie umiejętności językowych, wysokiej motywacji i chęci do komunikacji oraz ci, którzy gorzej radzą sobie z nauką języka, stresują się w czasie lekcji czy też nie chcą zdobywać wiedzy językowej. Pierwsza grupa uczniów szybko opanowuje nowy materiał i często wywiera presję na uczniów, którzy pracują w wolniejszym tempie. Bez interwencji nauczyciela

z biegiem czasu różnice te pogłębiają się i uczniowie o wyższym poziomie lęku językowego czy stresu szkolnego wycofują się i nie biorą aktywnego udziału w lekcjach, przez co nie czynią odpowiednich postępów w nauce. Kolejną trudnością, z jaką mierzą się nauczyciele, jest nieelastyczna podstawa programowa i brak podręczników pozwalających na szybkie dostosowanie materiału do indywidualnych potrzeb uczniów. To uczący musi tak zaplanować zajęcia, by zróżnicować cele, treści, metody i formy pracy, a tym samym możliwie jak najefektywniej wykorzystać 45 minut lekcji (Mathews-Aydinli, Van Horne, 2006: 1–2).

Dodatковым wyzwaniem, przed którym stoją nauczyciele języków obcych, jest rosnąca liczba uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Z analizy danych Europejskiej Statystyki Edukacji Włączającej (EASIE) wynika zaś (zob. tabela 1), że w polskich szkołach z roku na rok przybywa uczniów posiadających opinię lub orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Rok szkolny	2012/2013	2014/2015	2016/2017	2018/2019
Liczba uczniów z SPE	115092	113416	126913	146560
Liczba uczniów w wieku szkolnym (ISED 1 i ISED 2)	3331364	3301999	3357521	3501091

Tabela 1: Liczba uczniów posiadających opinię lub orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Opracowanie własne na podstawie danych *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, (2022).

3. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie językowej

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) definiuje pojęcie edukacji włączającej jako „proces ukierunkowany na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów, i społeczności, eliminując wszelkie formy dyskryminacji (Papuda-Dolińska, 2012: 427). Edukacja włączająca jest więc niezwykle ważnym elementem polityki oświatowej na całym świecie. W Europie od roku 1996 funkcjonuje Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej jako niezależna organizacja zrzeszająca ministerstwa edukacji krajów europejskich, w tym także Polski.

W naszym kraju aktem prawnym regulującym pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (MEN, 2017: 2). Zgodnie z wyżej wymienionym dokumentem pomocą psychologiczno-pedagogiczną objęci są uczniowie z trudnościami wynikającymi w szczególności:

- z niepełnosprawności;
- z niedostosowania społecznego;

- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- z zaburzeń zachowania lub emocji;
- ze szczególnych uzdolnień;
- ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana jest przez dyrektora danej placówki we współpracy z rodzicami, nauczycielami, specjalistami a także poradnikami psychologiczno-pedagogicznymi czy też innymi organizacjami (MEN, 2017).

W kontekście nauczania języka obcego za pomoc pedagogiczną odpowiedzialny jest nauczyciel, który dostosowuje zarówno warunki organizacji kształcenia, metody pracy, formy sprawdzania wiedzy i umiejętności, jak też zasady oceniania do indywidualnych potrzeb uczniów. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie stworzyło ogólnego katalogu dostosowań, które mogą być implementowane w czasie lekcji w zależności od trudności uczniów, natomiast niektóre szkoły na podstawie powtarzających się zaleceń poradni sporządzają dokument, w którym określają, jakie dostosowania mogą być wprowadzone w przypadku konkretnych trudności w nauce. Tabela 2 pokazuje przykładowe dostosowania wymagań edukacyjnych dla uczniów z dysleksją rozwojową na zajęciach z języka angielskiego stosowane w jednej ze szkół podstawowych.

PREZENTACJA MATERIAŁU	SPRAWDZANIE WIEDZY	OCENIANIE
wprowadzenie licznych powtórzeń, zobrazowań, egzemplifikacji (przykładów z własnego doświadczenia)	formułowanie krótkich i precyzyjnych poleceń w pracach klasowych, kartkówkach i testach	stosowanie zasady oceniania rzeczywistych indywidualnych postępów w nauce, a nie stanu faktycznego
wydłużenie czasu na zrozumienie prezentowanych treści materiału	w przypadku poleceń złożonych, łączących umiejętności i sprawności należy ćwiczyć umiejętność dzielenia tekstu polecenia na kolejne czynności	ocenianiu nie podlegają błędy ortograficzne
przekazywanie treści za pomocą konkretów	potwierdzanie zrozumienia polecenia przez ucznia	stosowanie różnego rodzaju wzmocnień, tj. pochwały i zachęty
przekazywanie treści za pomocą kilku kanałów (np. wzrokowego i słuchowego)	wydłużenie czasu na odpowiedź i prace pisemne	ograniczenie w wypowiedzianiu się na dany temat do kilku prostych zdań

Dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów ze specjalnymi...

rozłożenie obowiązującego materiału na mniejsze partie	unikanie głośnego czytania w obecności całej klasy (ewentualnie po opracowaniu zadanego tekstu)	naprowadzanie podczas wypowiedzi ustnych poprzez pytania pomocnicze
podkreślanie mocnych stron ucznia	unikanie czytania zbyt długich tekstów, pisania dyktand, uczenia się wierszyków czy piosenek na pamięć (zwłaszcza dłuższych) poprzez dawanie możliwości nauczenia się ich czytania	unikanie omawiania błędów wobec całej klasy

Tabela 2: Przykładowe dostosowania wymagań edukacyjnych na zajęciach z języka angielskiego. Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentów Szkoły Podstawowej nr 38 w Krakowie (dostęp: 20.01.2022).

Informacje zawarte w tabeli pokazują, iż spektrum wykorzystywania dostosowań jest bardzo szerokie, a dotyczy wyłącznie uczniów z dysleksją. Analizując dokumenty dostępne na stronach internetowych innych szkół podstawowych (np. SP 18 Olsztyn, 2022; SP 2 Płońsk; 2022; SP 1 Człuchów, 2022), można jednak zaobserwować, że zbliżone formy indywidualizacji pracy stosowane są również w przypadku uczniów z innymi trudnościami, np. z ADHD, upośledzeniem intelektualnym czy niespecyficznymi trudnościami w nauce.

