

# Nauczyciele wobec zintegrowanego nauczania języków obcych

OLGA PUZIA-SOBIESKA

Pomimo swojej popularności idea nauczania zintegrowanego w odniesieniu do nauczania języków obcych budzi mieszane uczucia wśród nauczycieli i uczniów. W celu zbadania obszarów, które utrudniają skuteczny proces zintegrowanego nauczania języków i wywołują negatywne reakcje w stosunku do integracji edukacyjnej, przeprowadzono badanie, a jego wyniki posłużyły do oceny stopnia profesjonalnej gotowości nauczycieli przedmiotu do pracy z klasami integracyjnymi oraz określenia słabych stron zintegrowanego nauczania języków obcych.

## Sytuacja uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w polskiej szkole

Nauczanie integracyjne w Polsce prowadzone jest przez liczne publiczne i niepubliczne jednostki edukacyjne. Celem współczesnej szkoły jest umożliwienie młodemu człowiekowi zrównoważonego rozwoju, zgodnego z jego możliwościami poznawczymi i emocjonalnymi, jak również kształtowanie właściwych postaw społecznych oraz wspieranie osób niepełnosprawnych w ich dążeniach do realizacji życiowych celów. Jednym z kluczowych czynników procesu integracji są nauczyciele, którzy motywują uczniów do pracy nad rozwojem kompetencji i umiejętności, a także kreują środowisko sprzyjające rozwojowi wiedzy w sposób przewidywalny i przyswajalny dla uczniów. Są oni również odpowiedzialni za ukształtowanie odpowiednich postaw społecznych, przychylnych integracji wśród całej społeczności szkolnej. Można wręcz twierdzić, że nauczyciel pełni rolę pomostu łączącego szkołę jako instytucję, gdzie zachodzi proces integracji, ze środowiskiem zewnętrznym, z którego wychodzą uczniowie. Postawa nauczyciela wpływa nie tylko na proces nauczania i uczenia się, lecz także kształtuje opinie i postawy uczniów wobec integracji. Tym samym nauczyciel wpływa na sukces edukacyjny uczniów niepełnosprawnych oraz tych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

J. Katz i P. Mirenda podkreślają, że integracja jest korzystna dla wszystkich uczniów, również tych pełnosprawnych i bez dysfunkcji. Wnosi ona bowiem do procesu edukacyjnego możliwości poznania nowych war-

tości społecznych, uczy nowych umiejętności, wskazuje na różnorodność postaw ludzkich, kształtuje dojrzałość emocjonalną, pewność siebie i poczucie własnej wartości. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (USPE) włączeni w regularny system edukacji osiągają lepsze wyniki w nauce i są bardziej uspołecznieni niż ich rówieśnicy o podobnej niepełnosprawności w wyodrębnionych jednostkach edukacyjnych (Katz, Mirenda 2002:21).

W niniejszej pracy USPE należy rozumieć jako termin obejmujący dzieci i młodzież z różnymi problemami w zachowaniu, zahamowaniami w rozwoju, komunikowaniu, zrozumieniu i prawidłowym przetwarzaniu informacji, a zatem wymagających indywidualnego podejścia do nauczania (w tym właściwego doboru metod edukacyjnych), specjalnego (innego) sposobu przetwarzania i przyswajania wiedzy, gdzie nauczyciel musi zweryfikować standardowo przyjęte sposoby ewaluacji wiedzy i umiejętności, zmienić formy pracy i metody zarządzania klasą, dostosować materiały dydaktyczne, przygotować i wdrożyć indywidualne programy nauczania, a także nierzadko przejść specjalne szkolenie pedagogiczne w tym zakresie.

