Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się

JOANNA NIJAKOWSKA

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją) wymagają dostosowania procesu nauczania (np. w zakresie metod i technik nauczania, treści, czasu, niezbędnej pomocy, form pracy itd.) do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Kwestią kluczową jest odpowiednie kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych, pozwalające na zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia świadomych i efektywnych dydaktycznych działań włączających w tym zakresie. Istotne jest także wypracowanie wśród nauczycieli postaw tolerancyjnych wobec odmienności i różnorodności, akceptujących ideę inkluzji, a co za tym idzie – również indywidualizację podejścia w nauczaniu wszystkich uczniów jako normę.

Specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksja), specjalne potrzeby edukacyjne i edukacja włączająca (inkluzja)

W literaturze międzynarodowej używa się różnych terminów na określenie trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania o charakterze dyslektycznym, zależy to od wielu czynników, w tym od kraju i tradycji badawczej czy przyjętego modelu niesprawności. Obecnie najbardziej rozpowszechnionym terminem oznaczającym ten typ trudności jest termin *dysleksja* (lub *dysleksja rozwojowa*) oraz termin nieco bardziej ogólny i opisowy – *specyficzne trudności w uczeniu się* (w odróżnieniu od uogólnionych trudności w uczeniu się). Niektórzy specjaliści do specyficznych trudności w uczeniu się zaliczają także zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), dyspraksję, dyskalkulię i syndrom Aspergera, które często współwystępują z dysleksją (np. Kormos i Smith 2012). Uczniowie ze *specyficznymi trudnościami w uczeniu się* należą do grupy uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.* Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne mogą wynikać nie tylko ze specyficznych trudności w uczeniu się, ale także z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego i zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych (związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi), trudności adaptacyjnych (związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego czy wcześniejszym kształceniem za granicą), a także ze szczególnych uzdolnień. Na co dzień nauczyciele obcują więc ze sporą grupą uczniów, których potrzeby rozwojowe i edukacyjne są specjalne, a sprostanie im wymaga nie tylko akceptującego nastawienia, ale przede wszystkim wiedzy i umiejętności (MEN 2013).

Dysleksja jest jednym z najintensywniej badanych i poznanych rozwojowych zaburzeń kognitywnych i oznacza specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania, które mają podłoże neurobiologiczne i genetyczne. Główną przyczyną dyslektycznych trudności w uczeniu się jest słaba świadomość fonologiczna oraz zaburzony proces przetwarzania fonologicznego (umiejętność różnicowania i manipulowania dźwiękami mowy oraz przyporządkowania im odpowiednich liter), to zaś powoduje problemy z przetwarzaniem tekstu pisanego charakteryzujące się niepoprawnym, niepłynnym i powolnym czytaniem, a także trudnościami z bezbłędnym pisaniem

(Hulme i Snowling 2009). Trudności dyslektyczne mają zróżnicowane natężenie i przejawiają się w różny sposób u poszczególnych osób. Symptomy mogą się dynamicznie zmieniać wraz z wiekiem i na skutek oddziaływań dydaktycznych, prowadzących do usprawnienia umiejętności czytania i pisania (Nijakowska, w druku).

Trudnościom doświadczanym przez osoby dyslektyczne w przyswajaniu języka ojczystego mogą towarzyszyć problemy w opanowaniu języka obcego. Ich zakres i intensywność zależą między innymi od dotkliwości trudności doświadczanych w opanowaniu języka ojczystego, natury systemu ortograficznego danego języka obcego (np. ortografia transparentna – charakteryzująca się prostą i regularną relacją pomiędzy głoskami i literami, jak w języku włoskim, w przeciwieństwie do nietransparentnej, jak w języku angielskim) oraz umiejętności i strategii niezbędnych do poprawnego i płynnego czytania i pisania w tym języku (Kormos i Smith 2012, Nijakowska 2010, Nijakowska i Kormos 2016, Seymour i in. 2003).