W praktyce szkolnej idealne dostosowywanie wymagań i indywidualizacja pracy są niemalże niemożliwe do osiągnięcia, a istotnym zagrożeniem dla indywidualizacji nauczania jest powiązanie praktyki szkolnej z systemem egzaminów zewnętrznych (zob. Jaworska, 2018: 88). Nauczyciele starają się jak najlepiej przygotować uczniów do egzaminów, przez co nie skupiają się na budowaniu trwałych umiejętności posługiwania się językiem obcym.

4. Egzamin ósmoklasisty: wymagania i możliwe dostosowania

W *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2018/2019* (CKE, 2017: 5–6) Centralna Komisja Egzaminacyjna określa szczegółowo wymagania i formę testu ósmoklasisty. Zgodnie z dokumentem, egzamin z języka obcego trwa 90 minut, a jego celem jest sprawdzenie, w jakim stopniu uczeń klasy VIII szkoły podstawowej spełnia wymagania określone w podstawie programowej. Arkusz egzaminacyjny składa się z około 45 do 55 zadań zarówno zamkniętych, jak i otwartych, sprawdzających:

- znajomość środków językowych;
- umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi;
- umiejętność reagowania na wypowiedzi i przetwarzania wypowiedzi.

W rozdziale drugim *Informatora* (CKE, 2017: 15–17) znajdują się również wyszczególnione w 55 punktach struktury gramatyczne, które uczeń powinien

opanować. Zakres ten jest bardzo szeroki i odnosi się zarówno do czasów i konstrukcji czasownikowych, jak również do zagadnień związanych z fleksją nominalną oraz składnią.

Każdego roku dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wydaje też komunikat w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w danym roku szkolnym (CKE, 2021: 2). Uprawnieni do egzaminu w dostosowanej formie są jedynie uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność oraz uczniowie-cudzoziemcy, którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie tekstu czytanego. Do uczniów, którym przysługuje zmieniony arkusz, należą (CKE, 2021: 4):

- uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;
- uczniowie słabowidzący;
- uczniowie niewidomi;
- uczniowie niesłyszący lub słabosłyszący;
- uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim;
- uczniowie z afazją;
- uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym;
- uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną innymi przyczynami niż mózgowe porażenie dziecięce;
- uczniowie z czasową niesprawnością rąk;
- uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Każda z wymienionych wyżej grup otrzymuje arkusz dostosowany do swoich możliwości psychofizycznych. Dodatkowo, w większości przypadków uczniom przysługuje wydłużony czas pracy – do 135 minut, mogą też korzystać ze szczegółowych dostosowań warunków organizacyjnych w formie pisania egzaminu w oddzielnej sali czy korzystania z pomocy nauczyciela wspomagającego. Uczniowie z pozostałymi trudnościami w nauce wymienionymi w rozporządzeniu MEN (2017: 2) rozwiązują arkusz O*-100, czyli arkusz przeznaczony również dla uczniów bez trudności. Uczniowie z dysleksją, dysgrafią, dysortografią i dyskalkulią mogą nie przenosić odpowiedzi zadań zamkniętych na kartę odpowiedzi. W przypadku głębokich zaburzeń grafii możliwe jest również zapisywanie odpowiedzi na komputerze lub korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi zdającego w zadaniach otwartych. Kolejnym dostosowaniem jest pomoc na egzaminie z języka polskiego. Nauczyciel – członek zespołu nadzorującego przed przystąpieniem ucznia do pracy odczytuje z arkusza rezerwowego jeden raz głośno po kolei wszystkie teksty liczące po 250 wyrazów lub więcej. Przy ocenianiu rozwiązań

zadań otwartych z języka polskiego i języków obcych stosuje się szczegółowe zasady oceniania uwzględniające specyficzne trudności w uczeniu się.

Uczniowie z chorobami przewlekłymi, a także chorzy lub niesprawni czasowo mogą korzystać z zaleconego przez lekarza sprzętu medycznego i leków oraz z pomocy nauczyciela wspomagającego w pisaniu i czytaniu, jeśli choroba uniemożliwia wykonywanie tych czynności. Uczniowie w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym uprawnieni są do pisania egzaminu w oddzielnej sali oraz obecności specjalisty w trakcie egzaminu. Jedynym elementem wspólnym dla wszystkich uczniów z trudnościami w nauce, ale bez niepełnosprawności, jest możliwość wydłużenia czasu pracy o 45 minut (CKE 2021).

Porównując zakres dostosowań, na jakie mogą liczyć uczniowie w trakcie cyklu edukacyjnego z tymi, jakie obowiązują na egzaminie ósmoklasisty pojawia się pytanie, jak uczniowie z trudnościami w nauce radzą sobie z rozwiązywaniem zadań egzaminacyjnych. W kolejnej części artykułu opisane zostaną przypadki dwojga uczniów i uzyskane przez nich wyniki na próbnym egzaminie ósmoklasisty organizowanym przez wydawnictwo OPERON w grudniu 2021 roku.

5. Badanie: studium przypadku

Głównym celem przeprowadzonego badania jest odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Jak uczniowie z trudnościami w nauce radzą sobie z zadaniami na egzaminie ósmoklasisty?
2. Jakie zadania sprawiają im największą trudność?
3. Czy dostosowania wymagań edukacyjnych wdrażane na zajęciach języka angielskiego mają wpływ na osiągnięty przez uczniów wynik egzaminacyjny?

