

Inkluzja: obecność, uczestnictwo, dostępność

DOI: 10.47050/jows.2022.4.9-15

Otwartość, akceptacja różnorodności i tolerancja są cechami społeczeństw świadomych i empatycznych, umożliwiają zmniejszanie barier powodujących marginalizację i wykluczenie grup defaworyzowanych. Efektywne włączanie w edukacji jest procesem i stanem pożądanym, możliwym do wdrożenia, ale jednocześnie niosącym szereg wyzwań dla praktyki pedagogicznej. Często edukacja włączająca jest błędnie rozumiana, a przez to implementowana w niewłaściwy sposób. Artykuł sygnalizuje kilka wybranych, kluczowych zagadnień, stanowiących punkt wyjścia do refleksji i inspirację do dalszych poszukiwań. Jakie są bariery i wyzwania w edukacji włączającej? Jakie są obawy i nastawienie nauczycieli do inkluzji? Jak nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do nauczania włączającego i poczucie sprawczości w tym zakresie?

JOANNA NIJAKOWSKA
Uniwersytet Warszawski

Wzory, standardy i dobre praktyki w światowej i europejskiej edukacji w zakresie efektywnego wdrożenia włączających praktyk w kształceniu, w tym w kształceniu językowym, opierają się na podstawowej zasadzie, że każdy człowiek ma prawo do wysokiej jakości edukacji oraz że ludzie istotnie się różnią pod wieloma względami. Otwartość, tolerancja i akceptacja szeroko pojętej różnorodności w edukacji, zrozumienie zróżnicowanych potrzeb uczniów i gotowość podjęcia wyzwania, żeby im sprostać, stanowią filary inkluzji. Różnorodność odnosi się do różnic między ludźmi, które mogą dotyczyć ich rasy, pochodzenia etnicznego, płci, tożsamości płciowej i orientacji seksualnej, języka, kultury, religii, klasy społecznej, statusu imigracyjnego, wieku, zdolności umysłowych i fizycznych, specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) i szczególnych uzdolnień (Brussino 2020; Cerna i in. 2021).

Pomimo wzmożonych wysiłków interesariuszy edukacji, w tym władz oświatowych i nauczycieli, w wielu krajach założenia dotyczące efektywnego włączenia i równego, nieograniczonego dostępu do edukacji, zwłaszcza osób z grup marginalizowanych i narażonych na wykluczenie, w tym uczniów z SPE, w praktyce nie są realizowane w wystarczającym stopniu (Schleicher 2018). Minimalizowanie nierówności związanych z obecnością, uczestnictwem, dostępnością (np. do procesów, zasobów, materiałów, aktywności, alternatywnych sposobów prezentacji wiedzy) i osiągnięciami (sukcesami) w edukacji to jeden z celów określonych na najbliższe lata w agendzie zrównoważonego rozwoju przez Zgromadzenie Ogólne ONZ (UN-GA 2015: 17; UNESCO 2017).

Inkluzja w edukacji (edukacja włączająca) oznacza równy udział wszystkich uczniów we wszystkich aspektach ogólnodostępnego kształcenia w odróżnieniu od ekskluzji (całkowitego wykluczenia z formalnej edukacji), segregacji (kształcenia określonych grup uczniów w szkołach specjalnych) oraz integracji (umożliwiającej naukę uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych w ogólnodostępnych placówkach edukacyjnych, ale przy założeniu, że osoby te dostosują się do istniejącego systemu; Hehir i in. 2016; UNESCO 2017). Joanna Aksman i Beata Zinkiewicz (2019) definiują inkluzję w edukacji zarówno jako proces, jak i stan, w którym to szkoła wychodzi naprzeciw uczniom, akceptując ich różnorodność i odmienną, dostosowuje się do ich potrzeb, zapewniając poszanowanie indywidualności i tożsamości oraz wzajemny kontakt i uczestnictwo wszystkich uczniów w edukacji na równych prawach. Nie jest to łatwe zadanie, gdyż wymaga nieustannej aktualizacji wiedzy na temat potrzeb wszystkich uczniów, gotowości do

wprowadzania zmian i udogodnień zwiększających dostępność świadczeń edukacyjnych dla wszystkich uczniów i służących wszystkim uczniom. Inkluzja oznacza zmianę systemu w taki sposób, żeby to system odpowiadał na potrzeby ucznia, a nie uczeń dopasowywał się do systemu. Inkluzja rozumiana jest jako proces polegający na usuwaniu barier (np. fizycznych, psychicznych, społecznych), które ograniczają lub uniemożliwiają obecność, uczestnictwo i osiągnięcie sukcesu w uczeniu się (Cerna i in. 2021).

