

Urszula Bartnikowska, Katarzyna Ćwirynkało, Agnieszka Żyta
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Nauczyciele szkoły integracyjnej wobec kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu

Integrative school teachers' opinions about education of children with emotional and behavioral difficulties

The article presents the problem of teachers' perception of education of children with emotional and behavioral difficulties / emotional and behavioral disorders (EBD). The research was conducted among teachers (N = 90) working in schools with integrative classes (elementary school, middle school and high school). In the study a diagnostic survey method was used. The aim of the study was to find out how teachers view the education of children with behavioral and emotional difficulties in mainstream and special classes, as well as whether they need support in teaching a child with this type of problems. The findings show a high degree of openness of teachers towards educating a student with EBD in an integrative / mainstream class as well as perceiving the positive effects of their education with typically developing students. The respondents were less supportive towards the idea of placing such students in special classes. Furthermore, they are open to acquiring knowledge and new skills that would contribute to a better education and care of a student with EBD.

Słowa kluczowe: zaburzenia zachowania, zaburzenia emocjonalne, szkoła integracyjna, postawy nauczycieli

Keywords: emotional and behavioral disorders (EBD), integrative school, attitudes of teachers

Wprowadzenie

Znany z badań psychologicznych efekt Pigmaliona i skojarzone z nim efekty: Galatei i Golema, przekonują nas, że postawy nauczycieli mają ogromne znaczenie w procesie nauczania/wychowania [zob. Rosenthal, Jacobson 1966; Babad 1993]. Przy efekcie Pigmaliona mamy do czynienia z rodzajem samospełniającej się przepowiedni, czyli ludzie zaczynają się zachowywać zgodnie z oczekiwaniami otoczenia. Przekonania nauczycieli oraz ich postawy wobec uczniów mogą wywoływać i wzmacniać efekty nauczania/wychowania (w przypadku efektu

Galatei, kiedy nauczyciel postrzega ucznia jako zdolnego, w związku z czym uczeń zaczyna zachowywać się zgodnie z jego oczekiwaniami, co wyzwala jego potencjał) lub też mogą hamować rozwój ucznia (w przypadku efektu Golema, kiedy osoba zaczyna zachowywać się źle pod wpływem negatywnych przekonań otoczenia na jego temat – dostosowuje się do tego przekonania). Oba efekty wskazują, jak istotna jest postawa nauczyciela w kształceniu oraz zmienianie postaw negatywnych wobec uczniów (szczególnie tych zmagających się z niepełnosprawnością czy różnymi zaburzeniami), ponieważ negatywne przekonania stwarzają uczniom niekorzystne warunki rozwoju.

Wśród uczniów wymagających szczególnego wsparcia w szkole wyróżnia się osoby z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z chorobami przewlekłymi, z potrzebami wynikającymi z sytuacji kryzysowych i traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi bądź ze zmianą środowiska edukacyjnego, jak również ze szczególnymi uzdolnieniami [por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 maja 2013, Dz. U. Nr 228, poz. 532]. W każdej z powyższych grup znaleźć się mogą – zwykle z większym prawdopodobieństwem niż w ogólnej populacji [zob. np. Stevenson i in. 2015] – dzieci i młodzież przejawiająca trudności emocjonalne i behawioralne, przez które rozumie się wszelkie trudności (np. emocjonalne, w zachowaniu, nadaktywność, trudności w relacjach z rówieśnikami), które wymagają dodatkowej pomocy lub uwagi nauczyciela [Laing, Chazan 1987, za: Poulou 2014, s. 987].

