

Вера Савић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.12.011.3-051:811.111(497.11) ;
316.644:376(497.11)

ИД БРОЈ:171634956

Стручни рад

Примљен: 26. августа 2009.

Прихваћен: 8. октобра 2009.

НАСТАВНИК ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО ФАКТОР ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ

Апстракт: Рад разматра проблеме наставе енглеског језика у инклузивним одељењима редовног основног образовања у Србији. Употребом упитника и квалитативном и квантитативном анализом добијених података у раду се истражују аспекти инклузивне наставе у млађим разредима основне школе са циљем да се утврди припремљеност наставника енглеског језика да одговоре на нове изазове. Истраживање је показало да ставови, знање и искуство наставника одређују њихову наставну праксу и стварање услова како за лингвистички, тако и нелингвистички развој деце са посебним образовним потребама. Закључује се да су наставници енглеског језика значајан фактор инклузивне наставе у млађим разредима основне школе.

Кључне речи: настава енглеског језика, инклузивна настава, компетенције наставника.

УВОД

Савремени тренд раног учења страног језика довео је школске 2003/2004. до реформе курикулума у млађим разредима основне школе у Србији. Тада је енглески језик постао један од обавезних предмета од првог разреда. Наставу из овог предмета изводе дипломирани професори енглеског језика и књижевности, или, у ретким случајевима, учитељи са Б2 нивоом знања енглеског језика.

Показало се да је предавати енглески језик ученицима млађих разреда основне школе веома захтеван задатак из више разлога, од којих је један постојање великих индивидуалних разлика код деце овог узраста. Поштовање деље индивидуалности у настави је један од захтева успешне савремене наставе на свим узрастима. Да би задовољио разноврсне индивидуалне потребе деце наставник енглеског језика мора да изгради инклузивну средину у којој ће се деца различитих нивоа способности, начина и темпа учења осећати сигурном, и где ће имати одговарајуће услове за напредак у образовању. У том настојању највећи изазов представљају деца са тешкоћама у учењу језика или посебним образовним потребама.

Шестогодишње искуство у настави енглеског језика на млађем узрасту у Србији може дати значајне податке како о искуствима наставника, тако и ученика. Шта смо научили у овом процесу? Како сада наставници и ученици сагледавају овај школски предмет? Са колико се ентузијазма и стручности наставници енглеског језика посвећују овом нимало лакој задатку? Какав је утицај увођење страног језика од првог разреда извршило на наставни програм у целини? Могу ли се остварити његови циљеви? Које препреке још увек нису отклоњене? Како се индивидуалне разлике третирају у настави енглеског језика? Да ли се задовољавају потребе деце са посебним образовним потребама и тешкоћама у учењу? Шта се чини да настава енглеског језика на млађем узрасту буде ефикасна и да представља чврсту основу за даљи развој језичких вештина у даљем школовању?

Да бисмо одговорили на нека од ових питања спровели смо истраживање које је усмерено на ставове наставника енглеског језика и њихова искуства у инклузивној настави. Наша основна претпоставка је да се ставови наставника формирају у њиховој припреми за рад са децом која имају тешкоће у учењу, као и у самој инклузивној настави. Друга претпоставка је да ставови наставника у великој мери одређују њихов избор приступа и метода у настави, чиме значајно утичу и на ефикасност наставе. Упитником који смо користили у истраживању желели смо да утврдимо колико су наставници припремљени за рад са децом различитих способности и како то утиче на њихову праксу у инклузивном окружењу.

Истраживање смо спровели у пролеће 2009. године са 56 наставника енглеског језика у три регионална центра у Србији (Београд – 25 наставника, Централна Србија – 21 наставник, Источна Србија – 10 наставника). Циљ истраживања био је да се утврди корелација припреме наставника за рад у инклузивним одељењима и њихових ставова, односно њихове праксе.

