

Monika Skura

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-2506-2107

<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.54.12>

Od reaktywności do prewencji: systemowe wsparcie zachowań uczniów w modelu PBIS jako odpowiedź na współczesne wyzwania wychowawcze

Zachowania problemowe uczniów, szczególnie akty agresji i przemocy rówieśniczej, stanowią poważne wyzwanie dla współczesnych szkół. Nasilenie tych trudności wpływa nie tylko na klimat szkolny, ale także na wypalenie zawodowe nauczycieli i ich decyzję o odejściu z zawodu. W polskich szkołach coraz częściej podkreśla się brak przygotowania pedagogicznego do skutecznego reagowania na trudne sytuacje wychowawcze oraz niedostateczne wsparcie instytucjonalne. Jednym z obiecujących podejść, które może pomóc w przezwyciężeniu tych problemów, jest model PBIS (Pozytywne Interwencje i Wsparcie Zachowania). PBIS to oparte na dowodach naukowych podejście systemowe, które zakłada działanie na trzech poziomach: uniwersalnym (dla wszystkich uczniów), ukierunkowanym (dla grup wymagających dodatkowego wsparcia) oraz indywidualnym (dla jednostek z poważnymi trudnościami). Model ten promuje tworzenie bezpiecznego, wspierającego środowiska, wzmacnia pozytywne relacje między uczniami i ogranicza zachowania destrukcyjne. Artykuł prezentuje założenia PBIS, jego skuteczność oraz wskazuje na konieczność jego adaptacji w polskim systemie edukacji jako odpowiedzi na rosnące wyzwania wychowawcze i potrzeby nauczycieli.

Słowa kluczowe: zachowania problemowe, PBIS, prewencja, wsparcie nauczycieli, klimat szkoły, interwencja wychowawcza

From reactivity to prevention: systemic student behavior support in the PBIS model as a response to contemporary educational challenges

Problem behaviors among students, particularly acts of aggression and peer violence, pose a significant challenge for contemporary schools. These issues not only disrupt the learning environment but also contribute to teacher burnout and the declining motivation to remain in the profession. In Polish schools, educators often report a lack of practical skills to handle difficult behavioral situations effectively, along with insufficient institutional support. One promising evidence-based approach to address these concerns is the PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) framework. PBIS is a systemic model of prevention and intervention that operates on three levels: universal (for all students), targeted (for groups requiring additional support), and individualized

(for students with significant behavioral needs). This model promotes a safe, predictable, and supportive school environment while reducing negative behaviors and fostering positive peer relationships. The article discusses the foundational principles of PBIS, its key components, and empirical evidence supporting its effectiveness in improving school functioning, reducing violence, and enhancing student well-being. It also emphasizes the need for adapting and implementing PBIS in Polish schools as a response to the growing behavioral challenges and the increasing demand for systemic teacher support.

Key words: problem behaviors, PBIS, prevention, teacher support, school climate, behavioral intervention

Wprowadzenie

Zachowania problemowe uczniów – szczególnie akty agresji i przemocy rówieśniczej – stanowią jeden z najpoważniejszych czynników obniżających motywację nauczycieli do pozostania w zawodzie. Zgodnie z danymi UNESCO (Eck, Naidoo, Sachs-Israel 2016), niemal co trzeci uczeń na świecie doświadcza przemocy w środowisku szkolnym, a ponad jedna trzecia przyznaje się do udziału w bójkach. Co więcej, zarówno praktyka edukacyjna, jak i wyniki badań (Kuyini, Nasiru, Cornish 2016) potwierdzają, że trudności wychowawcze istotnie przyczyniają się do rezygnacji nauczycieli z pracy – jest to zjawisko o charakterze globalnym (Brill, McCartney 2008; den Brok, Wubbels, Van Tartwijk 2017), które dotyczy również Polski.

Polscy nauczyciele wskazują, że konieczność radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów należy do największych wyzwań zawodowych (Pyżalski 2012). Codziennie konfrontują się z sytuacjami zakłócającymi tok zajęć dydaktycznych, zagrażającymi bezpieczeństwu uczniów i związanymi z przemocą rówieśniczą. Często towarzyszy im poczucie niepewności co do skuteczności podejmowanych działań, a stosowane strategie bywają nieadekwatne, a niekiedy wręcz prowadzą do eskalacji niepożądanych zachowań. Wielu nauczycieli przyznaje, że ich przygotowanie akademickie nie wyposażyło ich w wystarczające kompetencje praktyczne do radzenia sobie z takimi wyzwaniami (Gajdzica 2020), a także zgłaszają wyraźną potrzebę merytorycznego wsparcia oraz specjalistycznych szkoleń w miejscu pracy (Skura 2018). Pomimo skali problemu, w polskich szkołach wciąż brakuje systematycznych badań nad skutecznością szkolnych interwencji wobec trudnych zachowań uczniów, jak również nad trafnością i przydatnością stosowanych strategii wychowawczych w polskim kontekście edukacyjnym.