Oprócz tego zaburzenia zachowania i emocji występują w ogólnej populacji i mogą stanowić czynnik utrudniający pracę nauczyciela w szkole. Duża część badań dotyczących pracy nauczycieli uczących w klasach integracyjnych/ogólnodostępnych koncentruje się na ich postawach wobec uczniów z niepełnosprawnością [zob. np. Wiącek, Sękowski 2007; Barłóg 2001; Chodkowska, Kazanowski 2007; Kossewska 2000; Lis-Kujawski 2008]. Omawiane przez nas kategorie: zaburzenia zachowania i zaburzenia emocjonalne również zasługują na uwagę w kontekście pracy nauczyciela z uczniami. Jednak należy na wstępie zauważyć, że są to kategorie wewnątrznie bardzo zróżnicowane [zob. np. Kołakowski 2013; Grzywa-Bilkiewicz i wsp. 2011; Kendall 2004; Iniewicz i wsp. 2011a; Iniewicz i wsp. 2011b; Wieland 2011; Streeck-Fischer, van der Kolk 2000; Iniewicz 2008; van der Kolk 2015] i obejmują sporą grupę uczniów. Szacuje się, że rozpowszechnienie zaburzeń zachowania u chłopców wynosi 6–10%, a u dziewcząt 2–9% ogólnej populacji, i skala ta zmienia się wraz z wiekiem dziecka zwiększając się u dziewcząt wraz z wchodzeniem w okres dojrzewania. W tym czasie liczba chłopców oraz

dziewcząt wykazujących zaburzenia zachowania wyrównuje się, przy czym w każdej grupie obserwuje się tendencje wzrostowe – z każdym rokiem przybywa zarówno dziewcząt, jak i chłopców wykazujących zaburzenia zachowania [Kołakowski 2013]. Niestety nie podaje się danych szczegółowych: do jakiego stopnia zwiększa się skala problemu w obu grupach. Jeżeli chodzi o rozpowszechnienie zaburzeń emocjonalnych, to Irena Namysłowska [2013] po analizie dostępnych w Polsce doniesień stwierdza, że badania te są fragmentaryczne i dają niepełny obraz, jednak można przyjąć, że przynajmniej 9% dzieci i młodzieży cierpi na zaburzenia emocjonalne. Dane te mogą być zaniżone, zważywszy chociażby na fakt, że badania R. Modrzejewskiej i J. Bomby [2010] wśród 17-latków (próba badawcza to ponad 2000 nastolatków) pokazują, że przeszło 30% dziewcząt i ponad 20% chłopców zauważa u siebie objawy depresyjne. Ogólnie, porównanie zaburzeń emocjonalno-behawioralnych u obu płci wskazuje, że w grupie dziewcząt wskaźnik ich rozpowszechnienia jest niższy oraz że zaburzenia te częściej odnoszą się do zachowań internalizacyjnych, takich jak: lęk, depresja czy wycofanie, które są uważane za bardziej akceptowalne i mniej zakłócające niż zachowania eksternalizacyjne częściej występujące u chłopców [Srsic, Rice 2012]. Powodzenie działań edukacyjnych w szkole integracyjnej może zatem zależeć nie tylko od postawy nauczycieli wobec uczniów z niepełnosprawnością, ale też wobec innych pojawiających się w klasie problemów, w tym objawów zaburzeń zachowania i emocji u uczniów.

Trudności lub zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci (ang. *emotional and behavioral difficulties/emotional and behavioral disorders*, EBD) postrzega się jako skutek różnych czynników osobowych (cechy i umiejętności, głównie społeczne dziecka), społecznych oraz kontekstualnych, które wzajemnie na siebie wpływają, a pojawienie się trudności w jednym z czynników powoduje powstawanie innych w kolejnych [Kuśpit 2002; Szkup-Jabłońska i wsp. 2011; Kołakowski 2013; Jurczyk 2013; Poulou 2014]. Występowanie zaburzeń emocjonalnych i w zachowaniu często skorelowane jest z gorszymi wynikami w nauce. U uczniów z EBD występować mogą braki w zakresie umiejętności kluczowych, często dysponują oni gorszą wiedzą wyjściową, co w powiązaniu z przejawianiem zachowań niezwiązanych z działalnością lekcyjną (np. rozmawianie z rówieśnikami) przyczynia się do powstawania niepowodzeń dydaktycznych [Watt, Therrien, Kaldenberg 2014; Kołakowski 2013].