## Postawa nauczycieli i ich poglądy na nauczanie zintegrowane

Chociaż edukacja włączająca eliminuje bariery społeczne, psychologiczne i fizyczne, osiągnięcie celu integracji w praktyce nie jest proste ze względu na występowanie licznych problemów o charakterze edukacyjnym, organizacyjnym, metodycznym czy społecznym. Prowadzenie

lekcji z całą grupą uczniów może powodować zaburzenia natury dydaktycznej (różne tempo indywidualnej pracy ucznia, brak zrozumienia instrukcji podanej w języku angielskim, sygnalizowanie przez USPE w trakcie trwania zajęć różnych potrzeb niezwiązanych z tokiem lekcji itp.), które negatywnie wpływają zarówno na USPE, jak i pozostałych uczniów w klasie. Namnożone problemy wywołują liczne nieporozumienia, irytację, a co gorsza poczucie odrzucenia, porażki u uczniów z niepełnosprawnościami. Dodatkowo ze strony nauczycieli przedmiotu pojawiają się sygnały dotyczące braku profesjonalnego przygotowania do pracy z USPE w klasach integracyjnych, ponieważ tego typu zajęcia wymagają dodatkowych umiejętności psychopedagogicznych, których nauczyciele nie nabyli w toku swoich studiów. Brownell (2006:182) twierdzi, że zjawisko to jest wynikiem nacisku sił rządzących na wdrażanie podejścia integracyjnego w edukacji w ostatnich latach, co spowodowało, że nauczyciele szkół ogólnokształcących czują się nieprzygotowani do podjęcia tej roli.

Oprócz kwestii profesjonalnego przygotowywania nauczycieli, od pedagogów pracujących z USPE oczekuje się ścisłej współpracy z terapeutami i nauczycielami wspierającymi w klasie integracyjnej. Towarzystwo im poczucie niedostatecznego przygotowania do pracy w grupie integracyjnej może być zarzewiem problemów dydaktycznych, organizacyjnych lub emocjonalnych. Dodatkowo, świadomość prowadzenia zajęć w obecności innych specjalistów często rodzi wśród nauczycieli wątpliwości, czy zintegrowany proces edukacyjny jest korzystny dla wszystkich uczniów w danej klasie. Należy podkreślić, że niektórzy nauczyciele przyjmują postawy wrogie wobec integracji, bagatelizując problemy ucznia z trudnościami edukacyjnymi i postrzegając je jako nieistotne, niewspółmierne do problemów ucznia z niepełnosprawnością fizyczną lub umysłową. (Gething, LaCour i Wheeler 1994: 69). Praisner (2003:143) stwierdził, że większość dyrektorów szkół poddanych badaniu na temat integracji edukacyjnej przyjęła negatywne lub ambiwalentne postawy wobec nauczania inkluzyjnego. Badanie Fields (2006) dotyczące nauczycieli szkół podstawowych, uczestniczących w procesie edukacji specjalnej, wskazało na ich większą przychylność w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością społeczną i fizyczną, niż do tych manifestujących problemy natury dydaktycznej i behawioralnej (Woodcock 2013:17).

Na gruncie polskim Zawadzka-Bartnik (2010:43) zauważa, że nauczyciele zwykle przyjmują postawy nadopiekuńcze w stosunku do USPE, stosując przykładowo niższe standardy oceny prac uczniów z niepełnosprawnościami jako remedium na wszystkie ich problemy edu-

kacyjne. Ten brak profesjonalnej postawy wobec USPE może być częściowo usprawiedliwiony przez niedoskonałe standardy kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli przyjęte przez Radę Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce. Zawadzka-Bartnik wyjaśnia, że wspomniane normy odnoszą się wyłącznie do ogólnych kwestii kształcenia uczniów niepełnosprawnych, pomijając specyficzne problemy nauczania/uczenia się języków obcych w klasie integracyjnej, nie dając konkretnych wskazówek nauczycielom przedmiotu co do sposobu prowadzenia zajęć w grupach zintegrowanych (Zawadzka-Bartnik 2010:64-65). Nauczyciele języka obcego zazwyczaj używają tego języka nie tylko w kontekście nauczanego przedmiotu, lecz także do komunikacji werbalnej w klasie, gdzie umiejętności uczniów są często na różnych poziomach zaawansowania. Według Zawadzkiej-Bartnik (2010:52), nauczyciele powinni być profesjonalnie przygotowani, posiadać wiedzę teoretyczną i praktyczną, a także umiejętności psychospołeczne, które pomogłyby im w pełnieniu roli dydaktyka, wychowawcy i edukatora. Istnieje bowiem szereg metod nauczania, które w połączeniu z metodami nauczania języka obcego byłyby bardziej korzystne dla uczniów, niż obecnie szeroko stosowane podejście tradycyjne lub komunikatywne. Wśród metod ukierunkowanych na zrównoważony rozwój dzieci i młodzieży można wymienić chociażby: metodę ruchu rozwijającego Veroniki Sherborne, kinezylogię edukacyjną Dennisona, metodę dobrego startu Deporta (przeniesioną na grunt polski przez Bogdanowicz), metodę Decroly'ego, strategię ludyczną Siek-Piskozub, a także muzykoterapię i dramę. Metody te łączą werbalną ekspresję z rytmem, muzyką, gestem, myśleniem twórczym, odczuwaniem zmysłowym, a tym samym promują całościowy rozwój dziecka i jego niezależność.