W tym kontekście coraz większe znaczenie zyskują podejścia systemowe, wspierające tworzenie pozytywnego środowiska uczenia się, które odgrywa kluczową rolę w budowaniu dobrostanu uczniów, ich zaangażowania oraz poprawy efektywności całego procesu edukacyjnego. Liczne badania empiryczne jedno-

znacznie wskazują na skuteczność modelu Pozytywnych Interwencji i Wsparcia Zachowania (*Positive Behavioral Interventions and Supports*, PBIS), który przynosi wymierne korzyści zarówno uczniom, jak i kadrze pedagogicznej. Efektywność tego podejścia została szeroko udokumentowana w literaturze naukowej (Horner, Sugai 2015; Pinkelman, Horner 2019).

Model PBIS funkcjonuje jako ogólnoszkolny, wielopoziomowy system wsparcia (*Schoolwide Positive Behavior Support*, SWPBS), który umożliwia dostosowanie intensywności interwencji do potrzeb uczniów. Z powodzeniem wdrażany w Stanach Zjednoczonych od lat 90. XX wieku (Horner, Sugai 2015; Hieneman 2015; Horner, Monzalve-Macaya 2018), dziś funkcjonuje w ponad 20 000 szkół na terenie USA oraz w 19 innych krajach (Lewis i in. 2017). Jego skuteczność i elastyczność sprawiają, że stanowi on obiecującą alternatywę dla tradycyjnych, często reaktywnych i nieskutecznych, praktyk wychowawczych.

Pozytywne Wsparcie Zachowania (PBIS) jako systemowe podejście do przeciwdziałania trudnym zachowaniom uczniów

PBIS to oparty na dowodach naukowych, systemowy model wsparcia, który wspiera uczniów w obszarze zachowania, osiągnięć szkolnych, relacji społecznych, emocji oraz zdrowia psychicznego. W odróżnieniu od pojedynczych programów interwencyjnych, stanowi on ramy działania – całościowe podejście do organizacji środowiska edukacyjnego, które sprzyja pozytywnym postawom i skutecznemu uczeniu się. W podejściu PBIS termin *zachowanie problemowe* odnosi się do takich przejawów aktywności ucznia, które utrudniają jego rozwój, funkcjonowanie w szkole i społeczeństwie, a także są oceniane jako trudne przez dorosłych z jego otoczenia (Smith, Fox 2003). Kluczową rolę w zapobieganiu i modyfikowaniu takich zachowań odgrywają dorośli – ich postawy, działania oraz środowisko, które tworzą. W centrum modelu znajduje się odpowiedzialność dorosłych za budowanie relacji opartych na szacunku, zrozumieniu oraz proaktywnym i niekonfrontacyjnym podejściu.

Tradycyjnie w wielu szkołach trudne zachowania były interpretowane jako cecha samego ucznia – jego „wina” lub deficyt. W rezultacie dzieci z trudnościami często izolowano, przenoszono do klas specjalnych lub postrzegano jako „niezdolne do współpracy”. Jednak takie podejście nie przynosiło trwałych rezultatów. Skuteczna interwencja wymaga szerszego spojrzenia, które uwzględnia nie tylko indywidualne cechy ucznia, ale również środowiskowe uwarunkowania jego funkcjonowania. PBIS opiera się na założeniu, że zachowania są wynikiem interakcji między jednostką a jej otoczeniem. Nie są one wyłącznie przejawem braku umiejętności czy niepożądanego charakteru, lecz efektem trudności w na-

uce oraz nieadekwatnych warunków środowiskowych. Ich modyfikacja jest możliwa poprzez zmianę sposobu reagowania dorosłych i dostosowanie warunków edukacyjnych (Ogden 2003).