Efektywne i pełne włączenie dzieci dyslektycznych w proces uczenia się języka obcego wymaga od nauczycieli zastosowania szeregu zabiegów dydaktycznych mających na celu zmodyfikowanie i zindywidualizowanie metod pracy na lekcji. To system edukacyjny i przyjęte w nim procedury powinny dopasować się do potrzeb i możliwości ucznia z dysleksją (jak i każdego innego ucznia), a nie odwrotnie. Takie podejście zgodne jest z ideą *inkluzji* i *edukacji włączającej*, która pojawiła się na skutek dostrzeżenia wad i ograniczeń kształcenia segregacyjnego i integracyjnego. Mówimy o edukacyjnym systemie włączającym/inkluzyjnym oraz o edukacji i szkole włączającej, która proponuje doskonalszą formę i możliwość wspólnego nauczania wszystkich dzieci, także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na przykład dzieci niepełnosprawnych, dzieci z dysleksją czy dzieci szczególnie zdolnych (Doroba 2010, UNESCO 2005). Inkluzję pojmować należy nie jako stan, ale raczej dynamiczny proces, który ma celu kształtowanie społeczności otwartej i tolerancyjnej, ceniącej różnorodność, akceptującej indywidualność i odmienność. W ten proces powinni być aktywnie zaangażowani wszyscy interesariusze systemu edukacyjnego – od uczniów i ich rodziców, poprzez nauczycieli i dyrektorów szkół, do urzędników i twórców polityki oświatowej (D'Alessio 2011, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2009, 2012). Kształcenie włączające związane jest z rozpoznawaniem, określaniem i usuwaniem barier utrudniających lub nawet uniemożliwiających pełne uczestnictwo każdego dziecka w procesie edukacyjnym. Te utrudnienia mogą dotyczyć barier architektonicznych, ale istotniejsze i trudniejsze do usunięcia są bariery wynikające z negatywnych postaw, przekonań i nastawienia społecznego czy też niewłaściwych metod i strategii nauczania i uczenia się (Zacharuk 2011).

Zasady edukacji włączającej oparte są na przekonaniu i założeniu, że wszyscy uczniowie (nie tylko ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), pomimo znaczących różnic w sposobie, w jaki przyswajają wiedzę oraz zróżnicowanych potrzeb, powinni mieć równe prawa w dostępie do wysokiej jakości szkolnictwa masowego, do edukacji odbywającej się we wspierającym (rozumiejącym różne potrzeby i odpowiadającym na nie) środowisku (Acedo i in. 2009, D'Alessio 2011, Zacharuk 2011), również w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych. Środowisko kształcenia włączającego jest z definicji przyjazne każdemu uczniowi, daje równe szanse, akceptuje różnorodność, promuje aktywność, kreatywność i samodzielność, wspiera zamiast wyręczać i wreszcie piętnuje stereotypy i uprzedzenia prowadzące do marginalizacji i wyłączenia, które często uniemożliwiają urzeczywistnienie postulatów edukacji włączającej (Doroba 2010).

Stworzenie równych szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci we włączającym środowisku edukacyjnym, istniejącym w typowej klasie szkolnej, polega na likwidowaniu barier, wyrównywaniu braków wynikających z różnic indywidualnych, tworzeniu warunków do rozwijania talentów i wykorzystania potencjału każdego ucznia, właściwym rozpoznawaniu i efektywnym zaspokajaniu (poprzez dobór najlepszych dla danego ucznia form pracy i wsparcia) potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów (w tym dzieci z dysleksją) przez odpowiednio wykwalifikowanych i świadomych nauczycieli (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012, UNESCO 2005). Jednak właściwe i poprawne interpretowanie i odpowiadanie na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów wynikające ze specyficznego charakteru i natury ich potrzeb edukacyjnych oraz maksymalizowanie możliwości efektywnego uczestnictwa każdego ucznia na lekcjach prowadzonych w klasach szkolnych poprzez indywidualizowanie wymagań i metod pracy stanowi wyzwanie dla wielu nauczycieli (np. Avramidis i Norwitch 2002, Jordan i in. 2009, Sharma i Nuttal 2016). Szczególnie problematyczne okazać się to może dla nauczycieli języków obcych, którzy, jak sami przyznają, często nie czują się kompetentni w tym zakresie oddziaływań nauczycielskich, pomimo że sytuację regulują odpowiednie akty prawne odnoszące się zarówno do standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, jak i organizacji procesu nauczania i obowiązków nauczyciela wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym uczniów z dysleksją).