Oprócz czynników osobowościowych wpływających na pracę z USPE, ogólne standardy pracy organizacyjnej w szkołach mają istotny wpływ na integrację edukacyjną. Zawadzka-Bartnik (2010:98) wskazuje, że szkoły nie popierają idei integracji, a pomoc udzielana przez instytucje edukacyjne jest jedynie powierzchowna. Zauważa, że badania terapeutyczne i wyrównawcze prowadzone są przez niewykwalifikowanych nauczycieli o różnych predyspozycjach, którzy nie posiadają specjalnych umiejętności. Ponadto szkoły, cierpiące z powodu ciągłego niedofinansowania, nie są w wystarczającym stopniu wyposażone w materiały dydaktyczne, które gwarantowałyby USPE odpowiednie warunki rozwoju (Zawadzka-Bartnik 2010:99). Avramidis i Norwich, którzy zebrali wyniki licznych badań nad podejściem nauczycieli do włączenia na skalę światową, potwierdzają tę opinię, podsumowu-

jąc: *Nauczyciele wskazali na szereg czynników, które mogą przesądzać o sukcesie lub porażce integracji, takich jak wielkość klasy, materiały dydaktyczne, zakres integracji oraz przygotowanie nauczycieli* (Avramidis i Norwich 2002:134; tłum.wł. - O.P.-S.).

Powyższe rozważania udowadniają, że chociaż idea integracji ma zasadnicze znaczenie dla właściwego rozwoju edukacyjnego, społecznego i kulturalnego USPE, a także wpływa pozytywnie na wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, stwarza też wiele problemów, które należałoby rozwiązać przed podjęciem działań integracyjnych, zadeklarowanych w wielu aktach międzynarodowych i krajowych.

### Badanie wśród nauczycieli języków obcych

Ponieważ nauczyciele, którzy odgrywają kluczową rolę w procesie edukacyjnym zdają się mieć raczej sceptyczne podejście do nauczania integracyjnego, ważne jest, aby poznać ich opinie i postawy wobec inkluzji, aby zidentyfikować źródła ich potencjalnej niechęci. W celu zweryfikowania status quo, przeprowadzono badanie wśród nauczycieli języków obcych szkół podstawowych, gimnazjów i liceów w Płocku i powiecie płockim. Sprawdzone profesjonalną gotowość nauczycieli do pracy z klasami integracyjnymi, zapytano o potencjalne trudności, jakie napotykać w realizacji oraz osiągnięciu celów określonych przez podstawę programową, stosowane metody nauczania, jak również wykorzystanie materiałów dydaktycznych.

Piętnastu nauczycieli przedmiotu otrzymało do wypełnienia kwestionariusz. Pięciu z nich jest zatrudnionych w lokalnych szkołach średnich, a czterech deklaruje też doświadczenie we współpracy z uczelniami wyższymi, pięciu pracuje w gimnazjach, a kolejnych pięciu w szkołach podstawowych, wśród których dwie osoby są również zatrudnione w gimnazjach. Ankietowani to kobiety w różnym wieku (Tab. 1.), co stanowi informację na temat ich stażu pracy i posiadanego doświadczenia zawodowego.