W ostatnich dekadach badania nad analizą zachowania w środowisku szkolnym zaczęły uwzględniać kontekst sytuacyjny oraz wpływ wcześniejszych doświadczeń uczniów (Landrum, Kauffman 2006). Obserwuje się przesunięcie akcentu z reagowania po wystąpieniu problemu na działania prewencyjne, ukierunkowane na kształtowanie środowiska sprzyjającego rozwojowi pozytywnych zachowań. Zgodnie z założeniami teorii uczenia się, zachowania są wzmacniane przez ich konsekwencje – a zatem stają się zrozumiałe w kontekście, w którym się pojawiają. Zmiana niepożądanych reakcji wymaga modyfikacji warunków, które je poprzedzają oraz wzmacniają.

W praktyce edukacyjnej jednak nadal brakuje wiedzy i zasobów, które umożliwiłyby skuteczne wdrażanie strategii prewencyjnych i interwencyjnych. Wielu nauczycieli nie posiada wystarczającego przygotowania w zakresie systemowego podejścia do trudnych zachowań. Często w szkołach nie monitoruje się systematycznie kontekstu zachowań uczniów zarówno fizycznego, społecznego, jak i psychologicznego, który może dostarczyć wskazówek co do ich źródeł (Wheeler, Richey 2019). Zbyt rzadko są wykorzystywane strategie zespołowe, takie jak: jasna struktura dnia, dostosowanie zadań do poziomu ucznia, stosowanie wskazówek i podpowiedzi, a także wzmacnianie mocnych stron oraz preferowanych stylów uczenia się i komunikacji. Tymczasem są to działania, które mogłyby skutecznie wspierać rozwój zachowań alternatywnych wobec trudnych.

W skutecznych szkołach nauczyciele budują relacje z uczniami, bazujące na przewadze pozytywnej informacji zwrotnej – stosunek pozytywnych do negatywnych komunikatów wynosi co najmniej 4:1 (Sugai i in. 2000). Taka proporcja sprzyja rozwojowi pożądanych postaw i zwiększa motywację uczniów do współpracy. Jolivette, Scott i Nelson (2000) podkreślają, że szkoły powinny działać na dwóch poziomach: z jednej strony zwiększać szanse uczniów na sukces poprzez odpowiednie planowanie zadań i dostosowanie środowiska, z drugiej – eliminować bariery, które utrudniają prezentowanie oczekiwanych zachowań.

Model PBIS (Pozytywne Interwencje i Wsparcie Behawioralne) kładzie szczególny nacisk na analizę antecedencji, czyli warunków poprzedzających pojawienie się trudnych zachowań. Zamiast skupiać się na reakcjach po ich wystąpieniu, PBIS promuje działania zapobiegawcze. Źródłem problemowych zachowań mogą być czynniki, takie jak: brak jasnych instrukcji, ograniczone możliwości wyboru, nadmierny poziom trudności zadań, hałas, a także niewłaściwa organizacja przestrzeni i przebiegu lekcji (Iovannone, Anderson, Scott 2017). Uczniowie funkcjonują lepiej w środowisku opartym na jasnych zasadach, z możliwością wyboru,

z wykorzystaniem wizualnych podpowiedzi oraz przy zachowaniu przewidywalności i spójności w organizacji dnia (Scott i in. 2007; Wheeler, Richey 2019).

Kluczowe znaczenie ma także atmosfera panująca w klasie oraz jakość relacji między nauczycielem a uczniami. Uznanie indywidualnych potrzeb, różnorodnych stylów uczenia się oraz wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych dzieci pozwala tworzyć przestrzeń, w której uczniowie nie tylko funkcjonują, ale mają realną szansę na rozwój i zaangażowanie.

Badania wykazują, że uczniowie z trudnościami w zachowaniu są nadreprezentowani wśród tych, którzy osiągają niskie wyniki edukacyjne – a korelacja ta działa również odwrotnie (Ogden 2009; Gresham 2007). Uczniowie z problemami edukacyjnymi częściej wykazują trudne zachowania, co w konsekwencji prowadzi do marginalizacji i wykluczenia. Skutki te nie ograniczają się wyłącznie do bieżących trudności – długofalowo mogą zwiększać ryzyko problemów psychicznych, zachowań przestępczych, uzależnień oraz niepowodzeń w życiu dorosłym. Dlatego tak istotne jest, aby szkoły przyjęły całościowe, prewencyjne podejście, które wspiera nie tylko rozwój poznawczy, ale też społeczny i emocjonalny uczniów. Wdrażanie modelu PBIS może przyczynić się do tworzenia inkluzyjnego środowiska edukacyjnego, sprzyjającego osiąganiu sukcesów, budowaniu pozytywnych relacji rówieśniczych i poprawie dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży.

