

Monika Skura

Uniwersytet Warszawski

## Kompetencje osobiste i społeczne nauczycieli szkół integracyjnych, ogólnodostępnych i specjalnych a ich chęć do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną

Nauczyciele mają wyjątkową pozycję, aby mieć bezpośredni wpływ na swoich uczniów. Warto zatem zapytać, jakie są ich cechy i kompetencje społeczne, które umożliwiają im budowanie twórczych relacji wychowawczych z uczniami. W przeprowadzonym badaniach wzięło udział 225 nauczycieli, w tym 64 ze szkół ogólnodostępnych, 97 ze szkół integracyjnych oraz 64 ze szkół specjalnych (dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem). W badaniu zastosowano kwestionariusz, Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej (DINEMO) oraz Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Uzyskane wyniki pokazały, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie chcą pracować z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, nauczyciele wspomagający chcą pracować z grupami dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, a pedagodzy specjaliści są w stanie sprostać potrzebom edukacyjnym uczniów z różnych stopniem niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto nauczyciele, którzy deklarują chęć pracy z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną lepiej rozumieją i wyrażają doświadczane przez siebie emocje, w podejmowanych działaniach mają na uwadze współdziałanie i dobre samopoczucie członków grupy; nauczyciele deklarujący chęć pracy z dziećmi z umiarkowaną, znaczną oraz głęboką niepełnosprawnością intelektualną są lepiej przystosowani do radzenia sobie w sytuacjach społecznie trudnych.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, inteligencja emocjonalna, kompetencje społeczne, nauczyciele dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

## Personal and social competences of integration, public and special school teachers and their willingness to work with students with intellectual disabilities

Teachers are in an exceptional position to have a direct impact on their pupils. Is worth to identify the characteristics, social competences and ask about attitudes towards done work of those who teach and care for students with SEN in different types of schools. The research comprised of teachers working with SEN students: 97 from integrative schools, 64 from mainstream school, 64 special school teachers (those with intellectual disabled children and autism). The data was collected using a questionnaire, the Social Competence Questionnaire and the Two-dimensional

Emotional Intelligence Inventory (DINEMO). The findings highlight that mainstream school teachers do not want to work with students with intellectual disability (ID), support teachers want to work with groups of mild ID children, and special educators are able to meet the educational needs of students with different ID degrees. In addition, teachers who declare their willingness to work with children with mild ID better understand and express emotions experienced by them, in their actions they take into account the cooperation and well-being of group members; teachers declaring their willingness to work with children with moderate, severe and profound ID are better adapted to cope with socially difficult situations.

Key words: intellectual disability, emotional intelligence, social competences, teachers of children with intellectual disabilities

## Wprowadzenie

Nauczyciele mają niezwykłą możliwość wywierania wpływu na postrzeganie świata przez swoich uczniów. Warto zatem zapytać, jakie są ich poznawcze, emocjonalne, społeczne umiejętności i zachowania, które umożliwiają im budowanie i rozwijanie twórczych relacji wychowawczych z uczniami. Poszukiwanie istotnych cech i umiejętności w pracy nauczyciela to zweryfikowanie jego funkcjonowania w takich obszarach jak inteligencja emocjonalna (IE) i kompetencje społeczne, które warunkują właściwości osobowości człowieka oraz czynniki środowiskowo-wychowawcze.

Inteligencja emocjonalna jest określana jako „wymiar inteligencji społecznej, obejmujący zdolność spostrzegania, oceny i wyrażania emocji w trafny i przystosowawczy sposób, zdolność rozumienia emocji i wiedzę o nich, zdolność docierania do i/lub wzbudzania emocji, które wspomagają aktywność poznawczą oraz zdolność kontrolowania emocji własnych i innych ludzi” (Salovey, Mayer 1990: 189). Badania pokazują (Armour 2012; Brackett, Katulak 2007; Kremenitzer 2005; Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron, Peugh 2012), że nauczyciele z wysoką EI potrafią kształtować zachowanie uczniów i przygotować ich do samodzielnego funkcjonowania w życiu codziennym, co jednocześnie przekłada się na ich satysfakcję z pracy (Anari 2012) oraz poczucie własnej skuteczności (Penrose, Perry, Bell 2007; Wu, Lian, Hong, Liu, Lin, Lian 2019).

Kompetencje społeczne natomiast, zdaniem Anny Matczak (2017: 7) to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Autorka wymienia trzy rodzaje sytuacji determinujących określone kompetencje społeczne: sytuacje wymagające asertywności, w sytuacje ekspozycji społecznej oraz w sytuacje intymne. W badanych autorzy (Han, Kemple 2006; Son 2014) podkreślają znaczenie nauczycieli w rozwijaniu kompetencji społecznych u uczniów. Istotne wydaje się zatem pytanie o ich skuteczność w nakłanianiu

niu uczniów do współpracy w realizacji założonych celów edukacyjnych, kiedy uczniowie doświadczają różnego rodzaju trudności w funkcjonowaniu. Zgodnie z polskim prawem dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mogą uczęszczać do placówek ogólnodostępnych integracyjnych i specjalnych. Warto więc zidentyfikować cechy i kompetencje społeczne niezbędne do pracy nauczycieli, którzy uczą i opiekują się tą grupą uczniów w różnych typach szkół.

Trzy ścieżki edukacyjne obecne w Polsce mają inną tradycję i podejście do trudności ucznia, różne cele oraz sposób realizacji zadań wychowawczych i edukacyjnych. Kształcenie specjalne, obok wyposażania ucznia w wiadomości, umiejętności i odpowiednie postawy ma kompensować, korygować, usprawniać zaburzone procesy psychiczne i fizyczne ucznia (Borzyszkowska 1985; Stawowy-Wojnarowska 1989). Model integracyjny, poprzez zakres działań specjalistycznych o charakterze rewalidacyjnym i resocjalizacyjnym, jest uznawany za jedną z form nauczania specjalnego i stawia sobie za cel maksymalne włączanie dzieci i młodzieży z trudnościami w funkcjonowaniu w grupę sprawnych rówieśników (Gajdzica 2010). W założeniach tego podejścia z jednej strony, szansę powodzenia daje wspólne przebywanie, zabawa i nauka, z drugiej zaś – skupienie na specjalnych potrzebach ucznia, adaptacja programu kształcenia, dostosowanie form, metod, oceniania oraz wzmocnienie potencjału rozwojowego dziecka. Edukacja włączająca zaś stawia sobie za cel usuwanie wszelkich przeszkód i barier, które stają na drodze w sytuacji, kiedy wszystkie dzieci uczą się wspólnie (Lindsay 2007). Oznacza zupełną zmianę szkół w taki sposób, aby pracująca w nich kadra podchodziła do rozwoju każdego dziecka w sposób możliwie jak najbardziej zindywidualizowany i elastyczny.