Badanie diagnostyczne zostało przygotowane w formie ankiety składającej się z siedemnastu pytań i podzielo-

nej na trzy części: pierwszą – zbierającą ogólne dane o respondentach i ich doświadczeniu zawodowym (pyt. 1-8); drugą – dotyczącą osobistej opinii badanych na temat integracji edukacyjnej (pyt. 9-12) w odniesieniu do efektów edukacyjnych, poziomu społecznienia, sfery emocjonalnej osób z niepełnosprawnościami i pozostałych uczniów w klasie; oraz trzecią – weryfikującą sposoby nauczania i problemy, jakie nauczyciele napotykać w pracy z USPE (pyt. 13-17). Respondenci zostali poproszeni o wskazanie metod nauczania, które najczęściej stosują w nauczaniu języka obcego oraz określenie problemów, z jakimi borykają się w pracy z USPE, biorąc pod uwagę takie aspekty, jak wdrażanie i realizacja przyjętych programów nauczania, warunki pracy (materiały dydaktyczne, sale lekcyjne, liczebność klas), a także problemy związane z nauczaniem / uczeniem się poszczególnych umiejętności językowych. Anonimowa ankieta oprócz pytań wielokrotnego wyboru zawierała też pytania otwarte, w celu zagwarantowania badanym pełnej wypowiedzi. W ewaluacji odpowiedzi na pytania zamknięte zastosowano skalę Likerta. Analizę badania przeprowadzono w oparciu o zebrane informacje na temat stanu wiedzy nauczycieli i ich przygotowania zawodowego do pracy z USPE. Szczególną uwagę zwrócono na problemy, z jakimi borykają się nauczyciele podczas pracy z klasami integracyjnymi. W analizie uwzględniono również specjalistyczną wiedzę na temat uczniów z niepełnosprawnościami, jaką nauczyciele zadeklarowali w wypełnianej ankiecie. Przeprowadzone badanie powinno udzielić odpowiedzi na pytania: czy postawa nauczycieli wobec integracji jest pozytywna, czy raczej negatywna, czy ich stanowisko wobec integracji jest wynikiem stereotypowego postrzegania klas integracyjnych, czy może podyktowane jest indywidualnymi doświadczeniami nauczycieli w różnym wieku.

### Wyniki badania

Wyniki badania podzielono zgodnie z trzema badanymi obszarami: dane osobowe respondentów, ich wiedza i doświadczenie zawodowe w pracy z USPE, które mogą wpływać na ich pozytywne lub negatywne nastawienie

TABELA 1: Badani nauczyciele według grupy wiekowej

GRUPA WIEKOWA	LICZBA OSÓB	MIEJSCE ZATRUDNIENIA
21-25	1	Szkoła podstawowa
26-30	3	Szkoła podstawowa/ gimnazjum
31-40	8	Szkoła podstawowa/gimnazjum/ liceum
41-50	2	Liceum
51 i powyżej	1	Szkoła podstawowa

wobec integracji edukacyjnej, oraz zdarzenia i problemy, które mogą mieć wpływ na postawę nauczycieli.