Nauczanie włączające z definicji dotyczy działań skierowanych do wszystkich uczniów, ale w szczególności ważne jest w odniesieniu do środowisk i grup defaworyzowanych, na przykład osób ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (SPE), które z powodu choroby, niepełnosprawności, sytuacji życiowej czy specyficznych trudności w uczeniu się (np. dysleksji; Brussino 2020), bardziej narażone są na wykluczenie lub istotne ograniczenie możliwości korzystania z dostępnych dóbr i uczestnictwa w edukacji i kulturze. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to grupa, której, zgodnie z rozporządzeniem MEN (2013, 2020), powinno się zagwarantować odpowiednią pomoc psychologiczno-pedagogiczną, polegającą na rozpoznaniu i zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wynikających z: niepełnosprawności, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, niedostosowania społecznego, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń w nauce szkolnej, 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 – w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą. Osoby z SPE to liczna i zróżnicowana grupa uczniów, wiedza na temat ich potrzeb oraz charakterystyki potencjalnych trudności, których mogą doświadczać w uczeniu się języków obcych, jest kluczowa dla właściwej organizacji procesu włączającego kształcenia językowego.

Inkluzja: bariery i wyzwania

Wprowadzanie inkluzji w praktyce nie jest proste. Bariery systemowe to przeszkody, które wykluczają określone grupy ludzi z pełnego uczestnictwa i czerpania korzyści z edukacji. Łatwym do zwizualizowania przykładem mogą być bariery architektoniczne; brak ramp i wind uniemożliwia korzystanie z wielopiętrowego budynku szkoły uczniom z niepełnosprawnością ruchową, którzy poruszają się na wózku. Inną barierą jest brak wsparcia instytucjonalnego – brak procedur i zasobów, niedobór specjalistów wspomagających uczniów, rodziców i nauczycieli na terenie szkoły i w specjalistycznych placówkach oświatowych, czy też niewystarczające możliwości odpowiedniego rozwoju zawodowego nauczycieli. Krystyna Grzesiak (2019: 26–27) jako wyzwania wymienia również mało elastyczne programy nauczania i „poziom wiedzy nauczycieli (niepełna wiedza z zakresu różnych rodzajów niepełnosprawności i zaburzeń, niedostateczne przygotowanie do prowadzenia lekcji z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, brak wystarczających kompetencji do modyfikacji istniejących programów nauczania oraz konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych)”.

Bariery mogą być też ukryte lub niezamierzone, na przykład niezwerifikowane założenia, błędne przekonania i stereotypy, które wpływają na funkcjonowanie społeczeństwa, w tym na politykę i praktykę edukacyjną (Aksman i Zinkiewicz 2019). Często powiela się fałszywe założenia i promuje stereotypy. Na przykład wiele osób kojarzy ADHD z byciem niegrzecznym, a dysleksję z niską inteligencją lub lenistwem. Także wyobrażenia dotyczące metod i technik nauczania włączającego odbiegają od praktyki pedagogicznej i wyników badań. Przykładem może być przekonanie, że dla każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami trzeba projektować procesy i materiały edukacyjne oddzielnie. Często przekonania takie wynikają z niedostatecznej świadomości i wiedzy, na przykład na temat uniwersalnego projektowania w edukacji (CAST 2018). Ważne jest zrozumienie faktu, że kluczowa jest dostępność,