Nauczyciele pracujący w poszczególnym modelu edukacyjnym mają inne kwalifikacje, kompetencje, zadania. W literaturze przedmiotu odnajdujemy treści dotyczące predyspozycji do pracy pedagoga specjalnego (Grzegorzewska 1996; Lewis, Doorlag 2003; Palak, Bujnowska 2008), pozycje odnoszące się do pracy nauczyciela wspomagającego (Palak, Bujnowska 2008; Bąbka 2001; Kędzińska 2010; Gajdzica 2011; Apanel 2014) oraz zadania i niezbędnych kompetencje nauczyciela szkoły ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Lewis, Doorlag 2003; Malm 2009; De Juanas Oliva i in. 2009).

W zależności od rodzaju szkoły nauczyciele mają zatem inne możliwości przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw dzieci oraz wspierania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w pokonywaniu trudności w kierunku dalszej edukacji i przygotowania ich do aktywnego udziału w życiu społecznym. Infrastruktura oraz specjalistyczna wiedza nauczycieli szkół specjalnych jest bardziej dostosowana do wspierania uczniów z głębszymi niepełnosprawnościami intelektualnymi, podczas gdy dzieci i młodzież z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej częściej uczęszczają do szkół integracyjnych

lub ogólnodostępnych. Niezależnie od tego, nauczyciele mogą różnie oceniać swoje kompetencje, wiedzę na temat trudności edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ale też deklarować chęć do pracy z tą grupą dzieci.

W przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, trudności, z jakim mogą się spotkać ich nauczyciele są związane z opanowywaniem wiadomości i umiejętności z zakresu wszystkich przedmiotów realizowanych w szkole. Zaburzenia rozwojowe uczniów mają charakter globalny i obejmują zarówno percepcje, pamięć, uwagę, myślenie, mowę, sprawności motoryczne i manualne, ale też motywację do uczenia się i kontrolę emocjonalną. Utrudniony proces nabywania wiedzy wynikają z ograniczeń zarówno w funkcjonowaniu poznawczym, jak i w procesie myślenia oraz w podejmowaniu działań praktycznych. Najbardziej upośledzony jest rozwój myślenia abstrakcyjnego oraz logicznego wnioskowania. Do zadań nauczyciela należy zatem m.in. nauczanie oparte na konkretach, stosowanie przystępnych instrukcji wykonania zadania, odwoływanie się do doświadczenia dziecka oraz stosowanie powtórzeń. (Lewis, Doorlag 2003; Stowe 2005; Boyle, Scanlon 2009; Ćwirynkało 2010).

Nieprawidłowości w rozwoju psychofizycznym uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną powodują, że ich możliwości edukacyjne są ograniczone. Dysfunkcje uczniów dotyczą zarówno rozwoju procesów percepcyjnych, wad i dysfunkcji narządów zmysłów oraz rozwoju somatycznego, który jest często opóźniony i nieharmonijny. Dominuje u nich uwaga mimowolna, pamięć jest nietrwała, głównie mechaniczna, przeważa myślenie konkretno-obrazowe, brak jest zdolności dokonywania operacji logicznych i występują trudności w tworzeniu pojęć abstrakcyjnych. Specyfika kształcenia uczniów z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej polega na całościowym, zintegrowanym nauczaniu i wychowaniu. Edukacja tej grupy dzieci i młodzieży to uczenie całościowe, sytuacyjne, zadaniowe, wielozmysłowe, które przygotowuje ich do, w miarę możliwości, samodzielnego życia w dorosłości. (Lausch-Żuk 1999; Chapman, Hesketh 2000; Stowe 2005; Lewis, Norwich 2005; Thompson i in. 2009).

Wśród uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną znajdują się dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim. Funkcjonowanie uczniów z ostatniej wymienionej grupy jest bardzo zróżnicowane pod względem możliwości poznawczych i motorycznych. Brak doświadczeń własnych dziecka warunkuje konieczność indywidualizacji procesu edukacji, a tym samym stawiają przed nauczycielem wiele wyzwań. (Ochał, Szwiec 2000; Lewis and Norwich 2005; Cartwright, Wind-Cowie 2005).

W każdej szkole otwartość nauczyciela na wsparcie, jego pomoc dziecku, niezależnie od doświadczanych trudności edukacyjnych oraz współpraca w środowisku szkoły, są niezbędnymi elementami pomyślanego procesu nauczania i wy-

chowania. Co więcej, umiejętności, kompetencje, cechy i postawy nauczycieli mają duży wpływ na sukces edukacyjny uczniów. Warto zatem spróbować znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie są osobiste i społeczne kompetencje nauczycieli chętnych do pracy z grupą dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, które w konsekwencji mogą wpływać na kreatywność oraz nabywanie i rozwijanie umiejętności przez uczniów. W celu znalezienia odpowiedzi na tak postawiony problem badawczy zostały zadane dwa pytania szczegółowe. Pierwsze ma na celu ukazanie, czy miejsce pracy albo rodzaj nauczyciela różnicuje deklaracje badanych odnośnie ich chęci do pracy z uczniami z różnym stopniem niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto, po wyodrębnieniu grup nauczycieli deklarujących chęć do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, warto też ustalić, czy występują różnice pod względem poziomu inteligencji emocjonalnej, jak i kompetencji społecznych u osób, które wskazują chęć do pracy lub jego brak.