W grupie piętnastu respondentów trzy osoby mają 1-7 lat doświadczenia zawodowego, dwie wskazały na więcej niż 16 lat doświadczenia, podczas gdy największa grupa 10 nauczycieli posiada od 8 do 15 lat doświadczenia w pracy w jednostkach edukacyjnych. Czternastu respondentów ukończyło pełne studia wyższe, a najstarszy z badanych posiada wykształcenie wyższe zawodowe. Wszyscy nauczyciele potwierdzili swoje odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i uprawnienia do pracy w jednostkach edukacyjnych. Natomiast odnosząc się do przygotowania nauczycieli do nauczania USPE, dziewięciu respondentów oświadczyło, że ukończyli oni kursy zawodowe lub studia podyplomowe, które wzbogaciły ich wiedzę o informacje niezbędne do prowadzenia zajęć integracyjnych. Dziesięciu nauczycieli jako źródło informacji o USPE wskazało własne doświadczenie zawodowe. Jeden nauczyciel przyznał, że problemy USPE są mu znane poprzez pryzmat zajęć odbywanych w ramach studiów wyższych. Tylko dziewięciu respondentów potwierdziło swój udział w dostępnych szkoleniach (włączając kursy online) lub warsztatach dla nauczycieli USPE. Cień wątpliwości na podane przez respondentów informacje rzucają jednak wyjaśnienia udzielone w odpowiedzi na pytanie otwarte, w którym respondenci zostali poproszeni o wymienienie odbytych form kształcenia i ich liczby. Udzielone odpowiedzi były bardzo ogólnikowe i niekonkretne, w większości przypadków nie padły żadne nazwy kursów ani szkoleń. Jedna osoba zgłosiła czytanie fachowych artykułów dotyczących integracji, a także znajomość specjalistycznej literatury poświęconej problemom USPE.

W przeciwieństwie do nauczycieli szkół podstawowych, wśród których wszyscy oprócz jednej osoby uczestniczyli w kursach specjalistycznych, tylko jeden nauczyciel liceum potwierdził swój udział w specjalistycznych kursach dla nauczycieli pracujących z uczniami dyslektycznymi. Sytuację tę może tłumaczyć fakt, że badani nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów pracują w zintegrowanych jednostkach edukacyjnych z uczniami młodszymi, co wymusza na prowadzących zajęcia stosowanie w praktyce różnych metod aktywizacji, jak również poszerza ich doświadczenie w zakresie integrowania społeczności klasowej oraz wpływa na weryfikację technik niwelowania problemów wynikających z trudności edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami.

Różnica pomiędzy badanymi nauczycielami odnosząca się do ich miejsca zatrudnienia i posiadanej wiedzy na temat USPE znajduje potwierdzenie również w metodach stosowanych przez respondentów w procesie na-

uczania języków obcych (pyt. 13). Wszyscy ankietowani nauczyciele szkół średnich podali, że stosują podejście komunikacyjne w nauczaniu przedmiotu, przy czym jeden z nich wspominał również o metodzie cichej drogi (*The Silent Way Method*). Odmienne do ich stanowiska, praktycznie wszyscy nauczyciele szkół podstawowych wybrali przynajmniej trzy stosowane przez siebie metody nauczania z ośmiu wskazanych w ankiecie. Nauczyciele gimnazjów, podobnie jak nauczyciele szkół podstawowych, wskazali na metody związane z podejściem humanistycznym (*The Total Physical Response* czy metoda cichej drogi) lub te, które przeznaczone są do pracy z uczniami z różnymi dysfunkcjami rozwojowymi, takimi jak metoda komunikacji alternatywnej, metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne czy kinezylogia edukacyjna Dennisona. Można zatem założyć, że poprzez swoje doświadczenia (i miejsca pracy) nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjalnych posiadają szerszą wiedzę na temat idei integracji i zalecanych metod nauczania, stosowanych nie tylko w metodyce nauczania języków obcych, ale mających wpływ na ogólny rozwój ucznia.

Nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów okazali się też bardziej elastyczni w stosowaniu różnych form oceny USPE (pyt.14). Oprócz obniżenia skali ocen dla testów pisemnych, różnicują oni poziom trudności zadań testowych (100 proc. odpowiedzi respondentów szkół podstawowych i gimnazjów). Nauczyciele szkół średnich zawężają warunki oceny prac pisemnych uczniów z niepełnosprawnościami do rezygnacji z oceny pisowni (brak weryfikacji błędów ortograficznych), co stanowi reakcję wyłącznie na problemy uczniów dysgraficznych. Czterech nauczycieli szkół podstawowych oraz dwóch nauczycieli gimnazjów przygotowuje dla swoich uczniów z trudnościami zadania kompensacyjne, dostosowane do ich możliwości. Wyniki dowodzą, że w odniesieniu do efektów kształcenia (pyt. 9) wszyscy respondenci, niezależnie od typu szkoły, w której nauczają, zgadzają się, że integracja wzmacnia rozwój intelektualny i pomaga USPE w zdobywaniu wiedzy. Jeśli chodzi o poziom uspołecznienia uczniów z niepełnosprawnościami (Tab. 2.) oraz sferę emocjonalną (Tab. 3. i 4.) USPE i innych członków klasy, udzielone odpowiedzi wypadły bardzo różnorodnie.