Kształcenie dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych stanowi dla nauczycieli duże wyzwanie [Buttner i in. 2016], ponieważ ekspresja uczniów z EBD często powoduje zaburzenia ekosystemu szkoły, narusza interakcje między nauczycielami i uczniami, zmienia bieżące aktywności [por. Jurczyk 2013]. Przypuszczać można, że radzenie sobie z problemami pojawiającymi się w pracy z takimi uczniami przyczynić się może

do redukcji stresu i ryzyka wypalenia zawodowego. Ponadto, różne badania [zob. Poulou 2014] sugerują, że oparte na akceptacji, wspierające relacje nauczyciel–uczeń odgrywają istotną rolę w budowaniu zdrowego środowiska w klasie szkolnej, pozwalając na uniknięcie problemów z dyscypliną, jak również korzystnie wpływają na osiągnięcia dydaktyczne i zachowanie uczniów. Niesprzyjające relacje z nauczycielem zaliczane są natomiast do elementów negatywnego wpływu szkoły na ucznia [zob. Sądek 1995] i mogą wzmacniać lub nawet powodować powstawanie EBD.

Biorąc pod uwagę powyższe, kwestię postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi, jak również oczekiwanego przez nich wsparcia w pracy z takimi uczniami, uznać można za istotne pole dociekań naukowych.

Założenia badawcze i grupa badawcza

Celem podjętych badań uczyniono zbadanie opinii nauczycieli szkoły integracyjnej na temat kształcenia w klasach ogólnodostępnych i specjalnych uczniów z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi (EBD) oraz potrzeby wsparcia nauczycieli w tym zakresie. Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie pozytywne i negatywne aspekty kształcenia uczniów z EBD w klasach ogólnodostępnych dostrzegają nauczyciele szkół integracyjnych?
2. Jakie pozytywne i negatywne aspekty kształcenia uczniów z EBD w klasach specjalnych dostrzegają nauczyciele szkół integracyjnych?
3. Jakiego wsparcia oczekivaliby nauczyciele szkół integracyjnych, aby skutecznie pracować z uczniami z EBD?

Aby uzyskać odpowiedź na postawione problemy badawcze, na potrzeby projektu zdecydowano się wykorzystać metodę sondażu diagnostycznego osadzoną w pozytywistycznym paradygmacie badań. W wykorzystanym kwestionariuszu, nauczycielom przedstawiono cel badań oraz przyjętą przez autorów definicję trudności emocjonalno-behawioralnych (EBD), a także poproszono o uzupełnienie danych demograficznych oraz ustosunkowanie się do stwierdzeń do odnoszących się do kształcenia uczniów z EBD.

Badania przeprowadzono w maju 2014 roku. Nauczycielom Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 3 w Olsztynie (w skład którego wchodzi: szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum ogólnokształcące z oddziałami integracyjnymi) przekazano kwestionariusze ankiet i zapewniono o dobrowolności uczestnictwa oraz anonimowym charakterze badań. Łącznie badaniom poddano 90 nauczycieli, spośród których 71 osób stanowiły kobiety, 19 – mężczyźni. 67 z nich uczyło

w szkole podstawowej (I lub II etap edukacyjny), 41 w gimnazjum (18 nauczycieli pracuje w obu szkołach). Wiek respondentów wahał się od 25 do 59 lat, przy czym średnia wyniosła 41,2 lata (przy odchyleniu standardowym równym 7,8).

Wyniki badań

Pierwszym badanym aspektem było dostrzeżenie przez nauczycieli pozytywnych aspektów kształcenia dzieci z EBD w klasach ogólnodostępnych. Respondenci na pięciostopniowej skali zaznaczali, w jakim stopniu zgadzają się bądź nie z podanymi stwierdzeniami. Rezultaty zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Dostrzeżenie przez nauczycieli korzyści płynących z inkluzji dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w zwykłych klasach