Kompetencje i zadania nauczycieli w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – podstawy prawne

Kwalifikacje zdobywane w polskim systemie szkolnictwa wyższego opisane są przez *Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* poprzez określenie efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego i praktycznego w obszarach kształcenia w zakresie poszczególnych nauk. Efekty kształcenia definiowane są jako wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne zdobywane w procesie kształcenia na poszczególnych etapach studiów (pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia) (MNiSW 2011). *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (MNiSW 2012) zawiera opis ogólnych i szczegółowych efektów kształcenia, a więc wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które nauczyciele powinni nabyć w ramach kształcenia przygotowującego ich do zawodu. Celem ogólnym jest wykształcenie profesjonalistów i refleksyjnych praktyków, nauczycieli wrażliwych, etycznych, empatycznych, otwartych na nowości i innowacje, tolerancyjnych, prospołecznych i odpowiedzialnych – co powinno stanowić dobrą bazę do wprowadzania w praktyce zasad edukacji włączającej. Według efektów kształcenia opisanych w tym dokumencie, po zakończeniu kształcenia absolwent powinien posiadać wiedzę między innymi na temat specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinien umieć indywidualizować zadania, dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów, w tym uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. A w ramach kompetencji społecznych absolwentów wymieniana jest świadomość faktu, że zindywidualizowanie oddziaływań pedagogicznych (w tym dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w nauczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest koniecznością, a nie opcją.

Zupełnie odmienną kwestię stanowi realizacja w procesie kształcenia treści odnoszących się do pracy z uczniami, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne (np. tymi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się) oraz to, w jakim stopniu wymienione powyżej efekty kształcenia są osiągane w trakcie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, a zwłaszcza nauczyciela języka obcego. Niestety, odczuć można pewien niedosyt czy wręcz braki w odniesieniu do realizacji w trakcie procesu kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych treści pozwalających im na zdobycie niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych pozwalających z sukcesem stosować zasady edukacji włączającej poprzez indywidualizowanie wymagań edukacyjnych oraz metod i technik nauczania do specyficznych potrzeb i możliwości uczniów. Także oferta doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języków obcych w tym zakresie jest raczej uboga.

Analiza potrzeb w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych w odniesieniu do pracy z uczniami posiadającymi specyficzne trudności w uczeniu się potwierdza istnienie luki w programach kształcenia zawodowego tych nauczycieli. Badania kwestionariuszowe prowadzone w kilku krajach europejskich, w tym w Polsce, wykazały, że nauczyciele języków obcych przyznają, że brakuje im podstawowej, niezbędnej wiedzy i zrozumienia natury trudności dyslektycznych, ich wpływu na przyswajanie języków obcych oraz technik pracy zgodnych z założeniami edukacji włączającej. Nauczyciele uważają, że nie posiadają wystarczających umiejętności dostosowania wymagań i metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości tych uczniów tak, żeby z sukcesem włączać ich w naukę języka obcego w typowej klasie szkolnej. W opinii nauczycieli jest to wynik niewystarczających możliwości i propozycji szkoleniowych, zarówno w ramach kształcenia przygotowującego ich do zawodu, jak i w ramach późniejszego doskonalenia zawodowego (Nijakowska 2014, 2015).

