



**KRYSTYNA BARŁÓG**

## **Edukacja i zmiana – nastawienia empatyczne nauczycieli i uczniów w edukacji inkluzyjnej**

---

### **Education and Change – Empathic Attitudes of Teachers Students in Inclusive Education**

Doktor habilitowany, profesor UR, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Specjalnej, Polska

#### **Streszczenie**

W artykule podjęto problem istotny z punktu widzenia pedagogiki, pedagogiki specjalnej, odnoszący się do sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji inkluzyjnej z perspektywy jej podstawowych podmiotów: uczniów oraz nauczycieli. Autorka prezentuje teoretyczne uzasadnienia edukacji inkluzyjnej, argumentuje, jak ważna jest w niej pomoc oferowana dziecku, w tym empatyczna wrażliwość jej podmiotów w sytuacji pomagania. Praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z niepełnosprawnością wymaga bowiem szczególnego przygotowania warunków, zasobów, eliminowania barier i ograniczeń, ale i określonych predyspozycji: zrozumienia, akceptacji i „wczucia”, czyli rozumienia empatycznego. Badania własne potwierdzają szczególne znaczenie empatii w sytuacji włączania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z niepełnosprawnością do szkoły włączającej.

**Słowa kluczowe:** nastawienia empatyczne, edukacja inkluzyjna, specjalna edukacja, sytuacja pomagania, uczniowie

#### **Abstract**

Empathic attitudes the issue import ant from the point of view of education and integrative and inclusive education, relating to the situation of students with special educational needs in inclusive education from the point of view of its basic subject: students and teachers. The author presents the theoretical justifications for inclusive education, argues on the importance of support and assistance offered to the child, meeting his or her special needs, including the empathic sensitivity of its subjects in helping situations. Working with a child with special educational needs, with a disability requires a special preparation of barriers and limitations, but also certain predispositions of understanding, acceptance and “empathy”, or empathic understanding. The author’s own research confirms the particular importance of empathy in including children with special educational needs, with disabilities in inclusive schools.

**Keywords:** empathic attitudes, inclusive education, special education, situation assistance, students

---

## Wstęp

Ostatnie lata to czas, w którym świat, w tym Polska, niesamowicie, dynamicznie przyspiesza. Ten dynamizm dotyczy wielu podstawowych obszarów ludzkiego życia i rozwoju. Jesteśmy świadkami niesamowitej wręcz rewolucji zarówno informatycznej, technologicznej, jak i politycznej i społecznej (m.in. Walat, 2006; Maciołek, Poleszak, 2014, s. 41–52). Zaskakują nas zmiany m.in. w medycynie, rehabilitacji, wiedzy o ludzkim mózgu, profilaktyce i prewencji. Uczestniczymy również w wielu procesach nie zawsze pozytywnej i zaskakującej nas rzeczywistości pełnej niepewności, zdarzeń czy procesów społecznej ekskluzji, wykluczania. We wszystkich tych przeobrażeniach i zmianach najważniejszy musi być człowiek, jego potrzeby i wartości (Furmanek, 2005, s. 9–12). Jednocześnie promotorem zmian powinna być „edukacja jako szansa i najbardziej skuteczna metoda włączenia (socjalizacji, readaptacji) dzieci i młodzieży zagrożonej społecznym wykluczeniem” (Bakuła, 2008, s. 9–11). Z tego względu podjęte w artykule rozważania dotyczą nastawień empatycznych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze strony podmiotów szkoły włączającej.