Do realizacji wyżej wymienionego celu badania wybrano metodę studium przypadku, ponieważ pozwala ona na uchwycenie złożoności badanego problemu dzięki wykorzystaniu wielu technik zbierania i analizy danych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 154–155). W niniejszym badaniu wykorzystano następujące techniki badawcze (Jaroszewska, 2020: 256–257):

- obserwację uczniów prowadzoną w czasie czterech lekcji języka angielskiego w styczniu 2022 roku; obserwacja dotyczyła zachowania uczniów w czasie lekcji, sposobu sporządzania notatek, tempa pracy i zaangażowania w wykonywane zadania;
- rozmowy i wywiady z uczniami;

- analizę dokumentów uczniów – opinii i dostosowań przygotowanych przez nauczycieli; analiza miała charakter jakościowy, jej celem było zbadanie indywidualnych charakterystyk uczniów i stosowanych względem nich dostosowań wymagań edukacyjnych;
- analizę wytworów własnych badanych osób, tj. napisanego w grudniu 2021 egzaminu próbnego z języka angielskiego; egzamin, który został zorganizowany 17 grudnia 2021 roku z inicjatywy wydawnictwa OPE-
RON, zawierał 14 zadań otwartych i zamkniętych zgodnych z wymo-
gami CKE; przedmiotem analizy jakościowej było zbadanie, jakie wy-
niki uzyskali uczniowie w poszczególnych komponentach egzaminu
oraz odniesienie tych rezultatów do ich specyficznych trudności.

Należy zaznaczyć, że w trakcie trwania badania – od stycznia 2021 do grudnia 2021 szkoły funkcjonowały w zmiennych warunkach organizacyjnych. Trwająca od marca 2020 roku pandemia wirusa COVID-19 spowodowała czasową zmianę organizacji lekcji ze stacjonarnej na zdalną z wykorzystaniem technik i metod kształcenia na odległość. W badanym okresie uczniowie kształcili się zarówno w szkole, jak i zdalnie przy wykorzystaniu wideokonferencji za pośrednictwem platformy Google Meet i narzędzia Google Classroom oraz dziennika elektronicznego Librus. Uczestnicy badania uczęszczali do tej samej szkoły i realizowali ten sam wiodący podręcznik *English Class B1* wydawnictwa Pearson. Imiona uczniów zostały zmienione ze względu na ochronę danych osobowych.

Ewa

Ewa jest uczennicą, która cierpi na chorobę nowotworową centralnego układu nerwowego oraz padaczkę objawową, w związku z czym jest leczona farmakologicznie od ósmego roku życia. Ze względu na charakter schorzenia oraz przyjmowane leki utrudnione jest funkcjonowanie uczennicy w środowisku szkolnym. Dlatego na wniosek lekarza specjalisty realizuje ona obowiązek szkolny w formie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia. Zajęcia indywidualne z języka angielskiego w roku szkolnym 2020/21 odbywały się dwa razy w tygodniu, a w roku szkolnym 2021/2022 raz w tygodniu. Oprócz zajęć indywidualnych Ewa może uczestniczyć w lekcjach języka angielskiego razem ze swoją klasą oraz bierze udział w zajęciach projektowych w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Poza szkołą dwa razy w tygodniu uczęszcza na prywatne zajęcia językowe.

Z obserwacji poczynionych na zajęciach wynika, że Ewa pracuje w bardzo wolnym tempie, ma problem z tworzeniem notatek, organizacją swojej pracy – często zapomina o zadaniach domowych, nie uczy się zadanych partii materiału. W czasie zajęć trudno jej też skupić się na wykonywanych zadaniach, co sprawia, że zdarza

jej się odpynąć myślami podczas ich wykonywania. Nie jest w stanie przeczytać dłuższego tekstu w języku obcym ze zrozumieniem, a w trakcie dzielenia go na mniejsze partie często nie pamięta, co było na początku zadania. Ewa jest uczennicą ambitną, toteż myśli by kontynuować naukę w szkole średniej, a następnie na studiach wyższych. Lubi uczestniczyć w zajęciach językowych i wie, że język obcy będzie potrzebny jej w przyszłości, zarówno w życiu prywatnym, jak i w szkole czy pracy.

W opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną stwierdzono, że Ewa ma odpowiedni do wieku poziom wiedzy ogólnej oraz umiejętność werbalizowania wiedzy. Natomiast zmaga się z obniżoną pojemnością pamięci roboczej, obniżoną sprawnością motoryczną ręki piszącej, osłabionym słuchem fonemowym, a także obniżoną integracją wzrokowo-słuchową. Cierpi również na trudności z koncentracją, wahania aktywności oraz zwiększoną męczliwość. Na podstawie badań pedagogicznych stwierdzono u Ewy specyficzne trudności w uczeniu się pod postacią dysleksji i dysortografii.

Ponieważ Ewa realizuje zajęcia w formie indywidualnej ścieżki kształcenia, na zajęciach językowych z klasą jest tylko wolnym słuchaczem – nauczyciel nie sprawdza i nie ocenia jej postępów w nauce. W czasie zajęć indywidualnych wykorzystywany jest szereg dostosowań, takich jak między innymi: dzielenie materiału na małe partie, wydawanie prostych poleceń, częste powtarzanie treści edukacyjnych, uwzględnienie wolnego tempa pracy. Ocenie podlega przede wszystkim czyniony przez uczennicę postęp i zaangażowanie. Otrzymuje ona oceny za odpowiedź ustną, wykonane zadanie domowe bądź pracę na lekcji. Ewa na koniec roku szkolnego 2020/2021 oraz na pierwszy semestr roku szkolnego 2021/2022 miała ocenę dostateczną z języka angielskiego. Zajęcia prowadzone są z wykorzystaniem podręcznika, ale przede wszystkim dodatkowych materiałów przygotowywanych przez nauczyciela. Nauczyciel stara się na bieżąco chwalić postępy i stosować wielozmysłowe przekazywanie treści kształcenia. Ewa nie jest w stanie w całości opanować materiału podręcznika, dlatego też nauczyciel wybiera kluczowe treści z każdego działu. Od września w czasie zajęć wprowadzane zostały też zadania egzaminacyjne mające na celu przygotowanie Ewy do rozwiązania egzaminu ósmoklasisty. Za zgodą dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, w czasie egzaminu ósmoklasisty Ewa miała pisać test w oddzielnej sali przy wsparciu nauczyciela wspomagającego, który przeczyta jej teksty na egzaminie z języka polskiego. Przysługuje jej też wydłużony czas pracy.