a jej zapewnienie wymaga często kilku prostych kroków. Proaktywne projektowanie zajęć z myślą o różnorodności i zwiększaniu dostępności (a więc z myślą o jak największej liczbie uczniów z różnymi potrzebami – nie tylko specjalnymi) oznacza zaplanowanie różnych opcji/możliwości (dotyczących prezentacji treści, pracy z materiałem językowym i prezentacji wykonanych zadań) oraz danie (wszystkim) uczniom wyboru, a nie przygotowanie wielu różnych wersji tych samych zajęć dla każdego ucznia osobno. Możliwość wyboru angażuje uczniów w naukę, motywuje i promuje autonomię. Dostępność nauczanych treści można zwiększyć znacząco dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii edukacyjnych, które umożliwiają i ułatwiają pracę z materiałem językowym (np. *Immersive Reader* lub czytnik ekranu dla osób niewidzących i niedowidzących), a własne materiały projektować tak, aby spełniały standardy dostępności cyfrowej (np. dokumenty Word i PDF, prezentacje PowerPoint czy strony internetowe). Powyższe rozwiązania służą wszystkim uczniom, jednocześnie aktywnie włączając w kształcenie językowe uczniów z SPE.

Niektórzy nauczyciele i rodzice uważają, że uczniowie bez specjalnych potrzeb mogą być pokrzywdzeni, a ich potrzeby zaniedbywane w procesie językowego kształcenia włączającego, gdyż cała uwaga nauczyciela skupia się na uczniach z SPE (np. Nijakowska 2022). Takie przekonania bywają demotywujące dla innych nauczycieli i jednocześnie krzywdzące, bo wyniki badań potwierdzają, że edukacja włączająca jest korzystna dla wszystkich uczniów (Hehir i in. 2016; Grzesiak 2019), wzbogaca i lepiej przygotowuje ich do życia w sprawiedliwym, otwartym, empatycznym społeczeństwie obywatelskim, rozumiejącym i szanującym inność oraz różnorodność.

Identyfikowanie i usuwanie barier uniemożliwiających lub utrudniających uczenie się i pełny rozwój wszystkich uczniów oraz zapewnienie wspierającego, w pełni włączającego środowiska wymaga świadomości, wiedzy i umiejętności dostosowania środowiska szkolnego i metod nauczania do zróżnicowanych, indywidualnych potrzeb osób uczących się (Loreman i in. 2011; European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education 2012; Coady i in. 2016; Nijakowska i Kormos 2016). Oczywiście jest, że wyzwanie to nie powinno spocząć jedynie na barkach nauczycieli, wobec których często formułuje się wysokie oczekiwania (Pawlak 2022), bez jednoczesnego zaoferowania dobrych systemowych rozwiązań, wystarczającego wsparcia w środowisku pracy i możliwości rozwoju zawodowego. Urzeczywistnienie idei inkluzyjnego kształcenia jest działaniem systemowym i złożonym – wymaga zaangażowania nie tylko nauczycieli, ale również uczniów, rodziców, społeczności lokalnej, administracji szkoły, instytucji państwowych, decydentów. Nie ulega jednak wątpliwości, że to nauczyciele odgrywają kluczową rolę w procesie implementacji inkluzji w kształceniu językowym.

Inkluzja: obawy, nastawienie, poczucie sprawczości, przygotowanie nauczycieli

Z badań (Avramidis i Norwich 2002; Kormos i Nijakowska 2017; Nijakowska 2022) wynika, że właśnie brak wspomnianego wsparcia systemowego (procedur, pomocy specjalistów, zasobów, szkoleń), przy jednoczesnych wysokich oczekiwaniach i presji społecznej, powoduje wśród nauczycieli języków obcych największe obawy związane z wdrażaniem założeń edukacji włączającej w praktyce szkolnej. Wielu nauczycieli uważa również, że implementacja włączających praktyk może stawiać przed nimi dodatkowe zadania i wymagania, co wiąże się ze zwiększonym poziomem stresu, obciążeniem pracą oraz nadmiarowym czasem potrzebnym na przygotowanie lekcji i zarządzanie klasą w kontekście, w którym należy zaspokoić różnorodne potrzeby uczniów. Obawy dotyczą też dobrostanu uczniów, zarówno tych z SPE, jak i tych bez SPE. Część nauczycieli (podobnie jak rodziców) niepokoi się faktem, że niektórzy uczniowie bez SPE mogą ucierpieć z powodu obecności w ich klasach uczniów z SPE. Nauczyciele obawiają się, że zaangażowanie w pracę z uczniami z SPE spowoduje, że nie będą w stanie poświęcić dostatecznie dużo uwagi uczniom bez SPE i odpowiednio zadbać