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dzięki inkluzji dochodzi do interakcji różnych grup, co prowadzi do lepszego zrozumienia i akceptacji różnic	7	7,8	37	41,1	40	44,4	6	6,7	0	0,0
Inkluzja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może przynieść korzyści uczniom pełnosprawnym	10	11,1	46	51,1	27	30,0	6	6,7	1	1,1
Nauka dziecka z EBD w zwykłej klasie sprzyja rozwojowi jego umiejętności szkolnych	5	5,7	24	27,3	37	42,0	19	21,6	3	3,4
Inkluzja dziecka z EBD sprzyja rozwojowi jego społecznej niezależności	6	6,7	34	37,8	48	53,3	2	2,2	0	0,0
Obecność dzieci z EBD będzie wzmacniać akceptację różnic ze strony innych uczniów	8	8,9	44	48,9	34	37,8	4	4,4	0	0,0

Źródło: Badania własne.

Zawarte w tabeli 1 dane wskazują, że stosunkowo duża grupa nauczycieli szkół integracyjnych dostrzega, że inkluzja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów z EBD, może przynosić korzyści zarówno uczniom ze SPE, jak i pełnosprawnym. 62,2% badanych stwierdza, że inkluzja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może przynieść korzyści uczniom pełnosprawnym. Blisko połowa respondentów (48,9%) zgadza się, że dzięki inkluzji dochodzi do interakcji różnych grup, co prowadzi do lepszego zrozumienia i akceptacji różnic, a aż 57,8% jest zdania, że akceptację tę wzmacniać będzie obecność dzieci z EBD. Mniejszy odsetek nauczycieli dostrzega korzyści kształcenia uczniów z EBD dla nich samych: ich umiejętności szkolnych (z tym stwierdzeniem zgadza się 33% nauczycieli) i rozwojowi społecznej niezależności (44,5%).

Aby uzyskać pełniejszy obraz poglądów nauczycieli na kształcenie uczniów z EBD, nauczyciele wypowiedzieli się także na temat korzyści płynących z ich kształcenia w klasach specjalnych. Wyniki zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Dostrzeganie przez nauczycieli korzyści płynących z kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w klasach specjalnych

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Potrzeby dzieci z EBD są najlepiej zaspokajane w specjalnych klasach	11	12,4	25	28,1	43	48,3	6	6,7	4	4,5
Dziecko z EBD prawdopodobnie szybciej rozwine umiejętności szkolne w klasie specjalnej niż zwykłej	4	4,5	22	24,7	45	50,6	13	14,6	5	5,6

Źródło: Badania własne.

Porównanie danych z tabel 1 i 2 pozwala na wysnucie przypuszczenia, że istnieje większe prawdopodobieństwo dostrzegania przez nauczycieli szkół integracyjnych korzyści płynących z inkluzji niż z kształcenia w segregacji uczniów z EBD. Niemniej jednak, odsetek równy 40,5% odnoszący się do nauczycieli zgadzających się ze stwierdzeniem, że potrzeby dzieci z EBD są najlepiej zaspokajane w specjalnych klasach oraz 29,2% odnoszący się do respondentów uważających, że dziecko z EBD prawdopodobnie szybciej rozwine umiejętności szkolne w klasie specjalnej niż zwykłej, również należy uznać za wysokie. Zwrócić też można uwagę na fakt, że duża grupa nauczycieli (od 30 do 53% w zależności od stwierdzenia) nie określa jednoznacznie swojej zgody bądź niezgody z danym stwierdzeniem.

dzeniem, co wynikać może z tego, że uzależnia swoje zdanie od różnych czynników, np. biopsychicznych cech uczniów, uwarunkowań środowiskowych czy czynników sytuacyjnych.

Nauczyciele odnieśli się również do negatywnych aspektów kształcenia uczniów z EBD w inkluzji oraz klasach specjalnych, co zaprezentowano w tabelach 3 (w odniesieniu do inkluzji) oraz 4 (do klas specjalnych).

