

Monika Skura

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

John J. Wheeler

Department of Ed Foundations and Special Education
East Tennessee State University

Zastosowanie modelu Pozytywnej Interwencji i Wspierania Zachowań w pracy edukacyjnej i wychowawczej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W artykule przeanalizowano pochodzenie, zastosowanie i skuteczność modelu Pozytywnej Interwencji i Wspierania Zachowań (PBIS), który jest powszechnie stosowany w Stanach Zjednoczonych od dwudziestu lat. To oparte na badaniach podejście ma na celu wspieranie dzieci i młodzieży w zakresie ich potrzeb wynikających z trudności w zachowaniu (Horner et al., 1990). Model PBIS powstał z myślą o udzieleniu niedyrektywnego wsparcia osobom z niepełnosprawnością, ale od lat 90 XX w. znalazł również zastosowanie w tworzeniu efektywnych interwencji i programów na trzech poziomach wsparcia w pracy ze wszystkimi dziećmi, co potwierdzają badania naukowe. Autorzy artykułu zajmują się analizą stosowania modelu PBIS z teoretycznego punktu widzenia, ale też podejmują próbę pokazania praktycznych konsekwencji jego zastosowania w realiach polskiej szkoły.

Słowa kluczowe: modelu pozytywnej interwencji i wspierania zachowań (PBIS), trudne zachowania, uczniowie ze SPE

Application of the Model of Positive Behavioral Interventions and Supports in educational work with SEN students

This paper examines the origin, application and efficacy of positive behavioral interventions and supports (PBIS) which has been widely used in the United States over the past two-decades as an evidence-based practice to address the behavior support needs of children and youth (Horner and colleagues, 1990). Though the origins of PBIS grew from the desire to provide non-aversive behavior supports to persons with disabilities, the use of these practices evolved into a three-tiered model of delivery aimed at primary, secondary and tertiary prevention and intervention. These practices have been demonstrated to be effective for all students, as research evidence has affirmed. The authors address the application of the PBIS model from a theoretical perspective and explore the practical utility of this methodology within the educational framework of Poland.

Keywords: positive behavioral interventions and supports (PBIS), challenging behavior, students with SENWprowadzenie

Wprowadzenie

Skuteczne zarządzanie klasą i wpływ na zachowanie uczniów są często wymieniane przez nauczycieli przedmiotów szkolnych jako jeden z głównych problemów w pracy z grupą (Kuyini, Nasiru, Cornish 2016). Badanie przeprowadzone przez Melnicka i Meistera (2008) wskazało, że trudności te są szczególnie wymieniane przez początkujących nauczycieli, którzy nie mają jeszcze doświadczenia zawodowego, pozwalającego zrozumieć złożoną dynamikę pracy w klasie, zachowania uczniów i ich wpływ na procesy uczenia się. Wielu początkujących nauczycieli twierdzi, że studia nie przygotowały ich do moderowania zachowaniami w klasie, w ich edukacji zabrakło możliwości nabywania doświadczenia i monitorowania pracy w działaniu (Christofferson i Sullivan 2015). Trudności w pracy powodowane zachowaniami uczniów są wymieniane jako jeden z głównych czynników, który prowadzi do rezygnacji nauczycieli z pracy. Badanie przeprowadzone przez Brill i McCartney (2008) pokazuje, że 33% nauczycieli porzuca pracę w szkole w ciągu pierwszych trzech lat zatrudnienia, a 46% po pięciu latach. Jedną z głównych przyczyn ich odejścia są zakłócające pracę w szkole zachowania uczniów. Inne wyniki (den Brok, Wubbels, Van Tartwijk 2017) potwierdzają, że porzucenie pracy przez nauczycieli stanowi problem w wielu krajach, a trudne zachowania uczniów są jednym z głównych czynników, który powoduje ich rezygnację z zawodu.