Trójpoziomowy Model Pozytywnego Wsparcia Zachowania (PBIS) – Systemowe podejście do wspierania uczniów w szkole

Model PBIS początkowo koncentrował się na wsparciu indywidualnym, jednak z czasem wyewoluował w kompleksowe podejście systemowe, obejmujące działania na poziomie całej szkoły. Kluczowym założeniem PBIS jest tworzenie bezpiecznego, przewidywalnego i sprzyjającego uczeniu się środowiska, które wspiera pozytywne zachowania uczniów oraz skutecznie reaguje na trudności. Podejście opiera się na trzech poziomach wsparcia, które umożliwiają dostosowanie działań do zróżnicowanych potrzeb uczniów – od uniwersalnych strategii profilaktycznych po intensywną, indywidualną interwencję (Center on PBIS).

Poziom uniwersalny – fundament skutecznego wsparcia

Pierwszy poziom obejmuje działania skierowane do wszystkich uczniów. Jego celem jest promowanie pozytywnych zachowań poprzez jasne określenie oczekiwań i konsekwentne ich wzmacnianie. Oczekiwania te są formułowane w sposób zrozumiały i dostosowany do kontekstu szkolnego – obejmują zarówno

przestrzenie wspólne (np. korytarze, stołówki), jak i sale lekcyjne. Nauczyciele i pracownicy szkoły uczą uczniów pożądanych zachowań w sposób systematyczny, a także udzielają im pozytywnej informacji zwrotnej, wzmacniając właściwe postawy. W przypadku pojawiających się trudności stosowane są spójne, wcześniej ustalone procedury reagowania. Reakcje nie mają wyłącznie charakteru korygującego, ale również edukacyjny – dają uczniowi możliwość refleksji i poprawy. Wszystkie działania są monitorowane za pomocą danych, takich jak liczba incydentów czy miejsca ich występowania. Pozwala to na podejmowanie trafnych, opartych na faktach decyzji. Integralną częścią tego poziomu jest budowanie zaangażowania całej społeczności szkolnej zarówno nauczycieli i uczniów, jak i rodziców. Dzięki temu szkoła staje się środowiskiem wspierającym pozytywne zachowania również poza murami placówki.

Poziom drugi – ukierunkowane wsparcie dla grupy ryzyka

Drugi poziom wsparcia koncentruje się na uczniach z grupy podwyższonego ryzyka, którzy przejawiają trudności w funkcjonowaniu społecznym, emocjonalnym lub edukacyjnym. Kluczowym elementem jest wczesna identyfikacja tych uczniów – oparta na obserwacji, analizie danych czy rekomendacjach nauczycieli – oraz szybkie wdrożenie działań pomocowych. Wsparcie na tym poziomie obejmuje m.in. zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, naukę samoregulacji oraz pomoc w nauce. Interwencje mają charakter elastyczny i są dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów. Równocześnie działania na poziomie drugim pozostają ściśle powiązane z uniwersalnym systemem wsparcia, co zapewnia ich spójność i zwiększa skuteczność.

Poziom trzeci – indywidualna interwencja dla uczniów o największych potrzebach

Trzeci poziom modelu PBIS przeznaczony jest dla uczniów, których potrzeby wykraczają poza możliwości wsparcia grupowego. Dotyczy to osób z poważnymi, chronicznymi trudnościami w zachowaniu. Działania podejmowane na tym poziomie mają charakter indywidualny i są oparte na funkcjonalnej analizie zachowania – analizie pozwalającej określić, jakie funkcje pełni dane zachowanie i jak można je zastąpić zachowaniami społecznie akceptowalnymi. Niezwykle ważna jest tutaj współpraca ze specjalistami – psychologami, terapeutami, a także instytucjami zewnętrznymi (np. zdrowia psychicznego). Interwencje obejmują nie tylko uczenie alternatywnych, pozytywnych zachowań, ale również modyfikację środowiska ucznia w taki sposób, by sprzyjało ono pożądanym zmianom. Poziom

trzeci jest integralną częścią całego systemu PBIS i musi pozostawać spójny z wcześniejszymi poziomami wsparcia.

Plan interwencji behawioralnej – klucz do zmiany

Efektywna interwencja w ramach PBIS zakłada nie tylko reagowanie na trudne zachowania, ale także proaktywne tworzenie warunków do pozytywnej zmiany. Uczeń uczy się prospołecznych zachowań zastępczych, które zaspokajają te same potrzeby co zachowanie problemowe, ale w sposób społecznie akceptowalny. Dodatkowo wprowadza się zmiany w środowisku szkolnym, np. zmniejszenie liczby bodźców stresujących czy wprowadzenie większej przewidywalności, aby zwiększyć szansę na utrwalenie nowych umiejętności.