Jak pokazują wyniki badania, w pełni pozytywną opinię na temat integracji wyrazili nauczyciele szkół podstawowych, którzy uważają, że integracja nie tylko rozwija USPE w kontekście społecznym, ale wspiera ich rozwój emocjonalny i jest korzystna dla pozostałych uczniów. Nauczyciele gimnazjów mają pozytywną opinię na temat integracji, która ich zdaniem wpływa dodatkowo na uspołecznienie uczniów i rozwój emocjonalny USPE, jednak-

TABELA 2: Opinia nauczycieli na temat integracji w odniesieniu do integracji społecznej

SKALA LIKERTA	LICZBA BADANYCH (łącznie 15)	TYP SZKOŁY
(5) zupełnie się zgadzam	5 + 3	podstawowa/ gimnazjum
(4) zgadzam się	2	liceum
(3) nie mam zdania	3	liceum
(2) nie zgadzam się	2	gimnazjum
(1) zupełnie się nie zgadzam	0	-

TABELA 3: Opinia nauczycieli na temat integracji w odniesieniu do dobrego rozwoju sfery emocjonalnej USPE

SKALA LIKERTA	USPE	TYP SZKOŁY
(5) zupełnie się zgadzam	5 + 5	podstawowa/ gimnazjum
(4) zgadzam się	0	-
(3) nie mam zdania	3	liceum
(2) nie zgadzam się	2	liceum
(1) zupełnie się nie zgadzam	0	-

TABELA 4: Opinia nauczycieli na temat integracji w odniesieniu do dobrego rozwoju sfery emocjonalnej pozostałych uczniów

SKALA LIKERTA	USPE	TYP SZKOŁY
(5) zupełnie się zgadzam	4	podstawowa
(4) zgadzam się	2	gimnazjum
(3) nie mam zdania	0	-
(2) nie zgadzam się	1 + 3 + 5	podstawowa/ gimnazjum/ liceum
(1) zupełnie się nie zgadzam	0	-

że trzech nauczycieli gimnazjów wyraża wątpliwość, czy integracja ma pozytywny wpływ na emocjonalny rozwój pozostałych uczniów w klasie. Nauczyciele szkół średnich okazali niezdecydowanie w swoich opiniach lub też skłaniali się do raczej negatywnych opinii na temat integracji, zwłaszcza w odniesieniu do emocjonalnego rozwoju uczniów.

Stanowisko nauczycieli na temat integracji może wynikać nie tylko ze świadomości potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami oraz wiedzy uzyskanej w toku specjalistycznych kursów i warsztatów, lecz być wynikiem doświadczenia zawodowego zebranego przez lata pracy w szkole. Z tego powodu trzy pytania ankiety poświęcone zostały problemom, jakie nauczyciele napotykają w prowadzeniu zajęć integracyjnych, w odniesieniu do trzech ważnych elementów procesu nauczania języków obcych, a mianowicie realizacji programu nauczania, warunków pracy oraz nauczanych umiejętności językowych. W odpowiedzi na pytanie dotyczące realizacji programu nauczania nauczyciele, niezależnie od typu szkoły, mówią o trudnościach w zrozumieniu przez uczniów gramaty-

ki języka obcego (jedna trzecia odpowiedzi). Jedna osoba (nauczyciel w szkole podstawowej) stwierdziła, że nie ma problemów z realizacją programu nauczania, ponieważ stosuje indywidualny program edukacyjny i terapeutyczny (IPET), który umożliwia dostosowanie materiałów dydaktycznych do potrzeb każdego ucznia w zależności od napotykanych trudności. Ośmiu respondentów w ogóle nie ustosunkowało się do kwestii realizacji przez nich programu nauczania. Wśród trudności w nauczaniu umiejętności językowych nauczyciele zakreślili wszystkie dostępne opcje, wskazując, że umiejętności receptywne przysparzają uczniom z niepełnosprawnościami więcej kłopotów (Tab. 5.).