Rzeczywistość szkolną nauczycieli języków obcych, tak jak nauczycieli pozostałych przedmiotów, określają rozporządzenia ministerialne. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (MEN 2015), nauczyciele zobowiązani są do dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów o specyficznych trudnościach w uczeniu się, a oddziaływania te określone są mianem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Osobny akt prawny, a mianowicie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (MEN 2013), reguluje zasady pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole, która polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, z uwzględnieniem indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia. Zgodnie z ustawą, pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole udzielają nauczyciele oraz specjaliści – psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i pedagodzy-terapeuci.

Pomoc powinna być udzielana w trakcie codziennej pracy z uczniem na lekcjach oraz w formie dodatkowych zajęć specjalistycznych (w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się są to zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone przez specjalistę w małej grupie – maksymalnie pięcioosobowej), a także warsztatów, porad i konsultacji. Wsparcie merytoryczne dla nauczycieli i specjalistów mają zapewniać poradnie oraz placówki doskonalenia nauczycieli.

Nauczyciel wobec specyficznych trudności w uczeniu się: wyzwania w kształceniu zawodowym nauczycieli języka obcego

Z punktu widzenia nauczyciela języka obcego najistotniejsza jest umiejętność udzielenia właściwej pomocy i zastosowania odpowiednich, zindywidualizowanych metod nauczania oraz technik i form pracy na lekcjach w trakcie codziennej pracy. Kwestią podstawową jest więc właściwe kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w tym zakresie, pozwalające na zdobycie wiedzy, umiejętności i narzędzi niezbędnych do pracy z uczniami, którzy doświadczają specyficznych trudności w uczeniu się, oraz rozwijanie i promowanie wśród nauczycieli postaw akceptujących ideę i założenia edukacji włączającej. Nauczyciele przyznają zgodnie, że pomimo wielu zasadniczych podobieństw, ich uczniowie istotnie różnią się w zakresie możliwości, zainteresowań, słabych i mocnych stron, a co za tym idzie – potrzeb. Tę różnorodność warto postrzegać jako zaletę i promować ją raczej niż poszukiwać sposobu na przeciętność. Jednak wciąż traktowanie wszystkich uczniów sprawiedliwie i z poszanowaniem prawa do równości niejednokrotnie rozumiane jest jako konieczność traktowania wszystkich dokładnie w ten sam sposób w zakresie metod nauczania czy sposobów weryfikowania osiągnięć. W świetle zasad inkluzji za punkt wyjścia należy jednak przyjąć założenie zgoła przeciwne, którego zaakceptowanie stanowi spore wyzwanie nie tylko dla wielu nauczycieli, ale także dla samych uczniów i ich rodziców. Kontrowersje i negatywne nastawienie może wywoływać fakt, że dostosowanie często błędnie pojmowane jest jako przywilej lub ulga. Ponadto niektórzy uczniowie i ich rodzice przyjmują postawę roszczeniową, oczekując, że formalna diagnoza określonego typu trudności w uczeniu się zwalnia z obowiązku nauki w sytuacji, gdy powinna ona motywować do zdwojonego wysiłku i wytężonej pracy. Z drugiej strony, postawę demotywującą często przyjmuje szkoła, która nie zapewnia zindywidualizowanego wsparcia, nie oferuje wystarczającej i właściwej pomocy, niedostatecznie angażuje, nie zachęca do wysiłku i do rozwijania zainteresowań.

Problematyczne dla nauczycieli wydaje się też zoperacjonalizowanie indywidualizacji metod i środków w nauczaniu oraz dobranie odpowiedniego sposobu i zakresu dostosowania procesu nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Dostosowanie oznacza, że nieco inaczej trzeba pracować z każdym uczniem, nieco inaczej wymagać, nieco inaczej sprawdzać i oceniać wiedzę i umiejętności. Dostosowanie oznacza też, że nie wszyscy uczniowie wykonują na lekcji i w domu te same zadania, w ten sam sposób i w tym samym czasie i zakresie. Celem jest uzyskanie zakładanych efektów nauczania, ale droga do jego realizacji jest różna dla różnych uczniów. Taki sposób nauczania wymaga od nauczyciela elastyczności i dobrej organizacji pracy. Nauczyciel jest również odpowiedzialny za stworzenie w klasie atmosfery zrozumienia i poparcia indywidualizacji metod i środków nauczania, a może ten cel osiągnąć, gdy uczniowie zrozumieją, że dostosowanie nie oznacza zwolnienia z nauki, ale równie wytężoną pracę, tylko w nieco innej formie. W ramach procesu nauczania i uczenia się różnicowaniu i dostosowaniu do potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów podlegać mogą (np. Kormos i Smith 2012):