ЦИЉ И ЗАДАТАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је имало за циљ да утврди ставове, знања, вештине и искуство наставника енглеског језика у инклузивној настави. Питања су се односила на следеће области:

1. Како наставници енглеског језика разумеју инклузивно образовање?
2. Какви су ставови наставника према инклузивној пракси, односно укључивању деце са посебним потребама у редовну наставу?
3. Колико су наставници упознати са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама и тешкоћама у учењу која похађају редовну наставу?
4. На који начин наставници одговарају на разноврсне потребе ученика?
5. Какву помоћ и подршку наставници очекују да би своју наставу учили инклузивнијом?

РАЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Основне идеје којима смо се руководили у нашој анализи резултата везане су за следеће дефиниције инклузије и посебних образовних потреба:

“Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.”¹ (UNESCO, 2005: 13)

Дакле, инклузивно образовање подразумева примену стратегија које ће осигурати да сви ученици, без обзира на разлике у потенцијалима за учење или потребама постану пуноправни чланови наставне средине, како у одељењу, тако и у школи (Хенел, 2008: 1). Индивидуалне разлике се сматрају подстицајем који доприноси учењу и обogaћује наставну средину чији је циљ постизање квалитета и пружање једнаких услова за развој (УНЕСКО, 2005: 15–16) тако што ће се курикулум прилагодити посебним потребама детета у погледу наставних садржаја, приступа, и метода.

Резултати истраживања систематизовани су према истраживачким питањима и дају свеобухватну слику инклузивне наставе енглеског језика са становишта наставника, као што је представљено Табелама 1–6.

1. Схватање инклузивног образовања

Табела 1: Ставови наставника енглеског језика према инклузивном образовању: дефиниција инклузивног образовања

Ставови наставника енглеског језика према инклузивном образовању – дефиниција инклузивног образовања –		
	<i>f</i>	%
Инклузивна настава је рад у одељењима у којима је једно или двоје деце са посебним образовним потребама које су стручњаци дијагностификовали	40	71,4
Инклузивна настава је рад у одељењима у којима је изванредан број деце са посебним потребама или тешкоћама у учењу (језика), које су идентификовали стручњаци или сам наставник енглеског језика	16	28,6

¹ „Инклузија представља процес уважавања разноврсних потреба свих ученика повећавањем њиховог укључивања у процес учења, културни и друштвени живот, и смањивањем њиховог искључивања из образовања. Инклузија подразумева промене и прилагођавања у погледу наставног садржаја, приступа, структура и стратегија, тако да се сва деца одговарајућег узраста образују заједно у оквиру редовног образовног система.“

Већина испитаника (71,4%) има веома уско разумевање инклузивне наставе као рада у одељењима у којима је једно или двоје деце са посебним образовним потребама које су стричњаци дијагностификовали. Знатно мањи број наставника енглеског језика (28,6%) сматра да су инклузивна она одељења у којима је изванредан број деце са посебним потребама или тешкоћама у учењу (језика), које су идентификовали стручњаци или сам наставник енглеског језика. За ову другу групу наставника инклузија подразумева рад са децом чије су потребе веома разноврсне.

Може се закључити да је већини испитаника неопходно додатно информисање о инклузивном образовању како би стекли шире поимање овог појма, а што се може постићи њиховим професионалним усавршавањем које би организовале школе, а тренинг вршили стручњаци у овој области (Бут, 1999).

2. Однос према укључивању деце са посебним образовним потребама у редовну наставу

Табела 2: Ставови наставника енглеског језика према укључивању деце са посебним образовним потребама у редовну наставу

Ставови наставника енглеског језика према укључивању деце са посебним образовним потребама у редовну наставу		
	<i>f</i>	%
Сматрам да деца са посебним образовним потребама треба да похађају редовну наставу	28	50,0
Сматрам да деца са посебним образовним потребама не треба да похађају редовну наставу	28	50,0

Испитаници се деле у две готово једнаке групе у погледу својих ставова о инклузији: једна половина (50%) подржава овај тренд, друга половина (50%) га не одобрава. Ова друга група свој став образлаже факторима везаним за сопствено образовање и/или наставне околности: сматрају да наставници енглеског језика немају довољно знања и припреме (не располажу одговарајућим стратегијама) да изводе наставу у инклузивним одељењима и да одговоре на посебне потребе деце. При томе не показују да су свесни потенцијала и очуванних способности које ови ученици могу имати, већ наглашавају да је ученицима са посебним образовним потребама „неопходна посебна пажња“ јер „имају тешкоће да прате наставу, не остварују интеракцију са другим ученицима, и други ученици их не прихватају“, па зато „не могу много да постигну у редовној настави, која може бити извор великих фрустрација за њих“².