Tabela 3. Dostrzeganie przez nauczycieli negatywnych aspektów wynikających z inkluzji dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w zwykłych klasach

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kontakt uczniów pełnosprawnych z uczniami z EBD może być dla uczniów pełnosprawnych szkodliwy	3	3,3	11	12,2	20	22,2	38	42,2	18	20,0
Dziecko z EBD będzie społecznie izolowane przez innych uczniów w zwykłych klasach	0	0,0	11	12,2	48	53,3	26	28,9	5	5,6

Źródło: Badania własne.

Tabela 4. Dostrzeganie przez nauczycieli negatywnych aspektów wynikających z kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w klasach specjalnych

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Izolacja w klasie specjalnej ma negatywny wpływ na rozwój społeczny i emocjonalny ucznia z EBD	10	11,1	23	25,6	29	32,2	24	26,7	4	4,4

Źródło: Badania własne.

Zawarte w tabelach (nr 3 i 4) dane wskazują, że stosunkowo niewielu nauczycieli jest przekonanych o negatywnych aspektach kształcenia dziecka z EBD w inkluzji i w klasach specjalnych (choć tu negatywny wpływ klas dostrzegany jest częściej). 12,2% respondentów uważa, że dziecko z EBD będzie w klasach ogólnodostępnych społecznie izolowane przez innych uczniów, a 15,5%, że kontakt uczniów pełnosprawnych z uczniami z EBD może być dla nich szkodliwy. Z kolei,

jeśli chodzi o klasy specjalne, 36,7% badanych nauczycieli wyraża przekonanie, iż izolacja w klasie specjalnej ma negatywny wpływ na rozwój społeczny i emocjonalny ucznia z EBD.

W kolejnej tabeli 5 zebrano dane dotyczące nastawienia nauczycieli wobec inkluzji dzieci z EBD w zwykłych klasach w ogóle, w tym w swojej klasie w szczególności.

Tabela 5. Ogólne nastawienie nauczycieli wobec inkluzji dzieci z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi w zwykłych klasach, w tym w swojej klasie

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Uczniom z EBD powinno się zapewnić możliwość uczestnictwa w życiu klasy ogólnodostępnej w każdym możliwym przypadku	20	22,2	46	51,1	16	17,8	8	8,9	0	0,0
Poparłbym pomysł włączenia dzieci z EBD do mojej klasy	8	8,9	13	14,4	48	53,3	13	14,4	3	3,3

Źródło: Badania własne.

Analiza zebranego w tabeli 5 materiału badawczego pokazuje, że zdecydowana większość respondentów (73,3%) jest przekonana, że uczniom z EBD powinno się zapewnić możliwość uczestnictwa w życiu klasy ogólnodostępnej w każdym możliwym przypadku (zaledwie 8,9% nie zgadza się z takim stwierdzeniem). Mniej optymistycznie przedstawiają się wyniki odnoszące się do kwestii włączenia uczniów z EBD do klas badanych nauczycieli. Pomysł taki poparłoby zaledwie 23,3% z nich.

Punktem zainteresowania badaczek była również potrzeba wsparcia w przygotowaniu do pracy z dziećmi z EBD. Materiał przedstawiono w tabeli 6.

Dane zamieszczone w tabeli 6 wskazują na duże potrzeby w przygotowaniu do pracy z dziećmi z EBD wyrażane przez nauczycieli szkół integracyjnych. Respondenci deklarują, że chętnie rozwinęliby odpowiednie umiejętności uczenia dzieci z EBD (83,3% badanych) oraz umiejętności przydatne w zapanowaniu nad zachowaniem tych dzieci (88,9%). Co za tym idzie, 82,2% nauczycieli stwierdza, że chętnie wzięłoby udział w szkoleniu na temat uczenia dzieci z EBD.

Tabela 6. Wyrażanie przez nauczycieli potrzeby wsparcia w przygotowaniu do pracy z dziećmi z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Chętnie rozwinąłbym odpowiednie umiejętności uczenia dzieci z EBD	27	30,0	48	53,3	11	12,2	3	3,3	1	1,1
Chętnie rozwinąłbym odpowiednie umiejętności służące zapanowaniu nad zachowaniem dzieci z EBD	34	37,8	46	51,1	5	5,6	4	4,4	1	1,1
Chciałbym wziąć udział w szkoleniu na temat uczenia dzieci z EBD	34	37,8	40	44,4	5	5,6	9	10,0	2	2,2

Źródło: Badania własne.