### **Bariery czy zmiana? Edukacja jako szansa i metoda włączenia (socjalizacji i readaptacji) dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

Edukacja to największy skarb dla wielu społeczeństw, dla każdej osoby, jej przyszłości, autonomii i rozwoju. Zmiana jest procesem długofalowym, wymaga pewnej wizji zmiany, zaangażowania i determinacji, przewycięzania oporu. Może jej towarzyszyć destabilizacja, niepewność, ale jako proces prowadzi do zmian i rozwoju mimo trudności i barier (por. Barłóg, 2016; Rosińska, 2008, s. 29–40; Booth, Ainscow, 2011, s. 15–30). Walka o edukację dla dzieci z niepełnosprawnością rozpoczęta przez M. Grzegorzewską wiele lat temu zaowocowała efektami w postaci organizacji sieci szkół specjalnych (Firkowska-Mankiewicz, Szumski, 2009), co było szczególnie wartościową tamtych czasów.

Od lat 70. dzięki determinacji rodziców i nauczycieli rozpoczęto działania dotyczące włączenia dzieci z niepełnosprawnością do masowej edukacji. Praktyczne działania w Polsce dotyczące wprowadzania reformy z „nowym spojrzeniem na edukację” rozpoczęto w roku 1998, a w 1999 r. w Kościelisku na konferencji MEN m.in. przyjęto, że „nie można reformować polskiej edukacji bez uwzględniania w niej potrzeb dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (Książek, 1999, s. 7) oraz że nie można być państwem demokratycznym bez włączenia w system edukacji wszystkich dzieci i młodzieży. Przyjęto wyzwanie, jakim jest zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, włączenie ich w powszechny system edukacji. Wskazano wysoki stopień segregacyjności edukacji, zaniedbania dotyczące wczesnej stymulacji, niski odsetek dzieci uczęszczających do klas integracyjnych, pomijanie indywidualnych postępów dydaktyczno-rewalidacyjnych dziecka, przyjmując „pełne uczestnictwo

i równość” (por. Książek, 1999, s. 5–6). Jak stwierdzono, „należy zrobić wszystko, aby w powszechnej świadomości zakorzeniło się przesłanie, że prawdziwa integracja zaczyna się w sercu człowieka” (por. Książek, 1999, s. 7).

Nowe regulacje prawne w tym zakresie zostały przedstawione 2010 r. w dokumencie *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży* i zawierały szereg rozporządzeń dotyczących organizowania i udzielania uczniom w przedszkolach, szkołach i placówkach pomocy psychologiczno-pedagogicznej (por. Jas, Jarosińska, 2010; Olechowska, 2016, s. 32–42).

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi został scharakteryzowany przez pryzmat jego indywidualnych potrzeb. Cele działań szkoły i nauczycieli skupiono na rozpoznawaniu potrzeb i możliwości oraz ich zaspokajaniu odpowiednio do indywidualnych możliwości ucznia (por. Jas, Jarosińska, 2010, s. 19–22). Z perspektywy czasu prowadzone działania są poddawane ocenie ze wskazaniem głównie występujących nadal barier oraz ograniczeń. Przez pojęcie „bariery” należy rozumieć przeszkodę, przeszkodę, które utrudniają osobom z niepełnosprawnością samodzielne życie zgodnie z ich zamierzeniami (por. Paszkowicz, Garbat, 2005).

Badania I. Chrzanowskiej ujawniły szereg barier: brak przygotowania nauczycieli do współpracy z uczniem z niepełnosprawnością, niedostosowanie szkół do zaspokajania specjalnych potrzeb, brak postaw akceptacji dla wspólnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, brak zaspokojenia potrzeb w zakresie wczesnego wspomaganie, spóźniona diagnoza z pytaniem: diagnoza dla rozwoju czy podstawa selekcji? (por. Chrzanowska, 2010, s. 27–74).

Dostrzegając nadal występujące w tym zakresie trudności, bariery można podzielić je na: dotyczące ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dotyczące rodziców i nauczycieli, w szkołach i wiele innych. Przyjmując, że zmiana jest procesem długofalowym i etapowym, niektórzy badacze podejmują również wysiłek ukazania efektów zmian w ramach przemian w systemie edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Barłóg, 2001, s. 193–303).