## Opis badania

### Osoby badane

W przeprowadzonym badaniach wzięło udział 225 nauczycieli (tab. 1), w tym 64 (28%) ze szkół ogólnodostępnych, 97 (44%) ze szkół integracyjnych oraz 64 (28%) ze szkół specjalnych (dla uczniów z NI i autyzmem),  $\chi^2(2) = 9,680$ ;  $p < 0,01$  z terenu Województwa Mazowieckiego. Dobór grupy został dokonany na zasadzie dostępności badanych. Ze względu na rodzaj nauczyciela wśród badanych znalazło się: 130 (58%) nauczycieli przedmiotów, 62 (27%) nauczycieli wspomagających oraz 33 (15%) pedagogów specjalnych,  $\chi^2(2) = 66,107$ ;  $p < 0,001$ . Obliczenia pokazały, że wymienione grupy nauczycieli z poszczególnych szkół nie różnią się między sobą ze względu na płeć, wiek i wykształcenie. Natomiast staż pracy ( $\chi^2(6) = 14,618$ ;  $p < 0,05$ ) istotnie różnicuje badanych: w grupie nauczycieli przedmiotów (50%) przeważają osoby z doświadczeniem powyżej 15 lat, wśród nauczycieli wspomagających (30%) – osoby z doświadczeniem powyżej 5 lat oraz grupa osób posiadających mniej niż 5 lat doświadczenia (26%). Szczegółowy podział przedstawiono w tabelach 2 i 3.

Tabela 1. Podział badanych ze względu na rodzaj nauczyciela i miejsce pracy (N = 225)

Rodzaj szkoły		Nauczyciel			Ogółem
		przedmiotu	wspomagający	pedagog specjalny	
Szkoła	specjalna	31	0	33	64
	integracyjna	52	45	0	97
	ogólnodostępna	47	17	0	64
Ogółem		130	62	33	225

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Charakterystyka badanych nauczycieli w podziale na miejsce pracy (N = 225)

Wyszczególnienie	Szkoła specjalna	Szkoła integracyjna	Szkoła ogólnodostępna	
Płeć				
kobieta	56 (87,5)	82 (85,4)	56 (87,5)	$\chi^2(2) = 0,205$ ; $p = 0,902$
mężczyzna	8 (12,5)	14 (14,6)	8 (12,5)	
Wiek				
do 30 roku życia	8 (12,5)	14 (16,4)	15 (23,4)	$\chi^2(6) = 9,907$ ; $p = 0,129$
od 30 do 40 lat	22 (34,4)	33 (34,5)	24 (37,5)	
od 40 do 50 lat	23 (35,9)	26 (27,1)	9 (14,1)	
powyżej 50 lat	11 (17,2)	23 (24,0)	16 (25,0)	
Wykształcenie				
studia I stopnia (licencjat)	-	1 (1,0)	-	$\chi^2(4) = 2,650$ ; $p = 0,618$
studia II stopnia (magister)	63 (98,4)	93 (96,9)	64 (100)	
studia III stopnia (doktorat)	1 (1,6)	2 (2,1)	-	
Staż				
poniżej 5 lat	4 (6,2)	20 (20,8)	13 (20,3)	$\chi^2(6) = 9,587$ ; $p = 0,143$
powyżej 5 lat	12 (18,8)	22 (22,9)	16 (25,0)	
powyżej 10 lat	16 (25,0)	16 (16,7)	10 (15,6)	
powyżej 15 lat	32 (50,0)	38 (39,6)	24 (35,7)	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Charakterystyka badanych nauczycieli w podziale na rodzaj nauczyciela (N = 225)

Wyszczególnienie	Nauczyciel przedmiotu	Nauczyciel wspomagający	Pedagog specjalny	
Płeć				
kobieta	109 (83,8)	56 (91,8)	29 (87,9)	$\chi^2(2) = 2,320$ ; p = 0,313
mężczyzna	21 (16,2)	5 (8,2)	4 (12,1)	
Wiek				
do 30 roku życia	17 (13,1)	13 (21,3)	7 (21,2)	$\chi^2(6) = 5,430$ ; p = 0,490
od 30 do 40 lat	44 (33,8)	23 (37,7)	12 (36,4)	
od 40 do 50 lat	34 (26,2)	15 (24,6)	9 (27,3)	
powyżej 50 lat	35 (26,9)	10 (16,4)	5 (15,1)	
Wykształcenie				
studia I stopnia (licencjat)	-	1 (1,6)	-	$\chi^2(4) = 4,328$ ; p = 0,375
studia II stopnia (magister)	128 (98,5)	60 (98,4)	32 (97,0)	
studia III stopnia (doktorat)	2 (1,5)	-	1 (3,0)	
Staż				
poniżej 5 lat	18 (13,8)	16 (26,2)	3 (9,1)	$\chi^2(6) = 14,618$ ; p < 0,05
powyżej 5 lat	24 (18,4)	18 (29,5)	8 (24,2)	
powyżej 10 lat	22 (16,8)	11 (18,1)	9 (27,3)	
powyżej 15 lat	65 (50,0)	16 (26,2)	13 (39,4)	

Źródło: opracowanie własne.

## Narzędzia badawcze

*Ankieta własna.* Jej celem było uzyskanie informacji na temat chęci do pracy badanych nauczycieli z trzech typów szkół. Zebrano w niej opinie nauczycieli na temat pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, w stopniu lekkim, miarkowanym i znacznym oraz głębokim.

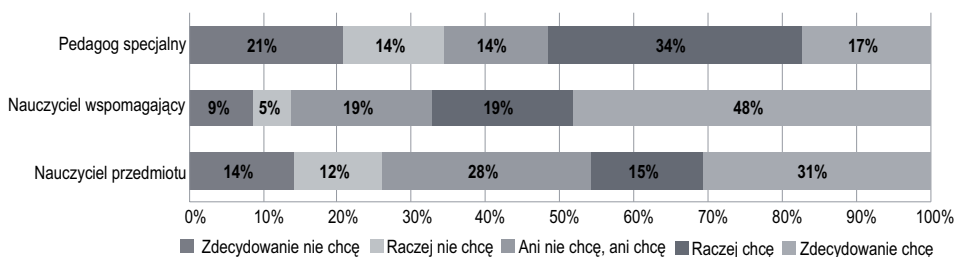
*Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej (DINEMO).* Inwentarz pozwala ocenić ogólny poziom inteligencji emocjonalnej oraz dodatkowo dwa wymiary: interpersonalny (INNI), związany ze zdolnością do rozpoznawania, rozumienia i respektowania emocji innych ludzi i intrapersonalny (JA), który odnosi się do zdolności do uświadamiania sobie, rozumienia, respektowania i wyrażania własnych emocji. W przeprowadzonych badaniach rzetelność pomiaru, mierzona współczynnikiem Cronbacha, wyniosła dla wyniku ogólnego: 0,635, zaś dla poszczególnych skal odpowiednio: 0,639 (INNI) i 0,341 (JA). Bardzo niska rzetelność pomiaru intrapersonalnego wymiaru inteligencji emocjonalnej (JA) powoduje, że uzyskane wyniki należy interpretować z dużą ostrożnością.