² Цитати одговора и коментара испитаника.

Наставници који одобравају укључивање деце са посебним образовним потребама у редовну наставу виде користи за сву децу у одељењу: „остали ученици ће у таквим околностима лакше прихватити децу са посебним образовним потребама и научиће да сарађују са њима“, „деца са посебним образовним потребама могу постићи бољи успех у таквој средини“ јер им она „може помоћи на много начина“ и „треба да имају иста права у нашем образовном систему“³. Ова група наставника разуме децу са посебним образовним потребама и те потребе ставља у центар своје бриге, уверена да се она развијају како лингвистички тако и емоционално и социјално у инклузивној средини.

Забрињавајућа је чињеница да само један наставник разуме инклузију као поштовање права детета са посебним образовним потребама. Може се закључити да наставници нису довољно упознати са одредбама *Конвенције о правима деце* (1989), односно са чланом 23 који предвиђа да деца ометена у развоју треба да имају „могућност да стичу образовање и право на здравствене услуге, рехабилитацију, рекреацију и стицање звања и могућности за запошљавање у циљу потпуне социјалне интеграције и личног развоја, како културног, тако и духовног“⁴, као ни са *Изјавом из Саламанке* (1994) и *Оквиром за акцију* који предвиђају да „школе треба прилагодити свој деци без обзира на њихово физичко, интелектуално, социјално и емоционално, језичко и друго стање“⁵.

Томе сада треба додати и одредбе новог *Закона о основама система образовања и васпитања Републике Србије*, усвојеног 31.08.2009, чијим се чланом 6. експлицитно прописује да “лица са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања, уз појединачну, односно групну додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи, у складу са овим и посебним законом“.

Може се закључити да наставници енглеског језика треба да буду боље упознати са законодавством у области образовања, односно са правом сваког детета на одговарајуће образовање, укључујући и право на учење страних језика. Обавеза наставника енглеског језика јесте да наставу енглеског језика учине доступном свој деци у редовној настави, чиме ће се обезбедити једнакост коју знање енглеског језика пружа како у напредовању у образовању,

³ Ibid.

⁴ “effective access to and receive education, training, health care services, rehabilitation services, preparation for employment and recreation opportunities in a manner conducive to the child’s achieving the fullest possible social integration and individual development, including his or her cultural and spiritual development” (UNESCO, 2005: 12)

⁵ “... schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions” (UNESCO, 2005: 14). “The fundamental principle of Inclusive Education is that all children should have the opportunity to learn together.” (UNESCO, 2005: 29).

тако и у могућностима за професионално напредовање (Валенте, 2009: 14). Статус енглеског језика као *lingua franca* још више наглашава етичку одговорност наставника енглеског језика да омогуће да деца са посебним образовним потребама уче енглески у редовној школи. Додатна помоћ и подршка деци да превладају тешкоће у учењу енглеског као страног језика може бити од пресудног значаја.

Наставници су кључни фактори остваривања инклузивног процеса. Њихови ставови о инклузији условљени су искуством које имају у настави енглеског језика у инклузивним одељењима и директно зависе од њиховог образовања, могућности да добију стручну помоћ у настави, и од оптерећења у настави; сходно томе, њихови негативни ставови и предрасуде представљају главну препреку инклузији (УНЕСКО, 2005: 22). Ставови одређују у којој мери ће се наставници ангажовати у настави и колико ће радити на њеној ефикасности. Наставнике који промишљају сопствену пракси треба подржати у развоју позитивних ставова према инклузивној пракси и омогућити им да своје позитивно искуство поделе са наставницима који раде у школама у којима се такви ставови не негују.