Jak wskazano odwołując się do powyższych badań, to zachowanie uczniów jest tym czynnikiem, który zniechęca nauczycieli do pracy. Jest to niepokojące, ale też zrozumiałe, kiedy weźmiemy pod uwagę wzrost zjawiska agresji, przemocy i znęcania się uczniów nad rówieśnikami w szkołach, co potwierdzają dane międzynarodowe. UNESCO w raporcie *Global Education 2030 Agenda* podaje, że prawie co trzeci uczeń (32%) był zastraszony przez swoich rówieśników w szkole przynajmniej raz w ostatnim miesiącu, więcej niż jeden na trzech uczniów (36%) uczestniczył w bójce z innym uczniem, a prawie co trzeci (32,4%) został fizycznie zaatakowany co najmniej raz w ciągu ostatniego roku (Eck, Naidoo i Sachs-Israel 2016). Społeczności szkolne coraz częściej stają w obliczu zagrożeń bezpieczeństwa uczniów i nauczycieli, dlatego ważne jest, aby szkoły posiadały prewencyjny system reagowania na problemowe zachowania uczniów. Jednym z atutów modelu Pozytywnej Interwencji i Wspierania Zachowań (Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS) jest, że może być on stosowany jako ogólna strategia zapobiegania trudnościom w całej szkole, w klasach wobec uczniów objętych ryzykiem wystąpienia problemowych sytuacji i tych, którzy potrzebują wsparcia, ale też w odniesieniu do poszczególnych uczniów, którzy potrzebują bardziej specjalistycznej interwencji (PBIS, 2020).

W analizach zachowania uczniów i profesjonalnego reagowania na jego przebieg często stosuje się określenie „trudne zachowanie” (*challenging behavior*). W niniejszym artykule, zgodnie z literaturą (PBIS), przyjmujemy, że trudne zachowanie to „każdy powtarzający się wzór zachowania [...], który zakłóca lub może zakłócić optymalny proces uczenia się dziecka lub jego zaangażowanie w interakcje prospołeczne z rówieśnikami i dorosłymi” (Smith, Fox 2003: 6).

Zaangażowanie i uczenie się ucznia zależą od jego zdolności do samoregulacji zachowania. Dla niektórych z nich może ono stanowić problem z powodu doświadczanej niepełnosprawności lub ograniczonych umiejętności. Biorąc pod uwagę te czynniki ważne jest, aby wszyscy nauczyciele pracujący z uczniem w klasie rozumieli procesy rozwoju człowieka i jego zachowania oraz ich związek z nauczaniem i uczeniem się. Wiedza ta jest niezbędnym elementem rozumienia przebiegu uczenia się i wyzwań, na jakie napotykają niektórzy uczniowie w środowisku szkoły. Jest ona również istotna w projektowaniu i realizacji skutecznego nauczania, które prowadzi do osiągnięcia znaczących wyników w nauce. Celem artykułu jest przedstawienie teoretycznych założeń, genezy powstania i koncepcji modelu Pozytywnej Interwencji i Wspierania Zachowań, który jest mało znany w Polsce. Tekst stanowi też próbę wskazania obszarów, w których ważne elementy prezentowanego podejścia mogłyby znaleźć zastosowanie w działaniach edukacyjnych polskiej szkoły.

Teoretyczne modele rozumienia ludzkich zachowań

Literatura przedstawia kilka modeli teoretycznych, które pozwalają lepiej zrozumieć rozwój i zachowanie człowieka. Możemy wymienić podejścia: (a) biomedyczne, (b) rozwojowe, (c) psychodynamiczne, (d) ekologiczne, (e) behawioralne i (f) poznawczo-behawioralne. Każde z nich ma zalety w pogłębianiu naszej wiedzy na temat ludzkiego zachowania w różnych sytuacjach i pod wpływem zróżnicowanych czynników, ale ma też swoje ograniczenia. Warto wskazać ich mocne i słabe strony w odniesieniu do rozumienia trudnych zachowań przejawianych przez dzieci i młodzież w wieku szkolnym.

Model biomedyczny

Model biomedyczny jest szeroko stosowany w medycynie i zakłada, że nietypowy rozwój i zachowanie wynikają z przyczyn organicznych (Wheeler i Richey 2019). Specjaliści w zakresie kształcenia i wychowania specjalnego wskazują na znaczenie modelu biomedycznego w etiologii, ocenie i diagnozie opóźnień rozwojowych oraz występowania niepełnosprawności. Nieustanny rozwój nauk

medycznych pozwala na coraz lepsze poznanie przyczyn i sposobów leczenia niepełnosprawności u dzieci. Warto podkreślić, że badacze w obszarze medycyny przyczynili się do lepszego rozumienia patogenezy autyzmu i innych zaburzeń neurobiologicznych. Nieustanne poszukiwania patofizjologii autyzmu wskazują na wzajemne oddziaływania m.in. uwarunkowań genetycznych (Neul i Sahin 2015), dysfunkcji układu immunologicznego oraz nieprawidłowości w układzie żołądkowo-jelitowym, takich jak celiakia (Ludvigsson, Reichenberg, Hultman, Murray 2013).