*Kwestionariusz Kompetencji Społecznych* (Maczak, 2007). Narzędzie pozwala ocenić ogólny poziom kompetencji społecznych, jak też stopień radzenia sobie w trzech rodzajach sytuacji: intymnych (I), ekspozycji społecznej (ES) i wymagających asertywności (A). Współczynnik Cronbacha w przypadku każdej ze skal KKS przekroczył wartość 0,7 (dla WO wyniósł 0,953, a dla skal odpowiednio: 0,833 (I), 0,917 (ES) i 0,861 (A)), a zatem można uznać ją za satysfakcjonującą.

## Przedstawienie wyników i analiza zebranego materiału

### Chęć do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną

Analizę deklaracji chęci do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną zostały przeprowadzone osobno w podziale na typ szkoły (integracyjna, ogólnodostępna, specjalna) oraz rodzaj nauczyciela (nauczyciel wspomagający, nauczyciel przedmiotu, pedagog specjalny). Uzyskane dane pokazały, że w przypadku chęci do pracy z dziećmi z lekkim stopniem z niepełnosprawności intelektualnej (wykres 1) występują istotne statystycznie różnice tylko ze względu na rodzaj nauczyciela ( $\chi^2(8) = 18,317$ ;  $p < 0,05$ ). Nauczyciele w przeważającej części wyrażają chęć do pracy z uczniami z lekkim stopniem niepełnosprawności, jednak największy odsetek badanych wskazujących zdecydowaną chęć pracy wystąpił u nauczycieli wspomagających (48%). Jest to również grupa nauczycieli, w której wystąpił najmniejszy odsetek (9%) zdecydowanego braku chęci do pracy z omawianą grupą dzieci. Natomiast największy odsetek odpowiedzi o zdecydowanym braku chęci wystąpił u pedagogów specjalnych (21%).



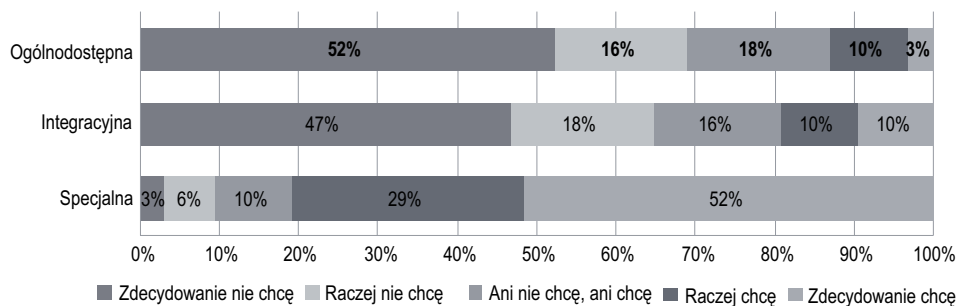
Wykres 1. Chęć do pracy z dziećmi z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w podziale na typ nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

Dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną są kolejną grupą uczniów, dla których wystąpiły istotne statystycznie różnice w deklaracji



ciach o chęci pracy zarówno w podziale na miejsce pracy ( $2(8) = 87,543$ ;  $p < 0,001$ ), jak i rodzaj nauczyciela ( $\chi^2(8) = 58,550$ ;  $p < 0,001$ ). Ponad połowa (52%) nauczycieli ze szkół specjalnych deklaruje zdecydowaną chęć do pracy z uczniami z tej grupy (wykres 2). Jest to także typ szkoły, w której pracownicy najrzadziej deklaruowali zdecydowany brak chęci (3%) do pracy. Natomiast wśród nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych (52%), jak i integracyjnych (47%) dominowała odpowiedź o zdecydowanym braku chęci do pracy z dziećmi z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną.



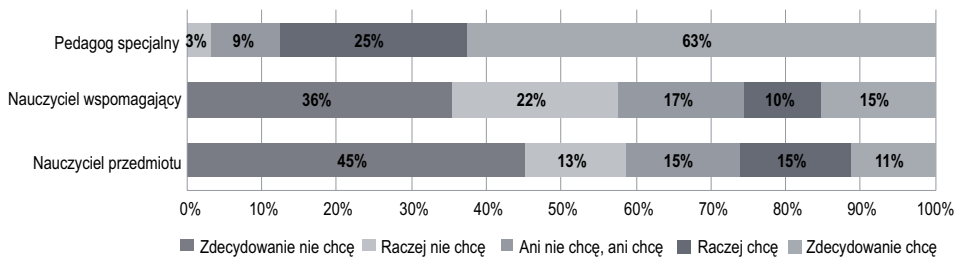
Wykres 2. Chęć do pracy z dziećmi z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej w podziale na miejsce pracy

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei w przypadku podziału badanych na rodzaj nauczyciela (wykres 3), większość pedagogów specjalnych stwierdziła, że zdecydowanie chce (63%) lub raczej chce (29%) pracować z dziećmi o umiarkowanej i znacznej niepełnosprawności intelektualnej. Co więcej, żadna osoba z tej grupy nauczycieli nie zadeklarowała zdecydowanej niechęci do takiej pracy. W przypadku nauczycieli przedmiotowych (45%), jak i wspomagających (36%) dominował zdecydowany brak chęci do pracy z dziećmi z omawianym rodzajem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wśród ostatniej z wymienionych grup nauczycieli częściej niż w pozostałych grupach wybierana była odpowiedź raczej nie chcę (22%)