3. Познавање посебних образовних потреба

Табела 3: Упознатост наставника енглеског језика са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама

Упознатост наставника енглеског језика са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама		
	<i>f</i>	%
Довољно сам упознат са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама	13	23,2
Недовољно сам упознат са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама	43	76,8

Колико су наставници енглеског језика у Србији упознати са типичним поремећајима и оштећењима који се могу јавити код ученика? Да ли могу препознати неке од симптома? Већина испитаника (76,8%) тврди да зна веома мало о поремећајима и оштећењима који ометају учење детета. И они који тврде да знају довољно (23,2%) наводе изворе информација који су неструктурирани и део су општег знања или потичу из медија (часописи, телевизија, интернет) и консултација са стручњацима (школски педагог или психолог, лекар), било у школи или у оквиру професионалног усавршавања (семинари). Само један наставник тврди да зна веома много о поремећајима и оштећењима, о чему су га обавестили родитељи детета са посебним образовним потребама.

Очигледно је да знања које наставници имају о овој области нису формално стечена нити структурирана јер ни један наставник не помиње наставни предмет или теоретско знање и праксу стечене на основним студијама. Ово је забрињавајућа ситуација јер значи да ниједан наставник енглеског језика у Србији нема формално образовање за наставу енглеског језика у инклузивним одељењима и за уочавање поремећаја и оштећења када се сретне са њима. Поред тога, њихова сарадња са стручњацима и родитељима је пре неорганизована него резултат планираног распореда сарадње са стручњацима.

4. Искуство у инклузивној настави

Табела 4: Искуство у раду са децом са посебним образовним потребама

Искуство у раду са децом са посебним образовним потребама		
	<i>f</i>	%
Искуство у раду са децом са оштећењима сензорних функција	36	64,3
Искуство у раду са децом са интелектуалним оштећењима	24	42,9
Искуство у раду са децом са социјалним и емоционалним поремећајима	41	73,2

Одговарајући на питања везана за сопствену праксу у инклузивној настави, наставници енглеског језика тврде да углавном имају искуства у раду са децом са оштећењима сензорних функција (физичка оштећења или оштећења вида или слуха) и социјалним и емоционалним поремећајима (као што је AD/HD, односно дефицит пажње/хиперактивни поремећај), а мање са децом са интелектуалним оштећењима (поремећаји когнитивних функција који утичу на читање, писање, говорне тешкоће).

Већина наставника наводи да се основне тешкоће у учењу језика јављају у усвајању вештина говора, читања, писања и комуникације на енглеском језику. Поред тога, сви испитаници тврде да се свакодневно сусрећу са проблемима слабе мотивације, споријег темпа учења, кратке пажње и тешкоћама у комуникацији у сваком одељењу којем предају; један испитаник тврди да од једне четвртине до једне трећине ученика у сваком одељењу има ове тешкоће у учењу енглеског језика, што даље доводи до тога да ученици нису у стању да прате наставу. Пошто поменути симптоми најчешће прате поремећаје и оштећења, и тиме још више отежавају ситуацију у којој се дете са посебним образовним потребама налази, морају се узети у обзир као фактори који ометају дететово напредовање у учењу страног језика. Значи да на учење страног језика утичу опште тешкоће које дете има у учењу и оне се морају третирати да би дете напредовало (Schwartz, 1997).

Табела 5: Искуство у припреми Индивидуалног образовног плана

Искуство у припреми Индивидуалног образовног плана		
	<i>f</i>	%
Припремам Индивидуални образовни план када радим са децом са посебним образовним потребама	6	10,7
Не припремам Индивидуални образовни план када радим са децом са посебним образовним потребама	50	89,3

На питање да ли своју наставу прилагођавају разноврсним дечјим потребама, испитаници тврде да мењају наставни програм и уводе педагошке и методичке измене у том циљу. Измене се тичу наставног садржаја, материјала, методичких и педагошких адаптација, језичког нивоа, оцењивања, и, најчешће, циљева и исхода наставе. Међутим, само 6 (10,7%) од 56 наставника припрема Индивидуални образовни план (ИОП) за ученике са посебним образовним потребама, у чему им углавном помаже стручно особље у школи. Већина испитаника каже да планове праве неформално, у зависности од тренутне ситуације, руководећи се општом идејом како да раде са дететом са посебним образовним потребама. Један испитаник тврди да то не чини увек, али да се труди да децу са посебним образовним потребама укључи у активности на часу и да похвали њихов труд, иако не очекује много резултата.