Podejście biomedyczne, poprzez zastosowanie obrazowania metodą rezonansu magnetycznego, przyczyniło się do zrozumienia neurobiologicznych przyczyn zespołu nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD). Miało również wpływ na stosowanie leków stymulujących jako jednej z form leczenia tego zaburzenia zachowania. Dla niektórych dzieci ta forma leczenia okazała się skuteczna, chociaż nadmierne poleganie na lekach jest powszechnie krytykowane. Badania pokazały, że najskuteczniejszą formą leczenia ADHD jest jednocześnie stosowanie leków stymulujących i interwencji behawioralnej w szkołach i domach (Barkley 2015).

Model biomedyczny pomaga zatem w rozpoznaniu patologii stanów wpływających na dobre samopoczucie fizyczne oraz zachowania i zapewnia możliwość leczenia, które ma na celu przywrócenie zdrowia fizycznego, psychicznego i emocjonalnego. Jest ono ważne dla zrozumienia nietypowego rozwoju jednostki, ale stosowane w oderwaniu nie jest skuteczne w warunkach edukacyjnych. Jak już wspomniano, zastosowanie modelu biomedycznego z podejściem PBIS może jedynie wesprzeć działania terapeutyczne mające na celu poprawę warunków rozwojowych i behawioralnych, które skutkują trudnymi zachowaniami uczniów.

Model rozwoju poznawczego

Koncepcja rozwoju poznawczego jest zazwyczaj rozważana w kontekście wychowania małych dzieci. Jej twórca, szwajcarski psycholog Jean Piaget, twierdził, że zdolność dziecka do przystosowania się do otoczenia zależy od zrównoważenia procesów asymilacji i akomodacji oraz zdolności reagowania i przetwarzania nowych bodźców (Piaget 1952). Model rozwojowy jest teorią stadiów i zakłada, że dzieci rozwijają się w przewidywalnej sekwencji struktur rozwojowych, na które wpływ ma dziedziczenie i interakcje ze środowiskiem. Zakresy rozwojowe obejmują: (a) rozwój poznawczy, (b) rozwój społeczny, (c) rozwój języka i (d) rozwój fizyczny. Warto podkreślić, że model rozwoju poznawczego miał wpływ na rozwój podejścia konstruktywistycznego, które jest obecne w edukacji wczesnoszkolnej jako podstawa poznania rozwoju małego dziecka. Można jednak wskazać na jego ograniczenia w odniesieniu do nietypowego i nieharmo-

nijnego rozwoju oraz w zakresie wsparcia i treningu zachowania dzieci z opóźnieniami rozwojowymi lub niepełnosprawnością.

Model psychodynamiczny

Model psychodynamiczny jest kolejnym przykładem teorii, która składa się z etapów i dotyczy stadiów rozwoju od dzieciństwa, aż po dorastanie i dorosłość. Podejście to podkreśla wagę wpływu środowiska na rozwój struktur osobowości człowieka i wskazuje rolę interakcji czynników zewnętrznych z procesami psychicznymi (Cobb 2001). Koncepcja osobowości w modelu psychodynamicznym kładzie nacisk na leżące u podstaw stany wewnętrzne, które decydują o zachowaniu. Z terapeutycznego punktu widzenia, model psychodynamiczny pozwala na wgląd w osobowość, lecz z natury wiąże się z długotrwałym procesem leczenia. Innym nieodłącznym ograniczeniem jest trudność w pełnym rozpoznaniu i oszacowaniu stanów wewnętrznych badanej osoby.