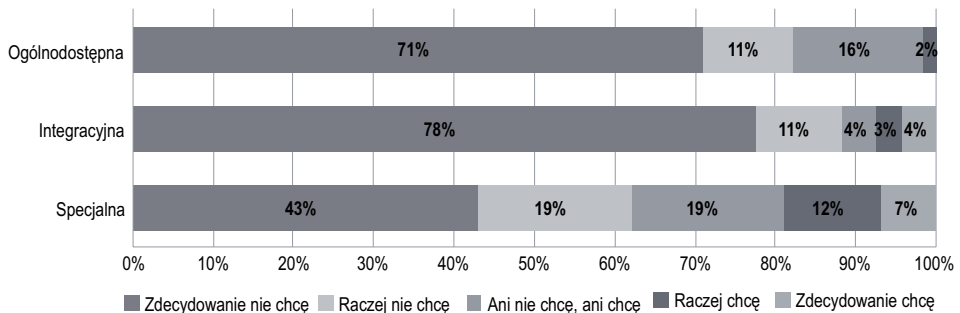
Podział na miejsce pracy ( $\chi^2(8) = 28,516$ ;  $p < 0,001$ ), jak i rodzaj nauczyciela ( $\chi^2(8) = 31,873$ ;  $p < 0,001$ ) istotnie różnicuje chęć do pracy z dziećmi z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. W szkołach ogólnodostępnych jedynie 2% nauczycieli wskazało, że raczej chcą pracować z dziećmi z omawianą grupą specjalnych potrzeb edukacyjnych (wykres 4). Jednak przeważająca ich większość (71%) zdecydowanie nie chce podjąć się takiej pracy. Podobne opinie posiadają nauczyciele szkół integracyjnych, wśród których wystąpił największy odsetek osób (78%), które zdecydowanie nie chcą pracować z dziećmi z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. W tej grupie nauczycieli wystąpił

także najmniejszy odsetek osób nieposiadających jednoznacznej opinii w tym zakresie (4%). Wśród nauczycieli szkół specjalnych niespełna połowa (43%) deklaruowała zdecydowany brak chęci do pracy z omawianą grupą uczniów. Co więcej, w porównaniu do pozostałych miejsc pracy, nauczyciele szkół specjalnych najczęściej wybierali odpowiedzi wskazujące na gotowość do takiej pracy (odpowiedź raczej tak wybrało 16%, zaś zdecydowanie tak – 7%).



Wykres 3. Chęć do pracy z dziećmi z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej w podziale na typ nauczyciela

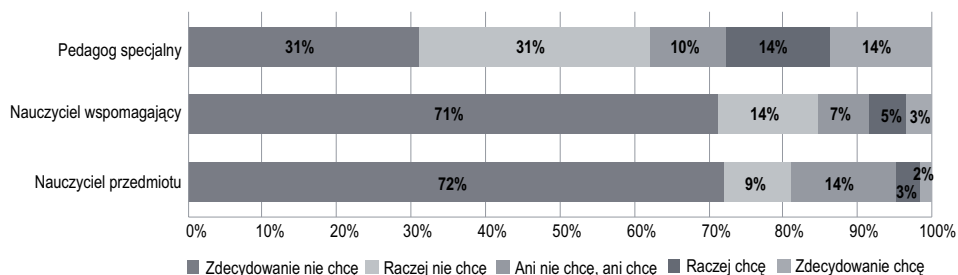
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Chęć do pracy z dziećmi z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w podziale na miejsce pracy

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast na podstawie analizy odpowiedzi nauczycieli ze względu na ich rodzaj, okazało się (wykres 5), że zdecydowana większość nauczycieli przedmiotów (72%), jak i wspomagających (71%) zdecydowanie nie chce pracować z dziećmi z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Wśród pedagogów specjalnych 31% deklaruje zdecydowany brak chęci, zaś tyle samo osób raczej nie chce podjąć się takiej pracy. Jest to jednak grupa, w której największy odsetek badanych chce pracować z dziećmi z omawianą grupą specjalnych potrzeb edukacyjnych (odpowiedź raczej tak wybrało 14%, zaś zdecydowanie tak – również 14%).



Wykres 5. Chęć pracy z dziećmi z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w podziale na typ nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

## Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne badanych nauczycieli z poszczególnych szkół

Celem zaprojektowanego badania było też poszukiwanie różnic w zakresie poziomu inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych respondentów ze względu na typ szkoły czy rodzaj nauczyciela. W tym celu z wykorzystano zadane badanym w ankiecie pytanie: *Z którą grupą uczniów ze SPE najbardziej chciałaby/chciałby Pani/Pan pracować?*, w którym na pięciostopniowej skali (od 1 – zdecydowanie nie chcę do 5 – zdecydowanie chcę) nauczyciele odnosili się do każdej z grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na podstawie zebranych odpowiedzi, w ramach każdej z tych grup, nauczycieli zaklasyfikowano do jednej z trzech kategorii: niechętnych do pracy z takimi dziećmi (odpowiedzi 1 i 2), mających neutralny stosunek do takiej pracy (odpowiedź 3) oraz deklarujących chęć pracy z dziećmi z poszczególnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej (odpowiedzi 4 i 5). Dla tak utworzonych grup ponownie porównano średni poziom inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych.

Analizy przeprowadzone dla podziału nauczycieli ze względu na chęć pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (tab. 4), pozwoliły nam zauważyć istotną statystycznie różnicę między porównywanymi grupami jedynie w zakresie inteligencji intrapersonalnej ( $\chi^2(2) = 8,864$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2_p = 0,034$ ). Nauczyciele, którzy deklarują chęć pracy z dziećmi ze wspomnianym rodzajem potrzeb edukacyjnych ( $M = 8,65$ ;  $SD = 2,06$ ) oraz nauczyciele nieposiadający jednoznacznego zdania w tym zakresie ( $M = 8,86$ ;  $SD = 2,07$ ), lepiej uświadamiają sobie własne stany emocjonalne i rozumieją ich przyczyny niż nauczyciele, którzy nie chcą pracować z taką grupą dzieci ( $M = 7,78$ ;  $SD = 2,15$ ).