Z. Gajdzica w książce pt. *Kategorie sukcesów w opinii nauczycieli klas integracyjnych* (2011) ukazuje bariery oraz ograniczenia, jak i sukcesy dotyczące włączenia w edukacji inkluzyjnej. Jego zdaniem szczególnym sukcesem są kompetencje nauczycieli w zakresie zaspokajania specjalnych potrzeb uczniów (Gajdzica, 2014, s. 109). Ważne są indywidualne postrzeganie potrzeb dziecka z niepełnosprawnością, program dostosowany do potrzeb dziecka, czas, tempo, metody, stawianie wysokich, ale realnych celów nauczania, środków technicznych, dydaktycznych, pozytywne nastawienie nauczyciela do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (por. Kocór, 2010), wiara w sens pracy, pozytywne nastawienie do współpracy z rodzicami dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, współpraca między specjalistami, pozytywne emocje, postawy, nastawienia ze strony nauczycieli i pozostałych uczniów.

## **Empatia i rozwój inkluzji, edukacji, uczestnictwa w życiu szkoły**

Inkluzja jest procesem ograniczenia działań prowadzących do ekskluzji społecznej oraz wykluczenia. Jest to uczestnictwo i wspólne uczenie się. Inkluzja, czyli włączanie, to równe traktowanie i obdarzenie szacunkiem wszystkich uczniów w edukacji, zwiększenie uczestnictwa uczniów, zmniejszenie barier, jak również postrzeganie zróżnicowania uczniów jako bogactwa zasobu wspomagającego naukę. To przyjęcie, że każdy z uczniów jest jedyny w swoim rodzaju. Stwarzanie warunków do zaspokajania specjalnych potrzeb i wsparcia (por. Booth, Ainscow, 2011, s. 3–6). W ujęciu humanistycznym empatia to umiejętność obserwowania świata z punktu widzenia wychowanka, przekazywanie mu informacji zwrotnych na temat jego problemów, sytuacji życiowej (por. Wilczek-Rużyczka, 2002). To wczuwanie się w inną osobę będące podstawą ludzkiej komunikacji i porozumiewania się (Rembowski, 1989, s. 107–120). W edukacji i rozwoju dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z niepełnosprawnością empatia podmiotów edukacyjnych (nauczycieli i uczniów) ma szczególne, pomocowe znaczenie.

## **Metoda i organizacja badań**

Celem badań było poznanie nastawień empatycznych nauczycieli i uczniów z edukacji inkluzyjnej wobec uczniów z niepełnosprawnością jako podstawowego warunku pozytywnego włączenia, inkluzji, wsparcia i zmiany. Wstępnie zarysowano procedurę badań ilościowo-jakościowych z wykorzystaniem Testu Empatii Emocjonalnej Mehrabiana i Epsteina (*Emotional Empathy Scale*) w opracowaniu Rembowskiego (1989, s. 107–120) dla nauczycieli oraz techniki Borke dla dzieci (również w opracowaniu Rembowskiego, 1989).

Badania są kolejnym elementem badań zaprezentowanych w innych publikacjach wśród wybranych nauczycieli i uczniów z niepełnosprawnością z województwa podkarpackiego (Barlóg, 2016, s. 78–88). Dla celów tych badań wyselekcjonowano spośród losowo dobranych wielu nauczycieli i uczniów szkół masowych 30 nauczycieli z edukacji inkluzyjnej oraz 30 nauczycieli ze szkół specjalnych i podobnie 30 uczniów wczesnej edukacji ze szkół włączających, oraz 100 uczniów ze szkoły specjalnej, w tym 50 z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W badanych grupach 50,0% stanowiły kobiety, u uczniów dziewczynki, oraz 50,0% mężczyźni, a w grupie uczniów chłopcy. Wywiady oraz interpretacje rysunków z wykorzystaniem techniki Borke dla dzieci realizowano w ramach badań statutowych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego. Miały one charakter skategoryzowany u badanych nauczycieli oraz narracyjny, otwarty, z próbą ich interpretacji i poznania uczuć, emocji u badanych uczniów. Badani nauczyciele byli w wieku 26–45 lat, dzieci – to uczniowie klasy III szkoły masowej. W artykule uczniowie z niepełnosprawnością traktowani są jako uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