Model ekologiczny

Model ekologiczny koncentruje się na pogłębieniu naszego rozumienia zachowania i pracy ucznia w jego środowisku, takim jak dom, szkoła i otoczenie społeczne. Poznanie funkcjonowania dziecka między tymi kontekstami społecznymi jest ważne w zrozumieniu jego sytuacji życiowej. Już Wygotski (1978) pisał, jak ważne jest zaangażowanie dzieci w czynności, które lubią oraz podkreślał znaczenie relacji społecznych z innymi dziećmi. Środowisko i kontekst społeczny – jego zdaniem – ma kluczowe znaczenie dla rozwoju dziecka i pełni ważną rolę w promowaniu zdrowego rozwoju zachowania u dzieci. Potwierdzają to przełomowe prace Bronfenbrennera (1994) i odniesienie tego modelu do systemowego ujęcia rodziny. Zastosowanie podejścia ekologicznego w odniesieniu do dzieci i młodzieży z zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi w Stanach Zjednoczonych miało miejsce dzięki dziełom Hobbsa (1974) i jego modelowi reedukacji (Re-ED). Hobbs dostrzegł ograniczenia psychoterapii w zaspokajaniu potrzeb dzieci i młodzieży z trudnościami, i poszukiwał całościowego podejścia do ograniczeń tych uczniów. Teoretyczną podstawą modelu Re-ED jest założenie, że dziecko jest nierozzerwalną częścią grupy społecznej. Rodzina, dom, szkoła i społeczność, w której egzystuje, stanowią ekosystem, a celem działania jest przesunięcie każdego elementu życia dziecka o pułap wyżej (Hobbs 1974), czyli uczenie go skuteczniejszych sposobów reagowania w każdej z grup, w której funkcjonuje. Istotna w całym procesie jest współpraca członków rodziny, nauczycieli, doradców i liderów społeczności, aby zapewnić uczniowi bardziej wspierające środowisko

w zakresie jego potrzeb edukacyjnych i trudności w zachowaniu (Wheeler, Richey 2019). Model ekologiczny dobrze wpisuje się w filozofię PBIS, uznaje bowiem znaczenie wspomagającego otoczenia i czynników wpływających na jakość życia w zakresie rozwoju zachowania jednostki.

Model behawioralny

Model behawioralny ewoluował od początkowych teorii, które empirycznie potwierdzały naukowe przyczyny zachowania. Badania w tym nurcie to przede wszystkim eksperymenty Pawłowa (1927) nad warunkowaniem klasycznym oraz odkrycie prawa efektu przez Edwarda Thorndike'a (1911), które zmieniły spojrzenie naukowców na to, czy zachowanie wywołuje pozytywny wpływ na otoczenie i czy można je powtórzyć. Duże znaczenie miały też dokonania Johna B. Watsona (1924), którego badania pogłębiły rozumienie znaczenia wydarzeń i wpływu środowiska na zachowanie. Najwybitniejszy przedstawiciel tego nurtu, Skinner (1953), który w swojej pracy nad procesem warunkowania zachowania „operatora” realizującego program, zastosował naukowe zasady badania zachowania jednostki w zrozumieniu złożonych procesów ludzkiego postępowania.

Jego poglądy były wówczas powszechnie uznawane w odniesieniu do pracy instytucjonalnej z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Stały się przesłanką do stosowania w tych miejscach odpowiednich bodźców, które miały na celu aktywne programowanie zachowań mieszkańców. Badacze zaczęli stosować tam „modyfikację zachowania”, próbując zrozumieć zmienne wpływające na zachowanie i uczenie się osób z niepełnosprawnością intelektualną, które przebywają w otoczeniu zamkniętym.

W tym czasie wzrosło znaczenie badań stosowanych jako formy analizy nabywania umiejętności i ich wyniki stały się powszechne w literaturze naukowej. Uzyskiwane dane pokazywały, że osoby z nawet głębszymi niepełnosprawnościami mają możliwość uczenia się. Chociaż model ten stał się popularny, miał też wielu krytyków, którzy wskazywali na bezduszne i niehumanitarne stosowanie kar i procedur awersyjnych (Wheeler, Richey 2019).

Model poznawczo-behawioralny

Duży wpływ na założenia poznawczo-behawioralnego modelu rozumienia zachowania i uczenia się wywarła praca Alberta Bandury (1977) i jego teoria społecznego uczenia się. Teoria kanadyjskiego psychologa potwierdziła, że ludzie uczą się w kontekście społecznym przez obserwowanie zachowań innych ludzi. Środowisko zatem wpływa na uczenie się wskutek sposobu, w jaki jednostka

interpretuje zdarzenia. Uczenie się przez konsekwencje własnych działań oraz obserwacja postępowania innych i jego skutków wpływa na pełniejsze zrozumienie złożonego ludzkiego zachowania i czynników wpływających na uczenie się.