Tabela 4. Poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w grupach nauczycieli o różnym stopniu chęci pracy z dziećmi z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej ( $n_1 = 49$ ,  $n_2 = 50$ ,  $n_3 = 103$ )

Variable <sup>a</sup>	Nie (1)		Nie mam zdania (2)		Tak (3)		chi <sup>2</sup>	P	$\eta^2$ <sup>p</sup>	Adj. p (post hoc tests)		
	M	SD	M	SD	M	SD				1 vs 2	1 vs 3	2 vs 3
IE	19,84	4,47	21,04	4,38	21,09	3,84	2,506	0,286	-	-	-	-
INNI	12,53	3,09	12,80	3,20	12,99	2,45	0,549	0,760	-	-	-	-
JA	<b>7,78</b>	2,15	<b>8,86</b>	2,07	<b>8,65</b>	2,06	<b>8,864</b>	<b>0,012*</b>	<b>0,034</b>	<b>0,014*</b>	<b>0,046*</b>	<b>1,000</b>
KS	171,76	27,07	172,54	21,48	175,59	21,85	0,628	0,731	-	-	-	-
I	42,59	7,06	43,28	6,15	44,22	5,67	2,363	0,307	-	-	-	-
ES	52,41	11,04	52,34	7,17	53,24	8,89	0,407	0,816	-	-	-	-
A	45,73	8,33	46,16	7,32	46,35	6,61	0,127	0,939	-	-	-	-

Objaśnienia: IE – inteligencja emocjonalna; INNI – inteligencja interpersonalna; JA – inteligencja intrapersonalna; KS – poziom kompetencji społecznych; I – poziom kompetencji w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego; ES – poziom kompetencji w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej; IE – poziom kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności. W yboldowano różnice istotne statystycznie; <sup>a</sup> Z analiz wyłączone zostały osoby z brakami danych na przynajmniej jednej ze skal; \*  $p < 0,05$ .

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w grupach nauczycieli o różnym stopniu chęci pracy z dziećmi z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej ( $n_1 = 105$ ,  $n_2 = 30$ ,  $n_3 = 65$ )

Variable <sup>a</sup>	Nie (1)		Nie mam zdania (2)		Tak (3)		chi <sup>2</sup>	P	$\eta^2$ <sup>p</sup>	Adj. p (post hoc tests)		
	M	SD	M	SD	M	SD				1 vs 2	1 vs 3	2 vs 3
IE	20,76	4,35	20,97	3,40	20,75	4,14	0,046	0,977	-	-	-	
INNI	12,87	2,97	12,47	2,47	12,98	2,69	0,889	0,641	-	-	-	
JA	8,48	2,14	8,73	1,55	8,43	2,30	0,368	0,832	-	-	-	
KS	171,00	22,34	174,03	24,25	178,66	23,60	3,633	0,163	-	-	-	
I	43,14	6,34	43,67	6,27	44,34	5,90	1,254	0,534	-	-	-	
ES	52,08	8,26	52,10	9,06	54,35	10,17	3,753	0,153	-	-	-	
A	<b>44,90</b>	7,35	47,17	6,74	<b>47,77</b>	6,98	8,292	0,016*	0,032	0,377	0,016*	

Objaśnienia: IE – inteligencja emocjonalna; INNI – inteligencja interpersonalna; JA – inteligencja intrapersonalna; KS – poziom kompetencji społecznych; I – poziom kompetencji w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego; ES – poziom kompetencji w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej; IE – poziom kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności. Wyboldowano różnice istotne statystycznie; <sup>a</sup> Z analiz wyłączone zostały osoby z brakami danych na przynajmniej jednej ze skal; \*  $p < 0,05$ .

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w grupach nauczycieli o różnym stopniu chęci pracy z dziećmi z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej ( $n_1 = 166$ ,  $n_2 = 22$ ,  $n_3 = 16$ )

Variable <sup>a</sup>	Nie (1)		Nie mam zdania (2)		Tak (3)		chi <sup>2</sup>	P	$\eta^2_p$	Adj. p (post hoc tests)	
	M	SD	M	SD	M	SD				1 vs 2	1 vs 3
IE	20,66	4,13	21,77	4,96	20,69	3,22	2,548	0,280	-	-	-
INNI	12,79	2,74	13,05	3,63	13,00	2,37	1,065	0,587	-	-	-
JA	8,45	2,14	9,14	2,34	8,13	1,41	2,951	0,229	-	-	-
KS	172,09	22,89	178,23	24,22	185,88	20,97	5,149	0,076	-	-	-
I	43,45	6,07	43,73	6,63	44,81	6,86	0,750	0,687	-	-	-
ES	<b>51,99</b>	9,01	54,86	8,92	<b>58,25</b>	7,99	8,641	0,013*	0,034	0,532	0,019*
A	45,54	7,25	47,73	6,39	49,94	6,74	6,779	0,034*	0,024	0,429	0,066

Objaśnienia: IE – inteligencja emocjonalna; INNI – inteligencja interpersonalna; JA – inteligencja intrapersonalna; KS – poziom kompetencji społecznych; I – poziom kompetencji w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego; ES – poziom kompetencji w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej; IE – poziom kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności. Wyboldowano różnice istotne statystycznie; <sup>a</sup> Z analiz wyłączone zostały osoby z brakami danych na przynajmniej jednej ze skal; \*  $p < 0,05$ .

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei w przypadku podziału nauczycieli ze względu na chęć pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym (tab. 5) można zaobserwować istotną statystycznie różnicę w zakresie kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności ( $\chi^2(2) = 8,292$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2_p = 0,032$ ). Nauczyciele, którzy chcą pracować z dziećmi z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną uzyskują istotnie wyższe wyniki w poziomie kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności ( $M = 47,77$ ;  $SD = 6,98$ ) od osób, które nie deklarują chęci pracy z taką grupą dzieci ( $M = 44,90$ ;  $SD = 7,35$ ).

Kolejne istotne statystycznie różnice uzyskano dla podziału nauczycieli ze względu na chęć pracy z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim (tab. 6) w zakresie: kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej ( $\chi^2(2) = 8,641$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2_p = 0,034$ ) oraz asertywności ( $\chi^2(2) = 6,779$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2_p = 0,024$ ). Nauczyciele, którzy deklarują chęć do pracy z dziećmi z głęboką niepełnosprawnością intelektualną uzyskują istotnie wyższe wyniki w poziomie kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej ( $M = 58,25$ ;  $SD = 7,99$ ) od osób, które deklarują brak chęci pracy z taką grupą dzieci ( $M = 51,99$ ;  $SD = 7,25$ ). W przypadku porównań parami poziomów kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności nie wystąpiły istotne statystycznie wyniki.