## **Nauczyciele i uczniowie, ich nastawienia empatyczne wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wybrane aspekty badań**

Badania ukazały, że nauczyciele w wieku 41–46 lat z edukacji inkluzyjnej charakteryzują się wyższym poziomem empatii aniżeli nauczyciele ze szkoły specjalnej ( $t = 3,513$ ). Może to wskazywać na większe wypalenie zawodowe, stres u nauczycieli pracujących z całą grupą dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Jednocześnie może potwierdzać, że nauczyciele z edukacji włączającej coraz lepiej potrafią organizować pomoc, wsparcie dla uczniów z niepełnosprawnością i zaspokajać ich indywidualne potrzeby.

W podziale na staż pracy badanych nauczycieli poziom empatii jest wysoki zarówno u nauczycieli z edukacji inkluzyjnej, jak i specjalnej i nie odnotowano tu statystycznych różnic. W analizie wykształcenia badanych nauczycieli badania jednoznacznie potwierdziły wysoki poziom wrażliwości empatycznej u wszystkich badanych nauczycieli. U nauczycieli prezentujących pozytywne nastawienia do niepełnosprawności 85,0% badanych charakteryzuje również wysoki poziom empatii w grupie nauczycieli z edukacji inkluzyjnej. W grupie nauczycieli o pozytywnych nastawieniach do niepełnosprawności ze szkoły specjalnej 98,8% badanych nauczycieli charakteryzuje wysoki poziom wrażliwości empatycznej. Pozostali badani to nauczyciele prezentujący średni poziom wrażliwości empatycznej. Badania potwierdziły, że w grupie nauczycieli ze szkoły włączającej 85,5% badanych posiada przygotowanie do pracy z uczniem z niepełnosprawnością i wszyscy ci uczniowie prezentują wysoki poziom wrażliwości empatycznej. Pozostali badani nauczyciele prezentują średni poziom empatii. W grupie nauczycieli ze szkoły specjalnej wszyscy badani nauczyciele posiadają tego rodzaju przygotowanie (100,0%) i ich poziom rozumienia empatycznego jest wysoki (185,45). Ogólnie więc nauczyciele ze szkoły włączającej i specjalnej charakteryzuje wysoki poziom empatii i nie ma tu istotnych różnic.

W badaniach uczniów z wykorzystaniem Testu Świadomość Interpersonalnej Borke prezentującego cztery stany uczuciowe: radości, smutku, złości, strachu badania ujawniły u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi emocje pozytywne: radość, szczęście, zadowolenie występuje u 75,0% badanych, negatywne: smutek, strach, złość, u 18,0% badanych i inne (7,0%). Podobne wyniki uzyskano u dzieci pełnosprawnych, jednak z większą przewagą emocji negatywnych (25,0%) w sytuacji kontaktów z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co może potwierdzać, że uczniowie z niepełnosprawnością są bardziej otwarci na sytuacje integracji i włączenia. Niepokojący może być fakt, że dzieci zdrowe, pełnosprawne częściej aniżeli ich koledzy z niepełnosprawnością, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przejawiają negatywne emocje i nastawienia niż ich koledzy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zdrowotnymi w sytuacjach wzajemnych kontaktów i edukacji.