Dane jako fundament podejmowania decyzji

Wdrażanie modelu PBIS wymaga systematycznego podejmowania decyzji opartych na rzetelnie gromadzonych danych. Monitorowanie efektów interwencji, ocena potrzeb społeczności szkolnej oraz analiza wyników edukacyjnych pozwalają na skuteczne dopasowanie działań do realnych wyzwań. Kluczowe jest także badanie wierności wdrażania modelu – czy szkoła stosuje się do jego zasad, a nauczyciele otrzymują niezbędne wsparcie. Tylko dzięki takiej refleksji możliwe jest doskonalenie procesu i tworzenie trwałego systemu wspierającego wszystkich uczniów.

Skuteczność PBIS – systemowe podejście do poprawy funkcjonowania szkoły i dobrostanu społeczności edukacyjnej

Wdrażanie Ogólnoszkolnego Systemu Pozytywnych Interwencji i Wsparcia Zachowania (PBIS) przynosi mierzalne i trwałe efekty w poprawie funkcjonowania szkół. Badania jednoznacznie wskazują, że szkoły stosujące ten model, odnotowują znaczącą poprawę wyników uczniów zarówno w zakresie osiągnięć edukacyjnych, jak i rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych (Horner i inn. 2009; Bradshaw, Waasdorp, Leaf 2012). Dzięki spójnym, proaktywnym działaniom oraz systemowemu podejściu, PBIS wspiera wszystkich uczniów, w tym osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Lewis 2017; Tobin i in. 2012).

Jedną z istotnych korzyści wynikających z wdrożenia PBIS jest ograniczenie zachowań problemowych. Zmniejsza się liczba przypadków przemocy rówieśniczej (Waasdorp i in. 2012), nadużywania substancji psychoaktywnych (Bastable i in. 2015; Bradshaw i in. 2012) oraz konieczność stosowania środków przymusu,

takich jak izolacja czy unieruchamianie (Simonsen i in. 2010). Jednocześnie zauważalny jest spadek liczby skierowań do dyrektora i zawiesznień w prawach ucznia (Bradshaw i in. 2010), co świadczy o skuteczności systemu w prewencji i zarządzaniu trudnymi zachowaniami.

Korzyści płynące z PBIS obejmują również nauczycieli i personel szkoły. Model ten wzmacnia poczucie skuteczności zawodowej pedagogów (Kelm, McIntosh 2012) oraz wpływa pozytywnie na kulturę organizacyjną, promując współpracę, jasne procedury i środowisko sprzyjające uczeniu się. W efekcie szkoły stają się miejscem, w którym zarówno uczniowie, jak i nauczyciele czują się bezpiecznie i są bardziej zaangażowani w proces edukacyjny (Bradshaw i in. 2008; Horner i in. 2009).

PBIS to nie tylko zbiór praktyk reagowania na trudności wychowawcze, ale przede wszystkim systemowy model budowania pozytywnego klimatu szkoły. Jego skuteczność została potwierdzona w licznych badaniach, obejmujących różnorodne środowiska szkolne i populacje uczniów. Dzięki wykorzystaniu danych w procesie podejmowania decyzji, PBIS umożliwia skuteczne dostosowanie działań do realnych potrzeb danej społeczności.

Adaptacyjne ramy wspierania zachowań pozytywnych w systemie edukacji – przykład Szwecji

Podejście PBIS to elastyczne ramy działania, a nie gotowy, jednorodny program. Opiera się na sprawdzonych praktykach, które można dostosować do specyfiki danego systemu edukacji, uwzględniając lokalny kontekst, kulturę szkoły oraz obowiązujące regulacje prawne. Zamiast narzucać sztywne rozwiązania, PBIS oferuje strukturę wspierającą tworzenie pozytywnego środowiska uczenia się. W Europie koncepcja ta zyskuje coraz większe uznanie – wiele krajów już wdrożyło wybrane jej elementy do swoich systemów szkolnych. Proces ten wspiera PBS Europe Network, promując rozwój i adaptację modelu do europejskich realiów.