Може се закључити да наставници енглеског језика нису обучени да припремају ИОП за оне ученике за које је неопходно прилагодити наставни план и програм из енглеског језика. Постоје показатељи у истраживању који наводе на закључак да за неке наставнике прилагођавање наставног плана и програма значи снижавање очекивања и критеријума у настави, или чак и игнорисање деце са посебним образовним потребама, што потврђује следећи коментар једног наставника: “Teachers (not only of English) in our schools do need more guidance and skills for teaching inclusive classes, as we tend to ignore children with SEN, making up various excuses and leaving those children with nothing.”; “I sometimes just lower the goal”; “at least I try to give them appropriate tests in accordance with their abilities”⁶.

Методичке и педагошке измене које наставници енглеског језика уводе у своју праксу углавном се тичу диференцирања задатака и индивидуалне помоћи коју пружају деци са тешкоћама у учењу језика. Међутим, испи-

⁶ Цитати одговора и коментара испитаника: „Наставницима (не само енглеског језика) код нас заиста је потребно додатно знање и вештине за рад у инклузивним одељењима, јер ми обично игноришемо децу са посебним образовним потребама, при чему користимо различите изговоре и не пружамо им ништа.“; „ја често само смањим очекивања“; „потрудим се да им бар дам тест прилагођен њиховим могућностима“.

таница наглашавају да ове измене не примењују редовно јер углавном раде са великим одељењима и немају довољно времена које би посветили појединим ученицима, па то чине када могу, спорадично, неколико пута у току школске године. Већина наставника каже да додатно помажу ученицима са тешкоћама ван редовних часова, у оквиру допунске наставе једном недељно (што је редовна обавеза наставника у већини школа), док неки то чине само када постоји потреба, било да је они уоче или ученици сами затраже додатну помоћ, и то за време или непосредно после часова. Неки наставници и дају примере индивидуалне помоћи коју пружају ученицима са тешкоћама у учењу у виду додатних инструкција, објашњења, индивидуалних задатака или посебне помоћи у савладавању писања.

Добра пракса се не може остварити уколико се не задовоље посебни захтеви успешног учења страних језика, а један од ефикасних приступа је адаптација наставе страног језика у складу са принципима који су ефикасни у раду са децом са посебним образовним потребама. Швотс (Schwartz, 1997) предлаже увођење следећих измена: а) смањивање наставног програма; б) смањивање захтева везаних за вокабулар; ц) стално обнављање градива; и д) примена што више визуелних / тактилних / кинестетичких, односно мулти-сензорних стимулација и подршке. Тренутно, ове стратегије зависе од спремности наставника енглеског језика да буде флексибилан и креативан, као и од школе да на најбољи начин задовољи потребе детета.

Очекивање помоћи и подршке

Табела 6: Очекивање помоћи и подршке за рад у инклузивним одељењима

Очекивање помоћи и подршке за рад у инклузивним одељењима		
	<i>f</i>	%
Потребна ми је додатна помоћ и подршка за рад у инклузивним одељењима	53	94,6
Није ми потребна додатна помоћ и подршка за рад у инклузивним одељењима	3	5,4

Готово сви испитаници (94,6%) сматрају да им је потребно додатно усавршавање за успешан рад у инклузивним одељењима. Не слажу се увек у вези са тим ко треба да обезбеди ово усавршавање, али већина мисли да је то обавеза Министарства просвете Србије или школске управе. Мањи број наставника сматра да такву обуку могу пружити стручњаци као што су психолози, педагози, лекари, и други стручњаци који имају искуства у раду са инклузивним одељењима, или Удружење наставника енглеског језика Србије или друга професионална удружења.