W grudniu 2021 Ewa przystąpiła do egzaminu próbnego z języka angielskiego i zdobyła 16% maksymalnej liczby punktów, czyli 9 na 55 możliwych. Punkty zdobyła w następujących typach zadań:

- zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu – 4 punkty,
- znajomość funkcji językowych – 2 punkty,
- rozumienie tekstów pisanych – 2 punkty,
- znajomość środków językowych – 1 punkt.

Uczennica nie rozwiązała żadnego zadania otwartego – wszystkie pola zostawiła puste. Nie przystąpiła również do napisania wypracowania. W rozmowie po egzaminie uczennica przyznała, że w większości zadań wpisywała losowe odpowiedzi, ponieważ nie była w stanie zrozumieć wypowiedzi, zarówno ze słuchu, jak i tych w tekstach pisanych. Zapytana o powód opuszczenia zadania polegającego na tworzeniu wypowiedzi odpowiedziała, że nie wiedziała, jak ma sformułować w języku angielskim zdania, które chciała napisać. Trudności, o których wspomniała uczennica są zgodne z tym, co zawarte jest w jej dokumentacji oraz z bieżącą pracą w czasie lekcji. Problemy z koncentracją, zapominanie początku zadania w trakcie rozwiązywania go, powodują, że forma egzaminu jest dla Ewy bardzo wymagająca.

Jakub

Jakub jest uczniem ze stwierdzonymi specyficznymi trudnościami w nauce w postaci dysleksji i dysortografii. Został skierowany na badania w poradni ze względu na utrzymujące się trudności edukacyjne. W czasie lekcji języka obcego (Jakub należy do grupy międzyoddziałowej o niższym poziomie kompetencji językowych) uczeń pracuje aktywnie, chętnie zabiera głos, udziela odpowiedzi na proste pytania. Angażuje się w zadania wykonywane w grupach i parach i nie sprawia trudności wychowawczych. Uczeń oceniany jest za różne formy pracy, które mają miejsce w czasie zajęć. Nauczyciel stosuje w stosunku do niego uproszczoną wersję testów – przystosowaną do potrzeb uczniów z trudnościami (większa czcionka, mniej przykładów w zadaniach głównie polegających na wyborze prawidłowej odpowiedzi lub łączeniu części wyrazów). Z testami w takiej formie uczeń radzi sobie stosunkowo dobrze, otrzymując oceny dopuszczające lub dostateczne. Zdecydowanie gorzej wypadają kartkówki ze słownictwa lub znajomości np. czasowników nieregularnych. W przypadkach, gdy konieczna jest 100-procentowa precyzja zapisu (błąd literowy zmienia sens wyrazu i jest traktowany jako językowy) uczeń mimo uproszczonych form testów i kartkówek otrzymuje oceny niedostateczne, które musi poprawiać. Zarówno na koniec roku szkolnego 2020/21, jak i na pierwszy semestr roku szkolnego 2021/22 uczeń otrzymał ocenę dopuszczającą.

Wyniki badań psychologiczno-pedagogicznych opisanych w opinii wskazują, że uczeń ma trudności w analizowaniu struktury fonemowej, nie czyta płynnie na głos, nie zawsze rozumie treść czytanego po cichu tekstu. Mimo że pracuje w wolnym tempie, potrafi odnaleźć w tekście odpowiednie informacje. W czasie lekcji nauczyciel stara się dostosowywać warunki kształcenia przez umiejscowienie ucznia blisko siebie i angażowania go do zadań w różnej formie. W miarę możliwości stosuje proste polecenia i dyskretnie asekuje ucznia w czasie pracy. Za zgodą dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w czasie

egzaminu ósmoklasisty Jakub będzie pisał test z możliwością wydłużenia czasu w sali z innymi uczniami o takim dostosowaniu.

W grudniu 2021, podobnie jak Ewa, Jakub przystąpił do egzaminu próbnego z języka angielskiego i zdobył 18% maksymalnej liczby punktów, czyli 10 na 55 możliwych. Uczeń zdobył punkty w następujących typach zadań:

- zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu – 4 punkty,
- znajomość funkcji językowych – 2 punkty,
- rozumienie tekstów pisanych – 3 punkty,
- znajomość środków językowych – 1 punkt.

Uczeń wpisał odpowiedzi w jednym z zadań otwartych, sprawdzających rozumienie ze słuchu, natomiast w przykładzie 3. tego zadania wpisał „foto” zamiast „photo” i zgodnie z zasadami oceniania nie uzyskał punktu, mimo poprawnie zrozumianego słowa. Pozostałych zadań otwartych uczeń nie rozwiązał, a w wypracowaniu napisał tylko jedno zdanie: „I ridid to moutem”. W poleceniu należało napisać, gdzie i z kim wyjechał, dlatego można założyć, że pisząc „I rided to mountains” Jakub osiągnął zamierzony cel. Natomiast opisane wyżej trudności zarówno w nauce czasowników nieregularnych, jak i stosowaniu poprawnego zapisu ortograficznego powodują, że większość wypowiedzi tworzonych przez ucznia jest niezrozumiała.

W rozmowach Jakub przyznaje, że lubi uczestniczyć w zajęciach z języka angielskiego, ale poświęca mało czasu na naukę w domu. Nie uczestniczy w żadnych zajęciach dodatkowych i nie wie jeszcze, do jakiej szkoły średniej pójdzie, nie ma więc wytyczonej ścieżki działania. Zdaje sobie sprawę z tego, iż znajomość angielskiego przydaje się w życiu, lecz podkreśla, że nauka języka jest dla niego trudna. Swoją wynik z egzaminu próbnego uzasadnia złym samopoczuciem w dniu testu. Przyznaje, że nie przyłożył się do rozwiązywania zadań i myśli, że jest w stanie osiągnąć lepszy rezultat na egzaminie końcowym.