- metody i techniki nauczania;
- dobór i organizacja treści nauczania;
- czas potrzebny na wykonanie zadania i tempo pracy;
- niezbędna pomoc i uwaga nauczyciela, dodatkowa indywidualna praca z uczniem;
- formy i sposoby pracy na lekcji i w domu – typy zadań, formy odpowiedzi oraz prezentacji wiedzy i umiejętności;
- praca indywidualna i w grupach;
- informacja zwrotna od nauczyciela;
- sposób sprawdzania osiągnięć, oceniania i egzaminowania;
- środowisko klasowe – poziom hałasu, oświetlenie, temperatura, wyposażenie).

Treści dotyczące technik zarządzania klasą w realiach edukacji włączającej i dostosowania form pracy do indywidualnych potrzeb uczniów, a także specyficznych technik związanych z rozwijaniem poszczególnych umiejętności i nauczaniem elementów języka (słuchania, mówienia, czytania, pisania, słownictwa, gramatyki, wymowy, świadomości fonologicznej, ortograficznej, morfologicznej) wraz z podstawowymi informacjami pozwalającymi nauczycielom lepiej zrozumieć naturę specyficznych trudności w uczeniu się i ich wpływ na przyswajanie języków obcych, powinny więc stanowić trzon szkolenia zawodowego. Zgodnie z trendami pedagogicznymi i zaleceniami ministerialnymi, celem jest szkolenie aktywnych

i refleksyjnych praktyków, którzy eksperymentują z nowymi technikami i rozwiązaniami oraz kreatywnie adaptują je do swojego kontekstu edukacyjnego, którzy potrafią krytycznie obserwować i ocenić proces uczenia się i nauczania oraz wprowadzić niezbędne zmiany (MNiSW 2012, Tanner i Green 1998, Wallace 1991). W osiągnięciu takiego celu pomaga struktura kursu, w którym poszczególne moduły zbudowane są na zasadzie cyklu refleksyjnego – nie stanowią jedynie repozytorium wiedzy i gotowych recept, ale zawierają zadania (ang. *task-based approach*), w trakcie realizacji których nauczyciele współpracują, dzielą się doświadczeniami i przemyśleniami, wspólne szukają pomysłów i rozwiązują dany problem. Pierwszym etapem takiego cyklu jest wstępna refleksja odnosząca się do posiadanego doświadczenia, nastawienia, przekonań, wątpliwości czy niepokoju, jaki wywołują omawiane treści. Drugim etapem jest prezentacja nowej wiedzy i informacji, które następnie wykorzystywane są w praktycznych zadaniach i symulacjach, w trakcie których nauczyciele testują i oceniają proponowane rozwiązania – techniki, narzędzia, sposoby pracy i materiały oraz na bazie wzorców i nowej wiedzy projektują swoje autorskie rozwiązania, które najlepiej sprawdzą się w ich środowisku pracy. Końcowa faza cyklu to refleksja nad efektywnością i możliwością zastosowania wypracowanych rozwiązań w danym kontekście i weryfikacja wstępnych przekonań. W tym modelu podstawowym założeniem jest to, że nie ma jednego idealnego rozwiązania (ang. *one-size-fits-all solution*) dla danego problemu oraz że kontekst (np. wiek uczniów, typ zadania, rodzaj trudności czy doświadczenie nauczyciela) definiuje i determinuje kroki podejmowane przez nauczyciela (Waters 2005). Samodzielność, odwaga i umiejętność nauczyciela w wybieraniu różnych rozwiązań dla różnych uczniów na tej samej lekcji, w zależności od tego, co jest dla nich najkorzystniejsze, zależy oczywiście od wielu czynników, ale w dużej mierze od tego, w jakie narzędzia zostanie wyposażony podczas szkolenia, oraz jakie przekonania i nastawienie będzie miał do idei edukacji włączającej.