Даље, наставници сматрају да се настава енглеског језика у инклузивним одељењима мора истраживати како би се повећала њена ефикасност, а таква истраживања могу бити предмет интересовања стручњака као што су психолози, лингвисти, дефектолози, падагози и наставници са искуством, или они који су на националном нивоу задужени за образовање.

За неке испитанике је недостатак компетенција да предају у инклузивним одељењима озбиљан проблем: „Не подржавам инклузивну праксу без одговарајуће претходне припреме наставника.“⁷ Ипак, један наставник својим ставом сумира основни предуслов ефикасне наставе и улогу емпатије у образовању: „Чак и без додатног професионалног усавршавања, наставници треба да послушају своје ученике и да разумеју њихова осећања“.⁸

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање нам је показало да наставници енглеског језика у школама у Србији сматрају да не поседују одговарајуће компетенције да на прави начин одговоре на потребе деце која имају тешкоће у учењу или посебне образовне потребе. Њихови ставови према укључивању деце са посебним образовним потребама показују да они нису у потпуности упознати са законодавством у овој области. Ипак, сви испитаници се слажу да је професионално усавршавање наставника енглеског језика неопходан предуслов да би настава енглеског језика задовољила потребе свих ученика. Из одговора испитаника може се закључити да још увек нема одговарајуће регулативе која би указала на методолошке и педагошке импликације у раду са децом са посебним образовним потребама у настави енглеског језика, на начине организовања сарадње између наставника, стручњака и родитеља у циљу обезбеђивања сигурне и подстицајне средине за све ученике.

Настава страних језика мора се сагледати као значајан предуслов пуног укључивања све деце у друштво. Квалитетна настава енглеског језика за све ученике, без обзира на разлике у њиховим образовним потребама, осигураће стварање инклузивне средине у редовним школама у Србији. Испитаници су у овом истраживању својим одговорима показали спремност и ентузијазам да омогуће да настава енглеског језика као саставни део курикулума буде доступна свој деци, без обзира на разноврсност њихових индивидуалних потенцијала.

⁷ Цитати одговора и коментара испитаника.

⁸ Ibid.

ЛИТЕРАТУРА

- Booth (1999): Tony Booth, National Policies on Inclusion in England: How well are we doing? Preuzeto juna 2009 na adresi http://www.eenet.org.uk/key_issues/policy/tbooth.shtml
- European Commission (2005): *Insights & Innovations. Teaching Languages to Learners with Special Needs*. Preuzeto novembra 2008 na adresi http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/special_en.pdf
- Hannell (2008): Glynis Hannell, *Success with Inclusion*. Abington: Routledge.
- Opp-Beckman et al. (2006). Opp-Beckman et al, *Shaping the Way We Teach English*. Washington: Office of English Language Programs USA.
- Schwarz (1997): Robin Schwarz, Learning Disabilities and Foreign Language Learning. Preuzeto januara 2009 na adresi http://www.ldonline.org/article/Learning_Disabilities_and_Foreign_Language_Learning
- Valente (2009): David Valente, (ed). *Equal Opportunity and Diversity: The Handbook for Teachers of English*. British Council. Preuzeto marta 2009 na adresi <http://www.britishcouncil.org/home-diversity.htm>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Preuzeto januara 2009 na adresi <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије (2009). Преузет на адреси www.mps.gov. септембра 2009.

Vera Savić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

ENGLISH LANGUAGE TEACHER AS A FACTOR OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary: The paper studies challenges related to teaching English as a foreign language in inclusive primary grades in Serbia. A qualitative research has been conducted by using a questionnaire in order to find out if teachers of English possess necessary competences to facilitate both linguistic and non-linguistic development of children with special educational needs (SEN). The paper stresses the necessity of providing English language teachers with adequate training (both pre-service and in-service) in teaching inclusive classes so that they can respond properly to the needs of children with SEN and thus secure their right to EFL learning.

Key words: teaching English as a foreign language, inclusive education, teacher competences.