Jednym z najbardziej zaawansowanych przykładów wdrożenia podejścia PBIS w Europie jest szwedzkie doświadczenie, które pokazuje, jak skutecznie można dostosować te ramy do lokalnych warunków edukacyjnych (Karlberg i in. 2022). Kluczowymi komponentami szwedzkiego modelu PBIS są promowanie pozytywnych zachowań i budowanie wspierającego środowiska nauki oraz współpracy, jasne definiowanie oczekiwań dotyczących zachowania, nauczanie umiejętności społecznych i pożądanego postępowania, wzmacnianie pozytywnych zachowań poprzez informacje zwrotne i różnorodne formy zachęty, spójne reagowanie na trudne zachowania oraz rozwijanie dobrych relacji między

uczniami a personelem. W praktyce oznacza to, że cały personel szkoły w Szwecji systematycznie pracuje nad ustaleniem wspólnych zasad i oczekiwań wobec uczniów, rozwijaniem jednolitych metod reagowania w sytuacjach trudnych, budowaniem pozytywnych relacji w całej społeczności szkolnej, skutecznym rozwiązywaniem konfliktów oraz współpracą z rodzicami.

Szczególnie rozwiniętą formą implementacji modelu PBIS, znaną w Szwecji jako IBIS, jest program realizowany w gminie Uppsala. Każda szkoła włączona do programu tworzy zespół IBIS, składający się z dyrektora i 5–7 pracowników, który kieruje wdrażaniem modelu w placówce. Członkowie zespołu uczestniczą w rocznym szkoleniu prowadzonym przez Uniwersytet w Uppsali, które odbywa się zdalnie i obejmuje 25 godzin spotkań online. Między sesjami szkoleniowymi zespół wspiera personel szkoły oraz współpracuje z centralnymi instruktorami IBIS, co umożliwia bieżące monitorowanie wdrożenia oraz planowanie dalszych działań. Szkoły otrzymują również dostęp do podręczników oraz konkretnych narzędzi, takich jak scenariusze lekcji, procedury i formularze ułatwiające systematyczną pracę z modelem.

Fundamentem skuteczności szwedzkiego PBIS jest jasne określenie oczekiwań dotyczących zachowania zarówno w przestrzeniach wspólnych, jak i w klasach. Oczekiwane zachowania są aktywnie nauczane, a uczniowie otrzymują regularne, konkretne informacje zwrotne, często wsparte systemami nagród. Kluczowe jest tu nie tylko wskazywanie, *jak* należy się zachować, ale także *dłaczego* – zrozumienie sensu zasad znacząco zwiększa motywację uczniów i poczucie odpowiedzialności. Zachęty i pozytywna informacja zwrotna odgrywają centralną rolę w codziennym funkcjonowaniu szkoły. Pracownicy są zachęceni do dostrzegania i wzmacniania nawet najmniejszych przejawów pożądanых zachowań, przy czym obowiązuje zasada proporcji pięciu pozytywnych konsekwencji do jednej negatywnej. Stosowane formy motywacji są zróżnicowane – od pochwał werbalnych, przez symboliczne nagrody, po niewerbalne gesty, takie jak uśmiech czy przybicie piątki – i powinny być dostosowane indywidualnie do potrzeb ucznia.

Ważnym aspektem funkcjonowania modelu jest oparcie działań na danych. Szkoły dokumentują zachowania uczniów poprzez systematyczne raportowanie incydentów, a zebrane dane są analizowane w celu oceny skuteczności działań i planowania kolejnych kroków. Mapowanie zachowań umożliwia identyfikację miejsc i czasów, w których najczęściej dochodzi do incydentów, rozpoznanie uczniów wymagających indywidualnego wsparcia oraz potrzeb w zakresie organizacji przestrzeni wspólnej czy zarządzania klasą. Kluczowe jest jednak nie tylko samo zgłoszenie incydentu – dane są następnie analizowane przez szkolne zespoły ds. uczniów i służą do podejmowania decyzji mających na celu poprawę warunków uczenia się. Informacje te są również przekazywane rodzicom, co

wzmacnia współpracę i transparentność działań szkoły. Celem jest nie tylko reagowanie na zachowania problemowe, ale przede wszystkim tworzenie systemowych rozwiązań zapobiegawczych.

Model PBIS w szwedzkim wydaniu stanowi spójne, całościowe podejście integrujące wszystkich pracowników szkoły wokół wspólnego celu: budowania bezpiecznego, wspierającego i sprzyjającego nauce środowiska edukacyjnego, w którym każdy uczeń ma szansę na rozwój zarówno akademicki, jak i społeczny.