6. Dyskusja

Opisani powyżej uczniowie mają wspólne trudności wynikające z dysleksji rozwojowej i dysortografii. Oboje uzyskali z egzaminu próbnego wynik wynoszący poniżej 20% punktów, podczas gdy średni wynik szkoły wynosił 58%. Oznacza to, że zadania egzaminacyjne są dla badanych uczniów trudne. Co więcej, z raportu z przeprowadzonego egzaminu próbnego wynika, że większość uczniów ze SPE nie uzyskała więcej niż 30% punktów. Na próbnym egzaminie uczniowie mogli pracować w wydłużonym czasie, natomiast nie pracowali w oddzielnych salach, co mogło mieć wpływ na poziom ich skupienia i osiągnięte rezultaty.

Mimo różnych podstaw trudności u badanych uczniów, niektóre zaburzenia są dla nich wspólne – przede wszystkim jest to praca w wolnym tempie

oraz trudności w rozumieniu tekstu czytanego po cichu. Biorąc pod uwagę fakt, że rozumienie dłuższych tekstów pisanych stanowi około 25–30% wyniku sumarycznego egzaminu ósmoklasisty, zadania te stanowią dla nich duże wyzwanie. Oboje uzyskali w tym aspekcie bardzo niewielką liczbę punktów. Nieco lepiej wypada rozumienie wypowiedzi ze słuchu, ale nadal liczba punktów w obu przypadkach była bardzo niska. Największą trudność, o której uczniowie mówili w czasie rozmów stanowią zadania otwarte – nawet jeśli mają pomysł na uzupełnienie luki, zdarza im się popełnić błąd w zapisie, który w przypadku języka obcego może zmienić kategorię wyrazu, przez co nie uzyskują punktów w tym obszarze. Dlatego też przyznają, że nawet nie próbują uzupełniać zadań otwartych. W przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnej oboje uczniów w rozmowach przyznało też, że nie napisało wypracowania na egzaminie z języka polskiego, bo to zadanie uważają za zbyt trudne.

Analizując wyniki egzaminu próbnego, można stwierdzić, że dostosowania wdrażane na lekcjach nie przygotowują uczniów do radzenia sobie z zadaniami egzaminacyjnymi. W czasie cyklu edukacyjnego uczniowie piszą sprawdziany w uproszczonej formie, często są odpytywani z mniejszych części materiału, a nauczyciel ocenia głównie ich zaangażowanie i czynione postępy. W czasie egzaminu ósmoklasisty przystępują do tego samego testu, co uczniowie bez trudności w nauce i oceniani są w bardzo zbliżony do nich sposób.

Wynika z tego, iż w praktyce szkolnej należałoby zwrócić większą uwagę na przygotowanie uczniów do rozwiązywania typowych dla egzaminu zadań. O ile ze względu na naturę specyficznych trudności uczniów poprawa wyniku w zakresie czytania ze zrozumieniem będzie bardzo dużym wyzwaniem, o tyle tworzenie prostych wypowiedzi pisemnych czy umiejętność rozwiązywania zadań otwartych mogłyby znacząco wpłynąć na końcowy wynik egzaminu. Zważywszy na indywidualne możliwości poznawcze uczniów, należałoby zachęcać ich do pracy nad zadaniami egzaminacyjnymi, lecz oceniać ich za zaangażowanie i chęci, a nie osiągnięte wyniki, tak by nie bali się podejmować tych zadań w czasie egzaminu końcowego.

7. Podsumowanie

Efektywne wdrażanie edukacji włączającej w polskim systemie oświaty jest zadaniem złożonym i wymagającym. Zapewnianie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości kształcenia w ogólnodostępnej szkole podstawowej ma udowodniony pozytywny wpływ nie tylko na tych uczniów, ale także na całą społeczność szkolną (UNESCO, 2020: 3).

Specyfika funkcjonowania szkół publicznych w Polsce sprawia, że proponowane w rozporządzeniach MEN rozwiązania systemowe nie zawsze przynoszą wymierne korzyści dla uczniów z trudnościami w nauce. Indywidualizacja

pracy w dużym zespole klasowym, w którym uczniowie z różnymi SPE połączeni są z uczniami o wysokim poziomie kompetencji językowych jest bardzo trudna do wdrożenia. Dlatego też najczęściej sprowadza się do uproszczonych wymagań i form sprawdzających wiedzę dla uczniów ze SPE.

Uczniowie z trudnościami w nauce z reguły radzą sobie z opanowywaniem bieżącego materiału i uzyskują promocję z klasy do klasy, czasami z wynikami wyższymi niż dopuszczające. Natomiast w zetknięciu z egzaminem zewnętrznym osiągają rezultaty znacznie niższe niż przeciętne. Wyniki te decydują o ich przyszłości w szkołach ponadpodstawowych, dlatego też należałoby zwrócić większą uwagę na powiązanie praktyki szkolnej z wymaganiami egzaminacyjnymi.

Aby zwiększyć efektywność edukacji językowej mierzonej wynikami egzaminu ósmoklasisty, niezbędne jest wprowadzenie szeregu zmian zarówno w systemie edukacji jako całości, jak i na lekcjach języka angielskiego. Objęcie uczniów z trudnościami w nauce diagnozą językową w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz wprowadzenie zajęć kompensacyjno-korekcyjnych z języka obcego umożliwiłoby bezpośrednią pracę z uczniami nad ich indywidualnymi problemami. Ponadto, podobnie jak uczniowie z niepełnosprawnościami, uczniowie z głęboką dysleksją rozwojową czy innymi trudnościami w nauce powinni mieć możliwość pisania egzaminu w formie dopasowanej do ich możliwości psychofizycznych

W środowisku szkolnym nauczyciele, którzy zaobserwują, że stosowane przez nich działania edukacyjne nie przynoszą oczekiwanych efektów na egzaminach próbnych, mogą szukać nowych rozwiązań mających na celu wspieranie uczniów ze SPE. Badania pokazują (zob. Rao, 2014; Wu, 2008), że uczniowie, którzy częściej używają strategii uczenia się języka mają większe szanse na osiągnięcie wysokiego stopnia biegłości językowej (Habok, Magyar, 2018: 2). Znajomość mechanizmów procesu uczenia się oraz świadome rozwijanie umiejętności praktycznego zastosowania owej wiedzy przyczynia się również do bardziej autonomicznych zachowań. Według Heath (1992), a także Morais i Rocha (1999), przejmowanie pewnego stopnia kontroli nad procesem uczenia się wpływa pozytywnie na rozwój kognytywny oraz motywuje do przyswajania nowych informacji (Skrzypek, 2004: 160–161). W kontekście egzaminu ósmoklasisty samoświadomość oraz znajomość strategii egzaminacyjnych pomogłaby również uczniom w radzeniu sobie z zadaniami, które uznają za wymagające, dzięki czemu ich rezultaty mogłyby ulec poprawie.