Ostatnim z badanych obszarów było określenie gotowości nauczycieli do oceny własnej pracy i zmiany swojego procesu nauczania w celu przystosowania go do potrzeb dzieci z EBD (tab. 7).

Tabela 7. Wyrażanie przez nauczycieli gotowości do oceny własnej pracy i zmiany swojego procesu nauczania w celu przystosowania go potrzeb dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu

Stwierdzenie	Kategoria odpowiedzi									
	zdecydowanie się zgadzam		zgadzam się		trudno powiedzieć		nie zgadzam się		zdecydowanie się nie zgadzam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zgodziłem się na stałą ocenę samego siebie w celu uzyskania informacji zwrotnej na temat własnego nauczania	8	8,9	31	34,4	41	45,6	9	10,0	1	1,1
Zgodziłem się zmienić swój proces nauczania, aby dostosować go do dzieci z EBD w mojej klasie	14	15,6	43	47,8	23	25,6	6	6,7	2	2,2

Źródło: Badania własne.

Zawarty w tabeli materiał badawczy pokazuje, że 43,3% badanych zgodziło się na stałą ocenę samego siebie w celu uzyskania informacji zwrotnej na

temat własnego nauczania, a 63,4% na zmianę swojego procesu nauczania, aby dostosować go do dzieci z EBD.

Podsumowanie

Badania ukazały nastawienie nauczycieli szkół integracyjnych wobec kształcenia ucznia z EBD. Dane pokazują głównie deklaratywne postawy badanych wobec ucznia z trudnościami w zachowaniu i emocjach. Do pozytywnych wyników badań należy z pewnością postrzeganie dzieci/młodzieży z EBD jako pełnoprawnych uczestników procesu edukacyjnego, którzy mają prawo do korzystania z kształcenia integracyjnego. Badani uznają prawo uczniów z EBD do otwartej edukacji, do przebywania wśród pełnosprawnych rówieśników, a także wielu z nich potrafi dostrzec pozytywne aspekty kształcenia ogólnodostępnego w przypadku tego typu uczniów. Niepokój może budzić ostrożność nauczycieli odpowiadających na pytanie o przyjęcie ucznia z EBD do ich klasy (wielu nauczycieli wcześniej deklarujących swoje poparcie dla uczniów w klasach ogólnodostępnych, nie wypowiada się pozytywnie na temat tego rozwiązania, jeżeli to oni mieliby nauczać taką klasę, choć warto zauważyć, że w przeważającej liczbie przypadków jest to odpowiedź asekuracyjna, czyli „trudno powiedzieć”, a nie negatywna). Możliwe, że obronna postawa jest wynikiem niepewności nauczyciela co do własnych możliwości/umiejętności (wielu badanych deklaroowało chęć pogłębiania wiedzy na temat sposobów radzenia sobie z uczniem z EBD, chęć korzystania ze szkoleń, a nawet z superwizji prowadzonego przez nich procesu edukacyjnego). Należy też brać pod uwagę drugie wyjaśnienie – może być to wyraz niechęci stawiania czoła wyzwaniom, które potencjalnie mogą utrudniać osiągnięcie założonych przez nauczyciela efektów kształcenia/wychowania, realizację celów nałożonych na nauczyciela przez Rozporządzenie MEN w sprawie oceny pracy nauczyciela [Dz. U. z 2012 r., poz. 1538] oraz Kartę Nauczyciela [Dz. U. z 2014 r., poz. 191 i 1198, z 2015 r. poz. 357, 1268 i 1418 oraz z 2016 r., poz. 668]. Ponadto, warto zauważyć, że w polskim systemie edukacji podejmowane wysiłki na rzecz ucznia wykazującego trudności w zachowaniu i problemy emocjonalne nie są w szkołach zbyt doceniane i promowane (często nauczyciel oceniany jest za osiągnięcia uczniów, np. ich uczestnictwo w olimpiadach, a nie za radzenie sobie z uczniami, którzy wymagają większego zaangażowania – tego typu działania pozostają w ukryciu, a nauczyciel w poczuciu niedoceny może wyrażać niechęć do podejmowania takich wyzwań).