Podsumowanie

Model PBIS, poprzez projektowanie środowisk sprzyjających uczeniu się i zachowaniom prospołecznym, może stanowić odpowiedź na rosnące potrzeby szkół w zakresie wsparcia zachowania i poprawy relacji społecznych. Uwzględniając elementy, takie jak: struktura przestrzeni i czasu, jasne oczekiwania behawioralne, systematyczne wzmacnianie pozytywnych zachowań oraz podejście oparte na danych, model ten wspiera wszystkich uczniów zarówno tych rozwijających się typowo, jak i tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jego implementacja w polskich szkołach mogłaby przyczynić się do realnej poprawy jakości nauczania, zmniejszenia poziomu trudnych zachowań oraz budowania bezpiecznego i wspierającego środowiska uczenia się.

Jednocześnie należy zauważyć, że skuteczne zarządzanie klasą i wpływanie na zachowania uczniów to jedno z najpoważniejszych wyzwań, z jakimi mierzą się nauczyciele. Badania i praktyka (Kuyini, Nasiru, Cornish 2016) wskazują, że trudności w tym obszarze są istotnym czynnikiem wpływającym na wypalenie zawodowe i rezygnację z pracy w zawodzie nauczyciela – zjawisko to jest zauważalne nie tylko w Polsce, ale i w wielu innych krajach (Brill, McCartney 2008; den Brok, Wubbels, Van Tartwijk 2017). Pozytywne rezultaty wdrażania PBIS w Stanach Zjednoczonych oraz jego coraz szersze zastosowanie w Europie (m.in. w Szwecji, Finlandii, Belgii czy Holandii) wskazują na potrzebę pogłębionego zrozumienia i przetestowania tego podejścia również w warunkach polskiego systemu edukacyjnego.

Teoretyczne podstawy i praktyczne wytyczne PBIS mogłyby wspierać polskie szkoły w aktywnym nauczaniu społecznie pożądanых zachowań, poprawie doświadczeń edukacyjnych uczniów oraz podnoszeniu jakości ich życia szkolnego. Badania nad trzypoziomową strukturą wsparcia PBIS mogłyby również zwiększyć zdolność szkół do odpowiadania na różnorodne potrzeby behawioralne uczniów. Tymczasem w Polsce nadal brakuje systematycznych badań eksplorujących doświadczenia nauczycieli i pedagogów w pracy z trudnymi zachowaniami zarówno w klasie, jak i w szerszym kontekście instytucjonalnym i rodzinnym.

Zastosowanie PBIS oraz analiza jego efektów mogłyby wypełnić istniejącą lukę w polskiej literaturze dotyczącej kompleksowych, opartych na dowodach modeli wsparcia zachowania. Umożliwiłoby to zidentyfikowanie, które elementy modelu sprawdzają się w naszym systemie, a które wymagają modyfikacji. Co więcej, PBIS wpisuje się w paradygmat pedagogiki prewencyjnej i systemowej, promując podejście skoncentrowane na wzmacnianiu pozytywnych zachowań, budowaniu relacji i tworzeniu klimatu sprzyjającego uczeniu się oraz dobrostanowi uczniów. Upowszechnienie wyników badań nad PBIS może także wpłynąć na kierunki rozwoju polityki oświatowej i wspierać reformy systemowe, dostarczając sprawdzonych narzędzi dla szkół i nauczycieli. W kontekście niedoboru specjalistów i braku jednolitych standardów reagowania na trudne zachowania, model ten może stać się solidną podstawą budowy systemowego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Wreszcie, wdrożenie PBIS może mieć istotne znaczenie dla kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz specjalistów szkolnych. Może przyczynić się do zwiększenia ich kompetencji w zakresie zarządzania zachowaniem, budowania pozytywnego klimatu klasy i wspierania uczniów w sytuacjach kryzysowych. PBIS to nie tylko zestaw narzędzi, lecz całościowa filozofia pracy szkoły, która – wdrożona z uwzględnieniem lokalnych uwarunkowań – ma potencjał, by znacząco poprawić jakość życia szkolnego w Polsce.

Bibliografia

- Bastable E., Kittelman A., McIntosh K., Hoselton R. (red.) (2015), *Do high schools implementing SWPBIS have lower rates of illegal drug and alcohol use?* [PBIS evaluation brief], OSEP TA Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Bradshaw C.P., Mitchell M.M., Leaf P.J. (2010), *Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools*, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3): 133–148, <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>.
- Bradshaw C.P., Waasdorp T.E., Leaf, P.J. (2012), *Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems*, *Pediatrics*, 130(5): e1136–e1145, <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>.
- Brill S., McCartney A. (2008), *Stopping the revolving door: Increasing teacher retention*, *Politics & Policy*, 36(5): 750–774.
- Center on PBIS, University of Oregon (n.d.), Retrieved from <http://www.pbis.org>.
- den Brok P., Wubbels T., Van Tartwijk J. (2017), *Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands*, *Teachers and Teaching*, 23(8): 881–895.
- Eck M., Naidoo J., Sachs-Israel M. (2016), *The new global education agenda: Education 2030 – Developing the new education agenda: An inclusive, comprehensive and country-owned process*, *Gloabalikasvatuksen ilmiöitä luokkahuoneessa Suomessa ja maailmalla*, p. 33.