Zamiast podsumowania

Wyniki badań wskazują na duży potencjał właściwego szkolenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w podnoszeniu poziomu ich wiedzy i umiejętności zawodowych (np. Brady i in. 2009, Podhajski i in. 2009), w formowaniu, rozwijaniu i promowaniu akceptujących postaw i pozytywnego nastawienia do idei edukacji włączającej oraz w redukowaniu lęków, wątpliwości i niechęci do modyfikowania codziennej praktyki nauczycielskiej tak, aby uczyć w sposób, który jest najbardziej efektywny dla uczniów, a więc dostosowany do ich indywidualnych potrzeb (np. Campbell i in. 2003, Forlin i in. 2009, Sharma i Nuttal 2016, Sharma i Sokal 2015, Sharma i in. 2008).

Cele omówione powyżej realizowano w ramach europejskich projektów DysTEFL i DysTEFL2, które poświęcone były przygotowaniu i wdrożeniu materiałów szkoleniowych do kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języka angielskiego w krajach europejskich w zakresie pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (Nijakowska i in. 2013, 2016). W ramach tych projektów szkolono nauczycieli z różnych krajów europejskich na kursach stacjonarnych oraz kursach do kształcenia na odległość – w tym do samodzielnego uczenia się (ang. *online self-study*) oraz w wersji interaktywnej – Moodle i MOOC (*Massive Open Online Course*). Zainteresowanie kursami przeszło najśmielsze oczekiwania ich organizatorów (kilkadziesiąt tysięcy osób) i potwierdza duże zapotrzebowanie nauczycieli języków obcych na możliwość kształcenia i doskonalenia zawodowego w tym zakresie.

Projekt DysTEFL nagrodzony został *Europejskim znakiem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych – European Language Label (ELL)* oraz wyróżnieniem *Success story,* które nadawane jest przez Komisję Europejską zakończonym projektom, które znacząco przyczyniły się do osiągniętego rozwoju danej dziedziny, wyróżniły się innowacyjnością i mogą stanowić inspirację dla innych. Kurs DysTEFL otrzymał nagrodę *ELTons – cellebrating innovation in English language teaching*, w kategorii *Excellence in course innovation* – międzynarodową nagrodę przyznawaną za innowacje w dziedzinie nauczania języka angielskiego jako obcego (ELT) przez British Council i sponsorowaną przez Cambridge English. Więcej na ten temat w artykule *Wypełnić niszę*, który ukazał się w nr. 3/2016 JOwS: http://jows.pl/wydania/201603.

BIBLIOGRAFIA

→ Acedo, C., Ferrer, F., Pàmies, J. (2009) Inclusive Education: Open Debates and the Road Ahead. W: *Prospects*, nr 39(3), 227-238.

→ Avramidis, E., Norwich, B. (2002) Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: a Review of the Literature. W: *European Journal of Special Needs Education*, nr 17(2), 129-147.

→ Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W., Russo E., Wilder, T.D. (2009) First Grade Teachers' Knowledge of Phonological Awareness and Code Concepts: Examining Gains from an Intensive form of Professional Development and Corresponding Teacher Attitudes. W: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, nr 4, 425-455.

→ Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003) Changing Student Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusion. W: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, nr 28, 369-379.

→ D'Alessio, S. (2011) *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.

→ Doroba, M. (2010) Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia. Część 1. Edukacja. W: *Szkoła Specjalna*, nr 1(252), 5-19.

→ Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2009) *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej. Zalecenia dla decydentów*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. [online] [dostęp 16.11.2016] <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-PL.pdf>.

→ Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012) *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. [online] [dostęp 16.11.2016] <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-PL.pdf>.

→ Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009) Demographic Differences in Changing Pre-service teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns About Inclusive Education. W: *International Journal of Inclusive Education*, nr 13(2), 195-209.