Wszyscy respondenci uważają, że czytanie ze zrozumieniem sprawia uczniom najwięcej trudności. Jeden z nauczycieli szkoły podstawowej wyjaśnił, że uczniowie mają problemy nie tylko z analizą tekstu, lecz także niechętnie wykonują zadania polegające na czytaniu dialogów w parach. Taka niechęć do współpracy może wskazywać na problemy natury społecznej powodowanej przez odmienne zachowania USPE. Oprócz problemów z czy-

TABELA 5: Problemy w nauczaniu umiejętności językowych USPE

UMIEJĘTNOŚĆ JĘZYKOWA	LICZBA NAUCZYCIELI	TYP SZKOŁY
Czytanie	6	podstawowa/ gimnazjum/ liceum
Pisanie	7	podstawowa/ gimnazjum
Mówienie	3	podstawowa/ gimnazjum
Słuchanie	1	liceum
Wymowa	1	podstawowa
Brak odpowiedzi	1	podstawowa

taniem, niemal połowa pytaných uznaje nauczanie pisania za bardzo wymagające dla USPE. Przyczyn tego stanu należy upatrywać w trudnościach, jakie uczniowie dyslektyczni mają z jakością i poprawnością zapisu, niemożliwości zaradzenia tej sytuacji we własnym zakresie, nawet gdy poprawna forma zapisu jest podana przez nauczyciela. Taki brak porozumienia i w konsekwencji sukcesu w opanowaniu umiejętności pisania niewątpliwie powoduje irytację zarówno uczniów, jak i nauczycieli dokładających wszelkich starań, aby właściwie przygotować uczniów do egzaminów na zakończenie danego etapu edukacji.

Odnosząc się do warunków pracy, 67 proc. osób badanych (nauczyciele wszystkich typów szkół) skarży się na zbyt liczne grupy uczniów na zajęciach językowych, co sprawia, że praca indywidualna z USPE jest naprawdę trudna. Prawdą jest, że nauczyciele zatrudnieni w klasach integracyjnych współpracują z nauczycielami wspierającymi, ponieważ jednak przeprowadzone badanie nie weryfikowało znaczenia ich obecności i/ lub pracy wspierającej w opinii nauczycieli, nie można jednoznacznie stwierdzić, co jest przyczyną trudności w zarządzaniu dużymi klasami integracyjnymi. Według opinii dwóch nauczycieli gimnazjów i opinii jednego nauczyciela szkoły podstawowej, brak materiałów dydaktycznych przystosowanych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami rodzi również pewne problemy w nauczaniu.

### Podsumowanie

Podsumowując, respondenci nie zgłaszają poważnych problemów co do realizacji programu nauczania, chociaż twierdzą, że zajęcia integracyjne są trudne ze względu na dużą liczbę uczniów w każdej klasie, co ma negatywny wpływ na indywidualizację nauczania. Wyniki badania wskazują, że nauczyciele szkół podstawowych, którzy mają lepsze przygotowanie do prowadzenia zajęć integracyjnych, zajmują zdecydowanie pozytywne stanowisko na temat integracji, rozumiejąc jej istotne znaczenie dla prawidłowego rozwoju intelektualnego i społecznego wszystkich członków społeczności szkolnej. Nauczyciele gimnazjów