## Podsumowanie i dyskusja

Analizy otrzymanych wyników chęci nauczycieli do pracy z uczniami z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej pokazały, że największą liczbę badanych stanowią nauczyciele wspomagający. Uczniowie z tym rodzajem niepełnosprawności stanowią stosunkowo liczną grupę dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych. Deficyty zdolności i funkcji poznawczych w przypadku tych uczniów mogą utrudniać naukę oraz obniżyć poziom kompetencji rozwojowych i społecznych. Nauczyciele wspomagający, obecni w klasach integracyjnych, dbają o odpowiednie warunki do realizacji przez ucznia takiej samej podstawy programowej, co sprawni rówieśnicy, stosują odpowiednie metody stymulujące rozwój emocjonalno-społeczny i intelektualny oraz dostosowują proces kształcenia do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Uzyskane wyniki pokazały, że większość badanych nauczycieli wspomagających chce pracować z tą grupą uczniów. Możemy zatem przypuszczać, że wskazują na swoje profesjonalne ujemności, wiedzę teoretyczną, doświadczenie oraz pozytywne nastawienie wobec tworzenia dla ich korzystnych możliwości edukacyjnych i wychowawczych.

Podobną sytuację możemy zauważyć w przypadku nauczycieli deklarujących chęć do pracy z uczniami z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Analizowane preferencje, w zaznaczanym podziale na typ szkoły oraz rodzaj nauczyciela, pokazały, że w odniesieniu do grupy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, to przede wszystkim pedagodzy specjalni podejmują zadanie ich kształcenia i wspierania. Wydaje się, że potrzeby uczniów, których trudności dotyczą często problemów z motoryką, mówieniem, spostrzeganiem, zapamiętywaniem oraz z wykonywaniem poleceń, lepiej mogą być zaspokajane w szkołach specjalnych, gdzie w klasach 6 do 8 uczniów z podobnym rodzajem trudności w funkcjonowaniu pracuje z odpowiednio wykwalifikowanym nauczycielem. Być może jednym z powodów odmowy pracy z tą grupą uczniów przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych jest różnorodność i liczebność ich klas oraz brak odpowiednich warunków do wspierania tej grupy uczniów.

Podobne tendencje można również odnotować w uzyskanych wynikach pokazujących istotne statystycznie różnice w zadeklarowanej przez badanych chęci do pracy z dziećmi z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Nauczyciele szkół integracyjnych i ogólnodostępnych zdecydowanie nie chcą pracować z tą grupą uczniów. Uczniowie, u których występują kompleksowe ograniczenia w funkcjonowaniu, a więc w rozwoju fizycznym, emocjonalnym, poznawczym społecznym, zazwyczaj pracują w formie indywidualnie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych w grupach do 2 do 4 osób. Uzyskane dane pokazują dodatkowo, że trudność pracy z uczniami z tej grupy wskazali również nauczyciele szkół specjalnych, wśród których, mimo wysokich kwalifikacji, tylko co trzeci deklaruje gotowość do pracy.

Podsumowując otrzymane wyniki dotyczące chęci pracy badanych z uczniami z różnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej możemy powiedzieć, że tylko nauczyciele szkół specjalnych w zdecydowanej większości zadeklarowali swoją gotowość do pracy z uczniami z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Część z nich mogłaby pracować też z osobami z osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Analizy otrzymanych wyników, ze względu na rodzaj nauczyciela pokazały też, że nauczyciele wspomagający chcieliby pracować z osobami z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Warto jednak podkreślić, że zdecydowana większość nauczycieli wspomagających i nauczycieli przedmiotów wskazało brak chęci do pracy z grupą uczniów z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej oraz z osobami z osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną.

Uzyskane dane pokazują zatem, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie chcą pracować z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Z badań, jakie przeprowadzili Smith Myles i Simpson (1992) wynika, że nauczyciele szkół ogóln-



nodostępnych mogą zaakceptować obecność uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w swojej klasie, ale tylko lekkiego stopnia i pod warunkiem zmian organizacyjnych w szkole. Dane w przeprowadzonym badaniu pokazują, że to nauczycie wspomagający chcą pracować z grupami dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia. Pedagodzy specjalni natomiast są w stanie sprostać potrzebom edukacyjnym uczniów z różnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Badania, jakie przeprowadziła Gans (1987) pokazują, że pedagodzy specjalni wolą uczyć dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, a nauczyciele szkół ogólnodostępnych – uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Niestety w obydwu przypadkach autorka nie podaje, jaki stopień niepełnosprawności ucznia bierze pod uwagę w badaniu.

Kolejne przeprowadzone analizy miały na celu ustalenie różnic w zakresie poziomu inteligencji emocjonalnej, jak i kompetencji społecznych badanych nauczycieli. Nauczyciel z wysokimi wynikami w tym zakresie potrafi zauważyć, jakie emocje przeżywa uczeń oraz co jest ich źródłem, dzięki czemu umiejętnie zmotywuje ucznia do właściwego zachowania. Towarzyszące temu okazywanie wsparcia i zrozumienia, pozwala na budowanie silnej i wspierającej relacji między nauczycielem a jego uczniem. Dzieci z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wydają się grupą uczniów szczególnie wymagających od nauczycieli posiadania takich kompetencji.

Przeprowadzone analizy w odniesieniu do deklaracji pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim pozwalają wskazać, że nauczyciele, którzy chcą pracować z tą grupą uczniów oraz ci, którzy są niezdecydowani, lepiej uświadamiają sobie własne stany emocjonalne i rozumieją ich przyczyny, są tym samym bardziej skłoni brać je pod uwagę przy podejmowaniu decyzji. Wśród badanych nauczycieli, to przede wszystkim nauczyciele wspomagający chcą pracować w tej grupie uczniów. Nauczyciele ci najczęściej współpracują z nauczycielem przedmiotu, w klasach z dziećmi z różnego rodzaju trudnościami w funkcjonowaniu. Ich zdolność rozumienia informacji, jakie niosą za sobą doświadczane emocje są niezbędne w udzielaniu wsparcia edukacyjnego uczniom, ich integracji w społeczności szkolnej, ale też nabywania umiejętności pracy w zespole.

W przypadku podziału nauczycieli ze względu na chęć pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym okazało się, że uzyskują oni wyższe wyniki w poziomie kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności. Oznacza to, że nauczyciele (analizy pokazały, że w większości są to pedagodzy specjalni) deklarujący chęć pracy z tą grupą uczniów są lepiej przystosowani do radzenia sobie w sytuacjach społecznie trudnych. Co więcej, lepiej radzą sobie z realizacją własnych potrzeb społecznych bez naru-

szania praw innych, kiedy wyrażają zarówno pozytywne, jak i negatywne uczucia oraz skuteczniej wzbudzają pozytywne emocje w otoczeniu społecznym.