BIBLIOGRAFIA

Centralna Komisja Egzaminacyjna, CKE (2017), *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2018/2019*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Online: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMI_N_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_angielski.pdf [DW 04.01.2022].

- Centralna Komisja Egzaminacyjna, CKE (2021), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2021 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2021/2022*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Online: https://cke.gov.pl/images/_KOMUNIKATY/E8%20Komunikat%20o%20dostosowaniach%202022.pdf [DW 04.01.2022].
- Ellis R. (2004), *Individual differences in second language learning*, (w:) Davies A. Elder C. (red.) *A Handbook of Applied Linguistics* Oxford: Blackwell Publishing LTD, s. 525–551.
- Habok A., Magyar A. (2018), *The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement*. „Frontiers in Psychology”, t. 8 (2358), s. 1–8.
- Heath S. B. (1992), *Literacy skills or literate skills? Considerations for ESL/EFL learners*, (w:) Nunan D. (red.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP, s. 40–55.
- Jaroszewska A. (2020), *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych*. „Neofilolog”, nr 54/2, s. 245–268.
- Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Impuls.
- Mathews-Aydinli J., Van Horne R. (2006), *Promoting the success of multilevel ESL classes: What teachers and administrators can do*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2017), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz. U. z 2017 r. poz. 1591.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2017a), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*. Dz.U. 2017 poz. 356.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2017b), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*. Dz.U. z 2017 r. poz. 701.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2020), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa*. Warszawa: MEN. Online: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20202021> [DW 10.01.2022].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2021), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa*. Warszawa: MEN. Online: <https://www.gov.pl/we>

b/edukacja-i-nauka/p odstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-sz kolnym-20212022 [DW 10.01.2022].

Morais A. M., Rocha C. (1999), *Development of social competencies in the primary school – study of specific pedagogic practices*. „British Educational Research Journal”, nr 26, s. 91–119.

Papuda-Dolińska B. (2012), *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego – doświadczenia holenderskie*, (w:) Starik N., Zduniak A. (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*. Poznań: Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, s. 427–439.

Rao Z. (2014), *Language learning strategies and English proficiency: interpretations from information-processing theory*. „Language Learning Journal”, nr 44, s. 90–106.

Skrzypek A. (2004), *Autonomizacja ucznia w polskim kontekście edukacyjnym – środowisko gimnazjalne i licealne*, (w:) Pawlak M. (red.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: UAM, s. 160–172.

Szkoła Podstawowa nr 38 w Krakowie (2022), *Dostosowanie wymagań edukacyjnych z języka angielskiego do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów*. Online: <https://www.sp38.krakow.pl/wymagania-educacyjne/angielskidostosowanie.pdf> [DW 20.01.2022].

UNESCO (2020), *Włączanie i edukacja, dla wszystkich i bez wyjątku. Światowy raport nt. edukacji – streszczenie*. Paryż: UNESCO. Online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_pol [DW 20.12.2021].

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w dydaktyce, wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Wu Y. L. (2008), *Language learning strategies used by students at different proficiency levels*. „Asian EFL Journal”, nr 10, s. 75–95.

NETOGRAFIA

<http://www.sp1.czluchow.net.pl/Galerie/dwe.pdf> [DW 25.01.2022].

<https://sp18.olsztyn.eu/wp-content/uploads/2021/04/Dostosowanie-wymagan-edukacyjnych-z-jezyka-angielskiego.pdf> [DW 25.01.2022].

<https://sp2plonsk.pl/wp-content/uploads/2019/08/dostosowania-predmiot-y.pdf> [DW 25.01.2022].

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca> [DW 20.01.2022]

Received: 26.02.2022

Revised: 03.05.2022

Sabina A. Nowak

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-9761-8365>

sabina.nowak@up.krakow.pl

WERONA KRÓL-GIERAT

Teaching English to children with special educational needs

Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2020

Keywords: special educational needs, inclusive education, individual differences

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja inkluzyjna/włączająca, różnice indywidualne

Monografia dr Werony Król-Gierat, opublikowana w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie w 2020 roku, dotyczy nauczania języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Praca z takimi uczniami wymaga od nauczycieli języków obcych nie tylko poszerzonej wiedzy dotyczącej adaptacji procesu dydaktycznego do możliwości/potrzeb podopiecznych, ale również umiejętności optymalizowania sposobów i technik ich nauczania. Recenzowana książka obejmuje refleksją oba obszary, jest więc cenna zarówno w wymiarze poznawczym, jak i praktycznym. W recenzowanej publikacji omówione zostały potrzeby osób niedosłyszących, niedowidzących, z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną, dysleksją, ADHD, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera. Monografia składa się z pięciu rozdziałów poprzedzonych wstępem i wykazem skrótów, a zakończonych podsumowaniem oraz bibliografią. W książce czytelnik znajdzie także listę wykresów i tabel, jak również załączniki. Publikacja ta wychodzi naprzeciw potrzebom dzieci z SPE, ale kierowana jest do osób zajmujących się ich rozwojem, w tym kształceniem językowym.

Dostrzeżenie przez uczących potrzeb ‘innych’ uczniów pozwoli na ich właściwe traktowanie w ramach edukacji integracyjnej lub inkluzyjnej¹/włączającej.