o ich rozwój językowy, przez co uczniowie ci mogą stracić zainteresowanie i motywację do nauki języka. Nauczyciele obawiają się również, że uczniowie ze SPE mogą nie zostać zaakceptowani przez innych uczniów w klasie (Forlin i Cooper 2013; Kormos i Nijakowska 2017; Indrarathne 2019; Nijakowska 2022). Wymienione powyżej obawy bywają przyczyną rozwoju nieprzychylnych postaw wśród nauczycieli języka obcego wobec inkluzji uczniów z SPE na zajęciach językowych. Choć większość nauczycieli ma pozytywne nastawienie do samej idei inkluzji (Kormos i Nijakowska 2017; Nijakowska i in. 2018, 2020), to jednocześnie część z nich przyznaje, że wolałoby nie mieć uczniów z SPE w swoich klasach i że powinni oni być kształceni w specjalnych środowiskach edukacyjnych, na przykład w szkołach specjalnych, a nie w ogólnodostępnych placówkach (Russak 2016).

Większe poczucie sprawczości oraz bardziej pozytywne nastawienie do inkluzji mogą złagodzić obawy nauczycieli. Megan Tschannen-Moran i Anita Woolfolk Hoy (2001; 2007) definiują przekonania nauczycieli na temat własnej skuteczności i sprawczości (ang. *self-efficacy*) jako samoocenę ich zdolności do uzyskania oczekiwanych, zakładanych efektów kształcenia. Potwierdzono w badaniach (De Neve i in. 2015; Sharma i Sokal 2016), że włączające podejście, mechanizmy, techniki i rozwiązania najskuteczniej wdrażane są przez nauczycieli o wysokim poczuciu własnej sprawczości, którzy wierzą, że mają kompetencje (umiejętności i wiedzę), aby to robić właściwie i skutecznie, którzy mają przychylne nastawienie do inkluzji i nie podzielają obaw dotyczących zwiększonego poziomu stresu i nakładu pracy w związku z uwzględnianiem zróżnicowanych potrzeb swoich uczniów. Badania (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy 2001; Forlin, Sharma i in. 2014) pokazują, że poczucie własnej skuteczności nauczycieli związane z nauczaniem włączającym, a także ich postawy wobec inkluzji i zachowanie w klasie są ze sobą powiązane. Poczucie większej własnej skuteczności we wdrażaniu włączających praktyk przekłada się na większy wysiłek, zaangażowanie i gotowość do oferowania odpowiedniego wsparcia uczniom, a także wytrwałość w radzeniu sobie z trudnościami i porażkami.

Z badań porównawczych, w których uczestniczyli również respondenci z Polski (Nijakowska i in. 2018; 2020), wynika, że nauczyciele języków obcych z różnych krajów różnie oceniają swój poziom przygotowania (definiowany jako kombinacja poczucia własnej skuteczności i wiedzy oraz postaw i przekonań) do włączającego nauczania uczniów z SPE (Hettiarachchi i Das 2014). Badania te wskazały także na wyraźną (i dość powszechną) potrzebę rozwoju zawodowego nauczycieli języka obcego (artykułowaną też przez nauczycieli z Polski) w zakresie metod wdrażania nauczania włączającego z uczniami z SPE, zwłaszcza jeśli chodzi o specyficzne trudności w uczeniu się. Okazuje się, że doświadczenie w nauczaniu (lata pracy w zawodzie) i poziom wykształcenia nie wpływają istotnie na to, jak nauczyciele języków obcych oceniają swój poziom przygotowania do pracy z uczniami np. z dysleksją. Czynniki, które mają szczególne znaczenie w kształtowaniu przekonania nauczycieli o własnej sprawczości i dobrym przygotowaniu do wdrażania inkluzji w edukacji językowej, to doświadczenie w nauczaniu języka obcego uczniów z SPE (obejmujące bezpośredni kontakt i zaangażowanie osobiste) oraz dostępność szkolenia specjalistycznego (rozwój zawodowy). Ten wniosek jest spójny z wynikami badań nad predyktorami przekonań o własnej skuteczności, związanymi z nauczaniem włączającym w kontekście edukacji ogólnej, w których podkreślono znaczenie bezpośredniego doświadczenia w nauczaniu uczniów z SPE (Malinen i in. 2013; Peebles i Mondaglio 2014).