są niezdecydowani w swoich opiniach na temat integracji, niektórzy wspierają ideę nauczania integracyjnego, podczas gdy inni przyjmują negatywną postawę, wątpiąc zarówno w poprawę procesu uspołecznienia uczniów z niepełnosprawnościami, jak i pozytywny wpływ, jaki nauczanie inkluzyjne może mieć na innych uczniów w klasie. Zgodnie z odpowiedziami nauczycieli szkół średnich, można przyjąć, że ich stanowisko w kwestii integracji jest raczej negatywne lub przynajmniej ambiwalentne. Nauczyciele ci deklarują świadomość korzystnego wpływu, jaki integracja edukacyjna może mieć na wszystkich uczniów, ale ich postawa jest raczej negatywna. Część z nich unika wyrażenia własnej opinii na temat wpływu integracji na rozwój sfery społecznej i emocjonalnej uczniów. Zajęcie takiego stanowiska może być usprawiedliwione brakiem specjalistycznej wiedzy nauczycieli oraz kierowaniem się opiniami opartymi wyłącznie o doświadczenia dydaktyczne, które w badanej grupie nauczycieli szkół średnich są znacząco uboższe niż te zgromadzone przez nauczycieli szkół podstawowych. Innym powodem przyjęcia negatywnej lub ambiwalentnej postawy wobec integracji przez nauczycieli liceów może być różnica w podejmowanych celach edukacyjnych w tych jednostkach i w szkołach podstawowych. Jak stwierdzają Salvia i Munson (1986) w swoich badaniach dotyczących podejścia nauczycieli do integracji, *nauczyciele starszych grup wiekowych koncentrują się bardziej na przekazywaniu treści nauczania, a mniej na indywidualnych różnicach rozwojowych dzieci* (Salvia i Munson w: Avramidis i Norwich 2002:137).

Idea integracji edukacyjnej zdecydowanie zasługuje na większą uwagę nauczycieli liceów, którzy coraz częściej w swojej pracy spotykają się nie tylko z uczniami z niepełnosprawnościami, lecz również z osobami niepełnosprawnymi, które wymagają dostosowania materiałów dydaktycznych i programów nauczania do swoich możliwości. Z drugiej strony, nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów, choć pozytywnie ukierunkowani na integrację, oczekują poprawy warunków pracy, tak aby móc się lepiej skoncentrować na indywidualnych potrzebach uczniów.

Jak potwierdzają to LeRoy i Simpson, oprócz *zmniejszenia liczności klas, lepsza dostępność materiałów dydaktycznych może wygenerować bardziej pozytywne nastawienie do integracji* (LeRoy i Simpson 1996, w: Avramidis i Norwich 2002:141; tłum.wł. - O.P.-S.). Takie udoskonalenia powinny również dotyczyć dywersyfikacji celów nauczania, gdzie uwaga nauczycieli skupiłaby się na zrównoważonym rozwoju uczniów w odniesieniu do ich sfery intelektualnej, społecznej i emocjonalnej. Wartością wyższą od zdobytej wiedzy są bowiem nabyte umiejętności oraz poczucie spełnienia w dorosłym życiu USPE.

#### BIBLIOGRAFIA

- Avramidis, E., Brahm, N. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. W: *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Brownell, M.T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., Vanhover, S. (2006) Learning from collaboration: The role of teacher qualities. W: *Exceptional Children*, 2 (72), 169-185.
- Gething, L., LaCour, J., Wheeler, B. (1994) Attitudes of nursing home administrators and nurses towards people with disabilities. W: *Journal of Rehabilitation*, 60(4), 66-70.

- Katz, J., Mirenda, P. (2002) Including Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms: Educational Benefits. W: *International Journal of Special Education*, 2(17).
- Praisner, C. L. (2003) Attitudes of elementary school principals toward inclusion of students with disabilities. W: *Exceptional Children*, nr 69, 135-145.
- Siek-Piskozub, T. (2001) *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka angielskiego*. Warszawa: PWN.
- Woodcock, S. (2013) Trainee Teachers Attitudes Towards Students with Specific Learning Disabilities. W: *Australian Journal of Teacher Education*, 8 (38).
- Zawadzka-Bartnik, E. (2010) *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

**OLGA PUZIA-SOBIESKA** Magister filologii angielskiej, absolwentka studiów podyplomowych UW z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i terapii pedagogicznej, doktorantka UAM na Wydziale Anglistyki, wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku (filologia angielska). Wieloletni metodyk i opiekun praktyk studenckich. Autorka publikacji na temat różnych aspektów uczenia się oraz nauczania języków obcych.