## Podsumowanie

W procesie zmiany szkoły ogólnodostępnej w szkołę w pełni włączającą, inkluzyjną szczególną wartością jest edukacja i rozwój indywidualny nauczyciela, ale i całej placówki w szkołę zmieniającą się, pełną dialogu i empatii, poszukującą alternatywnych rozwiązań i budująca kulturę szkoły na ogólnoludzkich wartościach. Można przyjąć, że tajemnica tkwi w ludziach, którzy są wrażliwi, oferują pomoc i wsparcie, pomagają niepewność przekształcić w motywację do aktywności i uczestnictwa, do sukcesów, do pokonania słabości. Edukacja staje się nie tylko wyzwaniem teraźniejszości i przyszłości, jest instrumentem diagnostyczno-wspomagającym, musi być nowoczesna, ale również pełna uczuć, emocji, budowana na wartościach (Furmanek, 2005, s. 9–12). Nauczyciele w szkole włączającej są podstawowym źródłem zaspokajania specjalnych potrzeb ucznia oraz wsparcia, w tym również emocjonalnego, wartościującego, powinni również być osobowościami pełnymi pozytywnych nastawień i empatycznego zrozumienia, ale i inspiratorami działań integrujących i włączających (por. Zamkowska, 2009, s. 185–300).

## Literatura

- Bakula, B. (2008). Edukacja jako najskuteczniejsza metoda socjalizacji i readaptacji osób wykluczonych. W: J. Hoffman (red.), *Znaczenie edukacji w procesie readaptacji osób wykluczonych w kontekście doświadczeń projektu KPU-NSD* (s. 9–11). Poznań: Wyd. WSZ „Kadry dla Europy” w Poznaniu.
- Barłóg, K. (2001). *Efekty integracji dzieci pełnosprawnych oraz z porażeniem mózgowym w młodszym wieku szkolnym*. Rzeszów: Wyd. WSP.
- Barłóg, K. (2016). Life Goals and Sense of Meaning or Meaninglessness of Life in Young People. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5 (2), 78–88.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Przewodnik po edukacji włączającej. Przekład CSIE*. Warszawa: Wyd. Olimpiady Specjalne Polska.
- Chrzanowska, I. (2010). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków: Impuls.
- Firkowska-Mankiewicz, A., Szumski, G. (2009). Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce. W: D.D. Smith (red.), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki nr 2* (s. 319–346). Warszawa: Wyd. APS.
- Furmanek, W. (2005). Wartości w pedagogice. Pedagogika wartości. W: W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice* (s. 9–12). Rzeszów, Warszawa: Wyd. UR.
- Gajdzica, Z. (2014). *Kategorie sukcesów w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Impuls.
- Jas, M., Jarosińska, M. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*. Warszawa: MEN.
- Kocór, M. (2010). *Wybrane aspekty pracy wychowawcy klasy. Studium teoretyczno-empiryczne*. Rzeszów: Mitel.
- Książek, W. (1999). Przedmowa. W: R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne* (s. 5–7). Warszawa: MEN.
- Maciołek, D., Poleszak, D. (2014). Wyzwania współczesnej edukacji wobec transformacji kulturowo-obyczajowej. W: B. Jachimczak, K. Pawelczak, A. Wojciechowska (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny w przestrzeni społecznej* (s. 41–52). Poznań: Wyd. UAM.

- Olechowska, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: PWN.
- Paszkowicz, M.A., Garbat M. (2005). Bariery rozwoju kapitału ludzkiego osób niepełnosprawnych. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 7 (2), 111–119.
- Rembowski, J. (1989). *Empatia*. Warszawa: PWN.
- Rosińska, A. (2008). Znaczenie edukacji w procesie budowania gotowości do zmiany. W: J. Hoffman (red.), *Znaczenie edukacji w procesie readaptacji osób wykluczonych w kontekście doświadczeń projektu KPU-NSD* (s. 29–40). Poznań: Wyd. WSZ „Kadry dla Europy” w Poznaniu.
- Walat, W. (2006). Edukacja wobec dynamicznego rozwoju technologii Informacyjnych. W: B. Szluz, Z. Frączek (red.), *W trosce o współczesnego człowieka* (s. 61–79). Rzeszów: Wyd. UR.
- Wilczek-Rużyczka, E. (2002). *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków: Wyd. UJ.
- Zamkowska, A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom: Zakład Poligraficzny PR.