Podsumowanie

Jak w takim razie zwiększyć poczucie sprawczości i dobrego przygotowania nauczycieli języków obcych w zakresie wdrażania edukacji włączającej, a zwłaszcza pracy z uczniami z SPE? Wyniki badań jednoznacznie potwierdzają, że udział w różnych formach doskonalenia zawodowego (np. kursach i szkoleniach) wpływa pozytywnie na przekonania nauczycieli o własnej skuteczności i ich postawę wobec inkluzji oraz zmniejsza obawy związane

z nauczaniem włączającym (np. Sharma i in. 2008; Forlin, Loreman i in. 2014; Forlin, Sharma i in. 2014; Sharma i Sokal 2015; Coady i in. 2016; Chao i in. 2016; Lai i in. 2016; Sharma i Nuttal 2016; Kormos i Nijakowska 2017; Robinson 2017; Nijakowska 2022). Rola nauczycieli jest nie do przecenienia w przeciwstawianiu się marginalizacji i wykluczeniu w edukacji, obalaniu stereotypów, rozwijaniu postaw proinkluzyjnych, promowaniu edukacyjnych działań włączających. Sprostanie temu wyzwaniu wymaga wiary nauczycieli, że posiadają narzędzia (wiedzę, umiejętności, sprawczość), żeby włączać efektywnie wszystkich uczniów w edukację językową, ale także poczucia, że mogą liczyć na wsparcie, np. kadry zarządzającej i rodziców uczniów. Udział nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego w zakresie inkluzji wzmacnia ich poczucie przygotowania i skuteczności, rozwija i wzmacnia postawy sprzyjające inkluzji, a także redukuje niepokoje i obawy dotyczące efektywnego włączania wszystkich uczniów, a zwłaszcza uczniów z SPE, w edukację językową. Istotne jest, aby oferta instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli języków obcych odpowiadała zapotrzebowaniu i oczekiwaniom zgłaszanym przez nauczycieli. Oczekiwania w zakresie treści dotyczą konkretnych narzędzi i strategii, na przykład odnoszących się do sposobów efektywnego włączania wszystkich uczniów i zwiększania dostępności, w tym dostępności cyfrowej przygotowywanych przez nauczycieli materiałów nauczania oraz uniwersalnego projektowania w edukacji (ang. UDL).

BIBLIOGRAFIA

- Aksman, J., Zinkiewicz, B. (2019), *Wprowadzenie*, [w:] J. Aksman, B. Zinkiewicz (red.), *Inkluzja wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, Kraków: Societas Vistulana, s. 7–17.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002), *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*, „European Journal of Special Needs Education”, nr 17, s. 129–147.
- Brussino, O. (2020), *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*, OECD Education Working Papers, nr. 227, Paryż: OECD Publishing.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, <udlguidelines.cast.org>, [dostęp: 10.08.2022].
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., Guthrie, C. (2021), *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*, OECD Education Working Papers, nr 260, Paryż: OECD Publishing.
- Chao, C.N.G., Forlin, C., Ho, F.C. (2016), *Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 20(11), s. 1142–1154.
- Coady, M.R., Harper, C., de Jong, E.J. (2016), *Aiming for equity: Preparing mainstream teachers for inclusion or inclusive classrooms?*, „TESOL Quarterly”, nr 50(2), s. 340–368.
- De Neve, D., Devos, G., Tuytens, M. (2015), *The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction*, „Teaching and Teacher Education”, nr 47, s. 30–41.
- European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (2012), *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*, <european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>, [dostęp: 10.08.2022].
- Forlin, C., Cooper, P. (2013), *Student behaviour and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong*, „British Journal of Special Education”, nr 40, s. 58–64.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. (2014), *A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong*, „Asia-Pacific Journal of Teacher Education”, nr 42, s. 247–260.