Rozdział pierwszy przedstawia kwestie związane z edukacją uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które rozpatrywane są z punktu widzenia polskiego oraz europejskiego systemu kształcenia. Autorka przedstawia w nim analizę kluczowych pojęć, takich jak inkluzja w edukacji, kształcenie integracyjne, edukacja włączająca, a także wiodące formy edukacji: szkoły specjalne, szkoły integracyjne i oddziały ogólnodostępne w szkołach publicznych, wraz z opisem ról, jakie odgrywają w edukacji tych osób (Warnock, 1978). W publikacji omówione zostały także warunki organizowania kształcenia osób niepełnosprawnych, funkcje nauczyciela wspomagającego oraz szeroko rozumiana pomoc terapeutyczna polegająca na udziale uczniów w różnych formach terapii na terenie szkoły lub poza nią (na przykład w terapii psychologicznej lub logopedycznej, w zajęciach wyrównawczych, rewalidacyjnych czy korekcyjno-kompensacyjnych). Na uwagę zasługuje część poświęcona kwalifikacji nauczycieli do pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami. Jak słusznie zauważa Autorka, nie ma formalnych wymogów stawianych nauczycielom języków obcych, zaś takie przygotowanie jest niezbędne i powinno być częścią ich kształcenia zawodowo-pedagogicznego.

W rozdziale drugim Autorka przedstawia charakterystykę specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci w kontekście różnic indywidualnych. Szczegółowe zestawienie deficytów kognitywnych i językowych oraz towarzyszących im symptomów stanowi cenne źródło danych, do którego nauczyciele języków mogą sięgnąć. Dzięki charakterystyce narzędzi służących do określenia predyspozycji i zdolności możliwe jest bowiem określenie profilu uczących się w kontekście kształcenia językowego. Autorka podejmuje także próbę wyjaśnienia trudności w uczeniu się języków obcych poprzez nawiązanie do hipotezy różnic w kodowaniu językowym (Sparks, Ganschow, Pohlman, 1989), hipotezy deficytu przetwarzania fonologicznego (Krasowicz-Kupis, 2008), czy hipotezy współzależności (Cummins, 2005). Zdaniem badaczki, trudności uczniów z SPE mogą wynikać z niskiego poziomu kompetencji językowej w J1, który z kolei przekłada się na niski poziom kompetencji J2. Wyjaśniając znaczenie diagnozy psycho-pedagogicznej dzieci z SPE, Autorka opisuje też rolę inteligencji i pamięci krótkotrwałej w kontekście kształcenia językowego. Na zakończenie rozdziału drugiego przedstawia zaś rolę motywacji oraz nastawienia dzieci z SPE do uczenia się języków obcych ze szczególnym naciskiem na czynniki afektywne, które mają wpływ na rozwój umiejętności ogólnych i lingwistycznych.

Rozdział trzeci zawiera opis wybranych typów specjalnych potrzeb edukacyjnych poczyniony z perspektywy edukacyjnej (analizy medyczne i psychologiczne

¹ Edukacja inkluzyjna (włączająca, kompensacyjna, integracyjna) polega na włączaniu osób z niepełnosprawnościami do edukacji ogólnodostępnej.

aspekty określonych niepełnosprawności zostały pominięte). Autorka mówi o pracy z uczniami niesłyszącymi lub słabosłyszącymi, niedowidzącymi lub słabowidzącymi, uczniami z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, jak również z dysleksją oraz z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej, z deficytem uwagi (ADHD). Wyjątkowo trafne wydaje się zestawienie typów specjalnych potrzeb edukacyjnych zgodnych z ministerialną klasyfikacją niepełnosprawności i symptomami towarzyszącymi poszczególnym jej rodzajom, z kategoriami trudności oraz praktycznymi wskazówkami. Dodatkową wartość tego rozdziału stanowią zalecenia dla uczących, oparte na badaniach osadzonych w dydaktyce języków obcych.

W rozdziale czwartym Autorka omawia badania własne, które przeprowadziła w latach 2011–2015 w krakowskiej integracyjnej szkole podstawowej. Wzięło w nim udział $N = 74$ dzieci, z czego $N = 28$ ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Celem badania było określenie, czy edukacja włączająca jest najlepszym / jednym z najlepszych rozwiązań w edukacji dzieci z SPE. Zastosowane badanie w działaniu (ang. *action research*) polegało na obserwacji rozwoju postaw dzieci oraz ich osiągnięć językowych. Interwencja polegała zaś na realizacji 10 jednostek tematycznych na 80 lekcjach w czterech oddziałach klasowych. Zajęcia odbywały się w duchu edukacji multisensorycznej przy zastosowaniu metody reagowania całym ciałem (ang. *TPR*), użyciu mnemotechnik i różnych pomocy audiowizualnych². Autorka monografii nie zamieściła wprawdzie przykładowych scenariuszy lekcji, ale program *Edu-taining English Experience* jej autorstwa, na podstawie którego zostały zaplanowane zajęcia został opublikowany na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (Król-Gierat, 2015). Obserwacji, które trwały przez pięć miesięcy, dwa razy w miesiącu, dokonywano z punktu widzenia pasywnego obserwatora oraz nauczyciela pomocniczego. Jako wynik badania głównego przeprowadzonego w drugim semestrze 2012/2013 przedstawione zostały studia przypadków (ang. *case study*) czworga dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczącymi się języka angielskiego jako obcego: Ani, lat 7, z diagnozą afazji, Jarka, lat 8, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, Mikołaja, lat 8, z diagnozą autyzmu oraz Romka z zaburzeniem ze spektrum autyzmu³. Autorka starannie przeprowadziła analizę potrzeb uczniów, którą oparła na orzeczeniach z poradni psychologiczno-pedagogicznych; dostosowała do potrzeb formy i metody kształcenia, dokonała też adaptacji materiałów dydaktycznych, które były wspólnie ustalane przez szkolne zespoły nauczycieli. Przeprowadzone badanie pozwoliło badaczce zidentyfikować problemy napotymane przez nauczycieli języków obcych, określić trudności i potrzeby dzieci z SPE oraz ich relacje

² Zamieszczone w załączniku 3 obszary tematyczne wraz z testami osiągnięć pozwalają czytelnikowi na analizę treści materiału zrealizowanego w klasie pierwszej i trzeciej SP.