→ Hulme, C., Snowling, M. (2009) *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition.* Oxford/Malden: Wiley-Blackwell.

→ Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009) Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. W: *Teaching and Teacher Education*, nr 25, 535-542.

→ Kormos, J., Smith, A.M. (2012) *Teaching Languages to Learners with Specific Learning Difficulties*. Clevedon: Multilingual Matters.

→ MEN (2013) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.* (DzU 2013 poz. 532). [online] [dostęp 16.11.2016] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532>.

→ MEN (2015) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych.* (DzU 2015 poz. 843). [online] [dostęp 16.11.2016] <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2015/843/1>.

→ MNiSW (2011) *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. (DzU 2011 nr 253 poz. 1520). [online] [dostęp 16.11.2016] <http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/478e9241dffed3a0bcd4fb28792392a8.pdf>.

→ MNiSW (2012) *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. (DzU 2012 poz. 131). [online] [dostęp 16.11.2016] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>.

→ Nijakowska, J. (2010) *Dyslexia in the Foreign Language Classroom.* Bristol: Multilingual Matters.

→ Nijakowska, J. (2014) Dyslexia in the European EFL Teacher Training Context. W: M. Pawlak, L. Aronin (red) *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Studies in Honor of David Singleton*. Cham: Springer, 129-154.

→ Nijakowska, J. (2015) Foreign Language Teachers' Professional Training Needs on Inclusive Practices and Dyslexia: The DysTEFL2 Project's Findings. W: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (red.) *ICERI2015 Proceedings*. Seville: IATED Academy, 1775-1784.

→ Nijakowska, J. (w druku) Developmental Dyslexia. W: J-O. Östman, J. Verschueren (red.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

→ Nijakowska, J., Kormos, J. (2016) Foreign Language Teacher Training on Dyslexia: DysTEFL Resources. W: L. Peer, G. Reid (red.) *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: Breaking down Barriers for Educators*. London: Routledge, 104-114.

→ Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N. (2013) *DysTEFL – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*. Trainer's Booklet. Trainee's Booklet. CD-Rom. Cham: Druck+Verlag Ernst Vögel GmbH.

→ Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B, Kálmos, B, Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N., Alexiou, T., Košak Babuder, M., Mattheoudakis, M., Pižorn, K. (2016) *DysTEFL2 – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*. Łódź: Zakład Pragmatyki Językowej Uniwersytetu Łódzkiego.

→ Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J., Sammons, J. (2009) Professional Development in Scientifically Based Reading Instruction: Teacher Knowledge and Reading Outcomes. W: *Journal of Learning Disabilities*, nr 42, 403-417.

→ Seymour, P.H.K., Aro, M., Erskine, J.M. (2003) Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. W: *British Journal of Psychology*, nr 94, 143-174.

→ Sharma, U., Nuttal, A. (2016) The Impact of Training on Pre-service Teacher Attitudes, Concerns, and Efficacy Towards Inclusion. W: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, nr 44(2), 142-155.

→ Sharma, U., Sokal, L. (2015) The Impact of a Teacher Education Course on Pre-service Teachers' Beliefs About Inclusion: An International Comparison. W: *Journal of Research in Special Educational Needs*, nr 15(4).

→ 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. W: *Disability and Society*, nr 23(7), 773-785.

→ Tanner, R., Green, C. (1998) *Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach*. Harlow: Addison Wesley Longman Publishing.

→ UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [online] [dostęp 16.11.2016] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

→ Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

→ Waters, A. (2005) Expertise in Teacher Education: Helping Teachers to Learn. W: K. Johnson (red.) *Expertise in Second Language Learning and Teaching.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 210-299.

→ Zacharuk, T. (2011) Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. W: *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, nr 1(20), 2-7.

DR HAB. JOANNA NIJAKOWSKA, PROF. UŁ **Pracuje w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą przyswajania i metodyki nauczania języków obcych oraz specyficznych trudności w uczeniu się. Ma wieloletnie doświadczenie w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych.**