- Forlin, C., Sharma, U., Loreman, T. (2014), *Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 18, s. 718–730.
- Grzesiak, K. (2019), *Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego – przykłady dobrych praktyk*, [w:] J. Aksman, B. Zinkiewicz (red.), *Inkluzja wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, Kraków: Societas Vistulana, s. 21–46.
- Hahir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., Burke, S. (2016), *A Summary of the evidence on inclusive education*, <abtassociates.com/sites/default/files/2019-03/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf>, [dostęp: 10.08.2022].
- Hettiarachchi, S., Das, A. (2014), *Perceptions of ‘inclusion’ and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka*, „Teaching and Teacher Education”, nr 43, s. 143–153.
- Indrarathne, B. (2019), *Accommodating learners with dyslexia in English language teaching in Sri Lanka: Teachers’ knowledge, attitudes, and challenges*, „TESOL Quarterly”, nr 53(3), s. 630–654.
- Kormos, J., Nijakowska, J. (2017), *Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers’ concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a Massive Open Online Learning Course*, „Teaching and Teacher Education”, nr 68, s. 30–41.
- Lai, F.T.T., Li, E.P.Y., Ji, M., Wong, W.W.K., Lo, S.K. (2016), *What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy?*, „Teaching and Teacher Education”, nr 59, s. 338–346.
- Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2011), *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*, Abingdon: Routledge.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., Tlale, D. (2013), *Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries*, „Teaching and Teacher Education”, nr 33, s. 34–44.
- 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 (Dz.U. z 2013 r. poz. 532).
- MEN (2020), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1280, z późn. zm.).
- Nijakowska, J. (2022), *Foreign language trainee teachers’ concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: training induced changes*, „Neofilolog”, nr 58(2), s. 163–181.
- 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*, Abingdon: Routledge, s. 104–114.
- 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: University of Łódź, <dystefl2.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/DysTEFL2-booklet.pdf>, [dostęp: 10.08.2022].
- 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”, nr 24(4), s. 357–379.
- Nijakowska, J., Tsagari, D., Spanoudis, G. (2020), *Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 10, s. 779–805.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–25.

- 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”, nr 18, s. 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”, nr 61, s. 164–178.
- Russak, S. (2016), *Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements?*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 20(11), s. 1188–1203.
- Schleicher, A. (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paryż: OECD Publishing.
- 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”, nr 23(7), s. 773–785.
- 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”, nr 44(2), s. 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”, nr 15, s. 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”, nr 40(1), s. 21–38.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001), *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, „Teaching and Teacher Education”, nr 17, s. 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”, nr 23, s. 944–956.
- UNESCO (2017), *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, Paryż: UNESCO, <unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>, [dostęp: 10.08.2022].
- UN-GA (2015), *Resolution 70/1 – Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <bit.ly/3uunban>, [dostęp: 10.08.2022].

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

¹ Projekt SCALED finansowany jest w ramach Programu Edukacja przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię ze środków mechanizmu finansowego EOG oraz ze środków krajowych. Celem projektu jest opracowanie katalogu dobrych praktyk w językowej edukacji włączającej oraz kursu dla nauczycieli języków obcych w zakresie edukacji włączającej, pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uniwersalnego projektowania w edukacji i zwiększania dostępności. Kurs dostępny będzie w połowie 2023 roku w różnych modalnościach, w ramach otwartej licencji.

DR HAB. JOANNA NIJAKOWSKA Pracuje w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w zagadnieniach dotyczących przyswajania języka obcego, dydaktyki języków obcych oraz specyficznych trudności w uczeniu się; ma wieloletnie doświadczenie w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych. Jej publikacje i zainteresowania badawcze koncentrują się na nauczaniu osób z trudnościami w uczeniu się, a także na potrzebach nauczycieli językowców, ich postawach, samoocenie, poczuciu sprawczości i obawach związanych z wdrażaniem edukacji włączającej oraz na efektach doskonalenia zawodowego. Była inicjatorką i koordynatorką nagradzanych (ELTons, European Language Label, Success Story) międzynarodowych projektów DysTEFL i DysTEFL2 (Nijakowska i in. 2016), współfinansowanych przez Komisję Europejską. Obecnie koordynuje projekt „SCALED – Supporting Content and Language Learning Across Diversity – Równe szanse w kształceniu językowym i za pomocą języka” (scaled.uw.edu.pl)¹.