³ Brak dostępu do danych wrażliwych.

interpersonalne, a także ustalić specyfikę zarządzania inkluzywną klasą szkolną i dynamikę klasy. W badaniu nie użyto arkuszy obserwacji, co mogło mieć wpływ na jego rzetelność, podjęto jednakże badanie uzupełniające (ang. *follow-up study*) dwa lata po ukończeniu projektu. Na tym etapie użyto ankiety opartej na emotikonach (ang. *Smiley questionnaire*) i przeprowadzono wywiad motywacyjny.

W rozdziale piątym czytelnik znajdzie podsumowanie, implikacje pedagogiczne oraz wskazanie dalszych kierunków badań w tym obszarze. Autorka zaznacza, że osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny być traktowane holistycznie ze szczególną uwagą zwróconą na ich indywidualne mocne strony. Jej zdaniem, nauczanie multisensoryczne jest najbardziej efektywne, jednakże trzeba być ostrożnym, bo osoby z niektórymi SPE mogą być nadwrażliwe na określone bodźce; ważne jest także budowanie pozytywnego nastawienia do uczenia się języka obcego. Autorka podkreśla również wagę przeprowadzenia w przyszłości pogłębionych badań, które zaowocowałyby rozwojem metodyki nauczania osób ze SPE na różnych poziomach edukacji. Kładzie też nacisk na identyfikację technik i narzędzi, z których nauczyciele mogliby korzystać. Jej zdaniem jednakże, najbardziej pomocne byłyby przede wszystkim jasne wytyczne i instrukcje co do sposobów adaptacji ogólnodostępnych materiałów edukacyjnych do potrzeb uczniów ze SPE.

Recenzowana pozycja stanowi kompendium wiedzy z zakresu kształcenia językowego osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z pewnością zainteresuje więc zarówno osoby odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli języków obcych, jak i samych nauczycieli często borykających się z dostosowywaniem sposobów nauczania do możliwości uczniów z SPE (Papuda-Dolińska, 2019). Powinni po nią sięgnąć również studenci przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela. Ta niezmiernie wartościowa publikacja może być także pomocna dyrektorom szkół, pedagogom, kuratorom oświaty oraz rodzicom i osobom z najbliższego środowiska dzieci, gdyż może pomóc w upowszechnianiu edukacji inkluzyjnej (Wiszejko-Wierzbicka, 2012), choć w ostatnim przypadku pewną przeszkodą może być język, w którym została napisana.

Na zakończenie warto raz jeszcze wymienić zalety recenzowanej monografii. Poza przedstawionymi zagadnieniami teoretycznymi na uwagę zasługuje zastosowanie metody analizy przypadków. Poprzez umiejętne połączenie teorii z praktyką, jak również precyzyjny i krytyczny wymiar metodologiczny pracy, pozycja ta dostarcza czytelnikowi wiedzy niezbędnej w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ciekawie zaprojektowane badania pozwalają na obserwację warsztatu metodologicznego Autorki. Jej praca z dziećmi ze SPE i może być przykładem „dobrych praktyk”. Można mieć pewne zastrzeżenia co do trafności i rzetelności badania, można odczuwać brak przykładowych scenariuszy lekcji, co nie zmienia faktu, że monografia autorstwa dr Werony

Król-Gierat jest niezwykle wartościowa społecznie. Pokazuje, że poszerzanie wiedzy (wymiar teoretyczny) oraz holistyczne podejście do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (wymiar praktyczny) mogą pomóc w ich włączeniu do społeczności na zasadzie słuszności (ang. *equity*).

BIBLIOGRAFIA

- Cummins J. (2005), *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. TESOL Symposium on Dual Language Education Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Bogazici University Istanbul, Turkey. Online: <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0&sfvrsn=0> [DW 19.10.2021].
- Krasowicz-Kupis G. (2008), *Testy czytania dla 6-latków. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Król-Gierat W. (2015), *Edutaining English Experience*. Autorski program zajęć dydaktyczno-usprawniających z języka angielskiego dla klas integracyjnych pierwszego etapu edukacyjnego. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6939> [DW 10.05.2022].
- Król-Gierat W. (2020), *Teaching English to Children with Special Educational Needs*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Papuda-Dolińska B. (2019), *Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce*. „Forum Oświatowe”, nr 31(2), s. 61–79. Online: <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.4> [DW 11.10.2021] Online: <https://www.eursc.eu/Documents/2020-12-D-12-en-5.pdf> [DW 13.10.2021].
- Sparks R.L., Ganschow L., Pohlman J. (1989), *Linguistic Coding Deficits in Foreign Language Learners*. „Annals of Dyslexia”, nr. 39, s. 179–195.
- Warnock M. (1978), *The Warnock Report. Special Educational Needs*, London: Her Majesty's Stationery Office. Online: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> [DW 11.10.2021].
- Wiszejko-Wierzbicka D. (2012), *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. „Kwartalnik Niepełnosprawność” nr 3(4), s. 71–86. Online: <https://kn.pfron.org.pl/kn/poprzednie-numery/144,Specjalne-potrzeby-ucznia-czy-szkoly-Przewodnik-po-edukacji-wlaczajacej-pomoca-w.html?search=24411809791944> [DW 21.10.2021].

Received: 23.02.2022

Revised: 28.06.2022

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Małgorzata Jedynak 159

ARTICLES

1. Joanna Nijakowska – *Foreign language trainee teachers' concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: training induced changes* 161
2. Anna Jaroszevska – *Dealing with heterogeneity in foreign language teaching – framework conditions in the Polish education system* 179
3. Joanna Rokita-Jaśków – *A learner with migration experience in an English class: challenges and opportunities* 193
4. Marta Gierzyńska – *Preparing students for international language certificates Fit in Deutsch 1 and 2 as a way of using a gifted learner's potential in the development of language competence at level A1/A2* 209
5. Weronika Król-Gierat Katarzyna Rak – *An analysis of students' projects on teaching learners with Special Educational Needs in a traditional inclusive classroom and in a digital environment – responding to the times of the Covid-19 pandemic* 227
6. Magdalena Paluch – *Adaptations of educational requirements in English language classes for students with special educational needs to meet eighth grade examination requirements* 239

BOOK REVIEWS

1. Sabina Nowak – *Review of the book by W. Król-Gierat: Teaching English to children with special educational needs* 257

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2022 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: Santander 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesałać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>