Podjęte badania niestety nie są wolne od ograniczeń. Nie do końca dały możliwość uzyskania odpowiedzi na nurtujące nas pytania. Z pewnością w kwestio-

nariuszu zabrakło miejsca na wyjaśnienie wyborów, które wskazywali badani – to pomogłoby dokładniej skategoryzować wyniki badań i bardziej je uzasadnić. Tego typu zabieg należałoby zastosować podejmując kolejne badania z tego zakresu. Uzupelnienie o jakościowe elementy w narzędziu ściśle ilościowym pomogłoby uzyskać bardziej precyzyjne dane i rozwałoby wątpliwości towarzyszące analizie zebranego materiału badawczego.

Kończąc, należałoby podkreślić, iż skuteczność w radzeniu sobie z pojawiającymi się problemami u dzieci i młodzieży z zaburzeniami emocjonalnymi i w zachowaniu zależna jest od różnych czynników, m.in. cech osobowości nauczycieli [Buttner i in. 2016], przyjmowanych strategii pracy w szkole (np. model pozytywnego wsparcia zachowania, system wspierania/monitorowania wśród rówieśników) [np. Watt, Therrien, Kaldenberg 2014; Smith, Evans-McCleon, Urbanski, Justice 2015; Losinski i in. 2016] czy odpowiedniego wsparcia rodziców/opiekunów [np. Fetting, Schultz, Srekovic 2015]. Jest więc wiele czynników, wśród których część jest niezależna od nauczyciela. Badania ukazują w pozytywnym świetle ten czynnik, który wydaje się być podstawowy: nastawienie nauczyciela. Co prawda w badaniach wzięto pod uwagę deklaracje nauczycieli, ale to od nich zwykle rozpoczyna się proces działania, np. zdobywanie dodatkowych informacji, wzrost świadomości, wzrost kompetencji, otwarcie się na ucznia z problemami.

Bibliografia

- Babad E. (1993), *Pygmalion – 25 years after interpersonal expectations in the classroom* [w:] *Interpersonal expectations. Theory, research, and applications*, P.D. Blanck (red.), Cambridge University Press, Londyn.
- Barlóg K. (2001), *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.
- Buttner S., Pijl S.J., Bijstra J., Van den Bosch E. (2016), *Personality traits of expert teachers of students with EBD: clarifying a teacher's X-factor*, „International Journal of Inclusive Education”, vol. 20, no. 6, s. 569–587.
- Chodakowska M., Kazanowski Z. (2007), *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Fetting A., Schultz T.R., Srekovic M.A. (2015), *Effects on the Implementation of Functional Assessment-Based Parent Intervention in Reducing Challenging Behaviors*, „Journal of Positive Behavior Interventions”, vol. 17, no. 3, s. 170–180.
- Grzywa-Bilkiewicz A., Śpila B., Grzywa A. (2011), *Zaburzenia opozycyjno-buntownicze i zaburzenia zachowania w DSM IV*, „Current Problems of Psychiatry”, vol. 12, no. 1, s. 73–77.
- Iniewicz G. (2008), *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, „Psychiatria Polska”, t. XLII, nr 5, s. 73–77.
- Iniewicz G., Wiśniewska D., Dziekan K., Czuszkiewicz A. (2011a), *Wzory przywiązania i zachowania agresywne wśród młodzieży z diagnozą zaburzeń zachowania i emocji*, „Psychiatria Polska”, t. XLV, nr 5, 703–711.