- Gajdzica Z. (2020), *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*, PWN.
- Gresham F.M. (2007), *Response to Intervention and Emotional and Behavioural Disorders: Best Practices in Assessment*, *Assessment for Effective Intervention*, 32(4): 214–222.
- Hieneman M. (2015), *Positive behavior support for individuals with behavior challenges*, *Behavior Analysis in Practice*, 8(1): 101–108, <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0051-6>.
- Horner R.H., Monzálve M. (2018), *A framework for building safe and effective school environments: Positive behavioral interventions and supports (PBIS)*, *Pedagogická orientace*, 28(4): 663–685, <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-663>.
- Horner R.H., Sugai G. (2015), *School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance*, *Behavior Analysis in Practice*, 8: 80–85.
- Iovannone R., Anderson C., Scott T. (2017), *Understanding setting events: What they are and how to identify them*, *Beyond Behavior*, 26(3): 105–112.
- Jolivet K., Barton-Arwood S., Scott T. M. (2001), *Functional behavior assessment as a collaborative process among professionals*, *Education and Treatment of Children*, 24: 298–313.
- Kelm J.L., McIntosh K. (2012), *Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy*, *Psychology in the Schools*, 49(2): 137–147, <https://doi.org/10.1002/pits.20624>.
- Karlberg M., Angberg M., Beckmann L., Bengtsson P., Boström S., Domeij H., Eckerdal E.-L., Folkunger H., Heiestad F., Husberg H., Karlsson P., Nilsson G., Sandström K., Wallentin Å., Östnäs S. (2022), *IBIS-PBS manual*, version 6.0, Uppsala Universitet.
- Kuyini A.B., Nasiru M.A., Cornish L. (2016), *Exploring teachers' concerns about student behaviour in Thailand primary schools*, *International Journal of Whole Schooling*, 12(2): 64–82.
- Landrum T.J., Kauffman J.M. (2006), *Behavioural approaches to classroom management* [w:] C.M. Evertson, C.S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 47–71), Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis T.J., McIntosh K., Simonsen B., Mitchell B.S., Hatton H.L. (2017), *Schoolwide systems of positive behavior support: Implications for students at risk and with emotional/behavioral disorders*, *AERA Open*, 3(2), <https://doi.org/10.1177/2332858417711428>.
- Ogden T. (2003). *Sosial kompetens och problembeteende i skolan: Kompetensutvecklande och problemlösande arbete*, Liber förlag.
- Ogden T. (2009), *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2nd ed.), Gyldendal Akademisk.
- Pinkelman S.E., Horner R.H. (2019), *Applying lessons from the Teaching-Family Model: Positive behavioral interventions and supports*, *Behavior Analysis in Practice*, 42(2): 233–240.
- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Simonsen B., Myers D., DeLuca C. (2010), *Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and reinforcement*, *Teacher Education in Special Education*, 33: 300–318, <https://doi.org/10.1177/0888406409359905>
- Skura M. (2018), *Relacje nauczyciela wspomagającego i nauczyciela wiodącego – temat wciąż otwarty*, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 1(29): 66–86.
- Smith B., Fox L. (2003), *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*, Center for Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior, <http://www.challengingbehavior.org>.
- Sugai G., Horner R.H., Dunlap G., Hieneman M., Lewis T.J., Nelson C.M., Wilcox B. (2000), *Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools*, *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 2: 131–143.

- Tobin T.J., Horner R.H., Vincent C.G., Swain-Bradway J. (2012), *If discipline referral rates for the school as a whole are reduced, will rates for students with disabilities also be reduced?* PBIS Evaluation Brief, http://www.pbis.org/evaluation/evaluation_briefs/nov_12.aspx.
- Waasdorp T.E., Bradshaw C.P., Leaf P.J. (2012), *The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial*, *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(2): 149–156, <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755>.
- Wheeler J.J., Richey D.D. (2019), *Behavior management: Principles and practices of positive behavior supports* (4th ed.), Pearson.