W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, ponownie, gotowości do pracy z nimi zadeklarowali głównie pedagodzy specjalnych. Analizy wykazały istotne statystycznie różnice uzyskane dla podziału nauczycieli ze względu na chęć pracy z tą grupą dzieci w obszarze kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej. Można zatem stwierdzić, że nauczyciele deklarujący chęć pracy z omawianą grupą dzieci są lepiej przystosowani do radzenia sobie w sytuacjach społecznie trudnych. Co więcej, podobnie jak wcześniej, lepiej radzą sobie w sytuacjach, w których są obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony wielu osób. Potrafią także skuteczniej realizować własne potrzeby społeczne bez naruszania praw innych, wyrażając przy tym zarówno pozytywne, jak i negatywne uczucia oraz skutecznie wzbudzając pozytywne emocje w otoczeniu społecznym. Campos i inni (2016) w swoich badaniach obejmujących nauczycieli specjalnych wykazali, że poziom inteligencji emocjonalnej wiąże się też z odczuwaną jakością życia. Co więcej, pozytywnie współwystępuje z ogólnym zadowoleniem z życia, lepszym funkcjonowaniem i posiadaniem większej liczby znajomych.

Podsumowując można stwierdzić, że nauczyciele, którzy deklarują chęć pracy z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną lepiej rozumieją i wyrażają doświadczane przez siebie emocje, a w podejmowanych działaniach mają na uwadze współdziałanie i zintegrowanie i dobre samopoczucie członków grupy. Natomiast nauczyciele deklarujący chęć pracy z dziećmi z umiarkowaną, znaczną oraz głęboką niepełnosprawnością intelektualną są lepiej przystosowani do radzenia sobie w sytuacjach społecznie trudnych. Potrafią też jasno komunikować swoje potrzeby społeczne, jak i odczuwane emocje. Ponadto, nauczyciele, którzy zadeklarowali chęć pracy z głęboką niepełnosprawnością intelektualną lepiej radzą sobie w sytuacjach, gdy są w centrum uwagi i podlegają ocenie innych. Można zatem stwierdzić, że nauczyciele uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się większą dojrzałością społeczną, są w stanie lepiej osiągać swoje cele społeczne i indywidualne, zachowując przy tym dobre relacje i interakcje z bliskimi osobami.

## Bibliografia

- Anari N.N. (2012), *Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment*, *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256–269.
- Apanel D. (2014), *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, Adam Marszałek, Toruń.
- Armour W. (2012), *Emotional intelligence and learning and teaching in higher education: Implications for bioscience education*, *Investigations in University Teaching & Learning*, 8, 4–10.

- Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Założenia i rzeczywistość*, Fundacja Humaniora, Poznań.
- Borzyszkowska H. (1985), *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa.
- Boyle J., Scanlon D. (2009), *Methods and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities: A Case-Based Approach*, Cengage Learning, Belmont.
- Brackett M., Katulak N. (2007), *Emotional intelligence in the classroom. Skill based training for teachers and students* [w:] J. Ciarrochi, J. Mayer (red.), *Applying emotional intelligence*, Psychology Press, New York, 1–28.
- Campos S., Martins R., Martins M.D.C., Chaves C., Duarte J. (2016), *Emotional intelligence and quality of life in special education teachers*, *Journal of Teaching and Education*, 5(01), 681–688.
- Ćwirynkało K. (2010), *Spoleczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w kontekście ich autonomii i podmiotowości*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- De Juanas Oliva A., Fernández Lozano P, Martín del Pozo R, González Ballesteros M., Pesquero Franco E, Sánchez Martín E. (2009), *Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers*, *European Journal of Teacher Education*, 32, 4, 437–454.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajdzica Z. (2010), *Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjnego*, *Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy. Edukacja osób niepełnosprawnych*, Gdańsk.
- Gans K.D. (1987), *Willingness of regular and special educators to teach students with handicaps*, *Exceptional Children*, 54, 1, 41–45.
- Han H.S., Kemple K.M. (2006), *Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How*, *Early Childhood Education Journal*, 34(3).
- Kędzierska J. (2010), *Planowanie pracy rewalidacyjnej z dziećmi niewidomym i słabowidzącymi w szkołach ogólnodostępnych* [w:] T. Żółkowska (red.), *Dajmy szansę niewidomym i niedowidzącym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, OR TWP, Szczecin.
- Kremenitzer J.P. (2005), *The emotionally intelligent early childhood Educator: Selfreflective ournaling*, *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3–9.
- Lausch-Żuk J. (1999), *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa, 240–296.
- Lewis R.B., Doorlag D.H. (2003), *Teaching Special Students in General Education Classrooms*, Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Lindsay G. (2007), *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Malm B. (2009), *Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education*, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(1), 77–91.
- Matczak A. (2007), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa.
- Merritt E., Wanless S.B., Rimm-Kaufman S.E., Cameron C., Peugh J.L. (2012), *The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade*, *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.

- Ochał J., Szwiec J. (2000), *Diagnoza umiejętności funkcjonalnych* [w:] M. Orkisz, J. Piszczyk (red.), *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli*, CMPP-P MEN, Warszawa, 8–18.
- Palak Z., Bujnowska A. (2008), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, UMCS, Lublin.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990), *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Smith Myles B., Simpson R.L. (1992), *General Educators' Mainstreaming Preferences that Facilitate Acceptance of Students with Behavioral Disorders and Learning Disabilities*, *Behavioral Disorders*, 17/4, 305–315.
- Son E. (2014), *"Raising a Socially Competent Child": Unpacking the Concept of Social Competence*, *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 8(2), 93–114.
- Stawowy-Wojnarowska I. (1989), *Podstawy kształcenia specjalnego*, WSPS, Warszawa.
- Stowe C.M. (2005), *Understanding special Education. A helpful handbook for classroom teachers*, Scholastic, New York.
- Wu Y., Lian K., Hong P., Liu S., Lin R., Lian R. (2019), *Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance*. *Social Behavior and Personality, An international Journal*, 47(3).

#### Potwierdzenie

Autorka dziękuje dr Joannie Świdorskiej za pomoc w analizach statystycznych.