- Iniewicz G., Wiśniewska D., Dziekan K., Czuszkiewicz A. (2011b), *Wzory przywiązania i lęk u adolescentów z diagnozą zaburzeń zachowania i emocji*, „Psychiatria Polska”, t. XLV, nr 5, s. 693–702.
- Jurczyk M. (2013), *Środowiskowe uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu w kontekście zakłóceń układu ekologicznego*, „Journal of Ecology and Health”, vol. 17, no. 2, s. 91–99.
- Kendall P.C. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
- Kołąkowski A. (2013), *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania [w:] Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Kołąkowski (red.), Wydawnictwo GWP, Gdańsk, s. 15–63.
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Kuśpit M. (2002), *Wpływ temperamentu na zaburzenia w zachowaniu u dzieci i młodzieży*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”, vol. XV, s. 1–19.
- Laing A., Chazan M. (1987), *Teachers' strategies in coping with behaviour difficulties in first year junior school children*, Department of Education, University College of Swansea, Swansea.
- Lis-Kujawski A. (2008), *Moje „ja” szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Losinski M., Wiseman N., White S., Balluch F. (2016), *A meta-analysis of video-modeling based interventions for reduction of challenging behaviors for students with EBD*, „Journal of Special Education”, vol. 49, no. 4, s. 243–252.
- Modrzejewska R., Bomba J. (2010), *Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych i używania substancji psychoaktywnych w populacji 17-letniej młodzieży wielkomiejskiej*, „Psychiatria Polska”, t. XLIV, nr 4, s. 579–592.
- Namysłowska I. (2013), *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość*, „Postępy Nauk Medycznych”, nr 1, s. 4–9.
- Poulou M. (2014), *The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context*, „British Educational Research Journal”, vol. 40, no. 6, 986–1004.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1966), *Teachers Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains*, „Psychological Reports”, vol. 19, s. 115–118.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 maja 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. Nr 228, poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, Dz.U. z 2012 r., poz. 1538.
- Sądek G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*, PWN, Warszawa.
- Smith H.M., Evans-McCleon T.N., Urbanski B., Justice C. (2015), *Check-In/Check-Out Intervention With Peer Monitoring for a Student With Emotional-Behavioral Difficulties*, „Journal of Counseling & Development”, vol. 93, no. 4, s. 451–459.
- Srsic A., Rice E.H. (2012), *Understanding the Experience of Girls with EBD in a Gender-Responsive Support Group*, „Education & Treatment of Children”, vol. 35, no. 4, s. 623–646.
- Stevenson J., Kreppner J., Pimperton H., Worsfold S., Kennedy C. (2015), *Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis*, „European Child & Adolescent Psychiatry”, vol. 24, no. 5, s. 477–496.

- Streeck-Fischer A., van der Kolk B.A. (2000), *Down will come baby, cradle and all: diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development*, „Australian and New Zealand Journal of Psychiatry”, no. 34, s. 903–918.
- Szkup-Jabłońska M., Karakiewicz B., Grochans E., Jurczak A., Zareba-Pechmann L., Rotter I., Nowak-Starz G., Samochowiec J. (2011), *Wpływ poziomu ołowiu we krwi na powstawanie trudności w funkcjonowaniu społecznym dzieci z zaburzeniami zachowania*, „Psychiatria Polska”, t. XLV, nr 5, s. 713–722.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2014 r. poz. 191 i 1198; z 2015 r. poz. 357, 1268 i 1418 oraz z 2016 r. poz. 668.
- van der Kolk B. (2015), *The Body Keeps the Score. Mind Brain and Body in the Transformation of Trauma*, Wydawnictwo Penguin Books, UK.
- Watt S.J., Therrien W.J., Kaldenberg E.R. (2014), *Meeting the diverse needs of students with EBD in Inclusive Science Classroom*, „Beyond Behavior”, vol. 23, no. 2, s. 14–19.
- Wiącek G., Sękowski A. (2007), *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne”, t. X, nr 2, s. 89–110.
- Wieland S. (2011), *Dissociation in Children and Adolescents [w:] Dissociation in Traumatized children and Adolescents*, S. Wieland (red.), Wydawnictwo Routledge, New York-London, s. 1–28.