Geneza Modelu Pozytywnej Interwencji i Wspierania Zachowań (PBIS)

Dziedzina analiz zachowań stosowanych (*applied behavior analysis*, ABA) wyrosła z prac Burrhusa F. Skinnera i była nauką o badaniu ludzkich zachowań w warunkach praktycznego działania. Jak zauważyli Baer, Wolf i Risely (1968), u podstaw ABA leżą badania istotnych i społecznie ważnych zachowań występujących w naturalnym środowisku. Badacze podkreślali też, że stosowane procedury powinny być obserwowalne i mierzalne oraz wiernie stosowane w taki sposób, aby można było je powtórzyć. Na koniec procesu wysiłek zostaje skupiony na interwencji powodującej trwałą i uogólnioną zmianę postępowania, które z czasem ustala się w zachowaniu danej osoby, staje się „generalizacją postępowania”, niezależnie od jej miejsca przebywania.

ABA miało znaczący wpływ na usprawnienie pracy z osobami z zaburzeniami rozwojowymi przez opracowanie skutecznych metod terapii, które poprawiały możliwości uczenia się i zmieniały styl życia tych osób (Anderson, Freeman 2000). Skuteczność ABA uznano również w odniesieniu do opartej na wiarygodnych dowodach terapii osób z autyzmem (Roane, Fisher, Carr 2016). Stosowanie tego podejścia wykracza też poza obszar edukacji i jest powszechnie stosowane w interdyscyplinarnych badaniach łączących nauki behawioralne z innymi dziedzinami medycyny (Rich, Brandes, Mullan, Hagger 2015).

Ewolucja ABA doprowadziła do pojawienia się w Stanach Zjednoczonych modelu Pozytywnego Wspierania Zachowań (PBS). PBS powstało dzięki pracom Hornera i współpracowników (1990), którzy opowiadali się za zastosowaniem nieinwazyjnych procedur, mających na celu wspieranie zachowania osób z głębszą niepełnosprawnością. Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster i Bradshaw (2014) opisali proces zmiany terminologii oraz działania, które kładzie nacisk na procedury szkoleniowe podkreślające szacunek i godność jednostki. Najważniejszym celem postępowania staje się wspieranie ważnych zachowań społecznych, ze szczególnym pokreśleniem działania w kierunku poprawy jakości życia podopiecznego.

Nazwa Pozytywne Wspieranie Zachowań (PBS) została zmieniona na: Pozytywna Interwencja i Wspieranie Zachowań (PBIS), gdy w 1997 r. wprowadzono w Stanach Zjednoczonych nowelizację ustawy dotyczącej osób z niepełnosprawnością, a w niej części odnoszącej się do potrzeby wspierania zachowania

uczniów w szkole. Dunlap et al. (2014) wskazują, że ta zmiana nazwy odzwierciedla przekonanie, iż PBIS to wielopoziomowy system, który można stosować indywidualnie wobec uczniów w zależności od ich specyficznych potrzeb.

Komponenty Pozytywnej Interwencji i Wspierania Zachowań (*Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS*)

PBIS, jak wspomniano wcześniej, jest trypoziomową strukturą wsparcia zachowania, której celem jest zapobieganie trudnościami w zachowaniu i łagodzenie ich skutków na poziomie szkoły, klasy i poszczególnych uczniów lub na wszystkich trzech poziomach. Poziom I, nazywany *Profilaktyką Uniwersalną* lub *Profilaktyką Podstawową* ma na celu zapobieganie zagrożeniom trudnego zachowania i/lub trudnym zachowaniom, i dotyczy całej szkoły, wszystkich uczniów w danej społeczności szkolnej. Najczęściej z sukcesem realizuje go około 85–90% populacji uczniów. Przykładem tego działania jest stosowany w szkołach kodeks postępowania obowiązujący wszystkich uczniów, który zawiera oczekiwania dotyczące ich zachowania. Rolą szkoły i personelu w niej pracującego jest tworzenie sprzyjającego klimatu, który odzwierciedla propagowane wartości oraz wzmacnia uczniów w przestrzeganiu obowiązujących zasad.

Poziom II jest określanej jako *Zapobieganie Wtórne* i odnosi się do bardziej specjalistycznych interwencji grupowych skierowanych do dzieci i młodzieży, które nie reagują na pierwotną prewencję. Na ogół stanowi około 15% populacji uczniów w szkole. Działania te są skierowane do uczniów, którzy doświadczają trudności w obrębie zachowań dotyczących umiejętności społecznych oraz edukacyjnych i są realizowane podczas pracy w grupie w ramach zajęć szkolnych. Poziom III lub *Terapia Trzeciego Poziomu* to zastosowanie interwencji indywidualnej wobec zazwyczaj około 5% uczniów, którzy potrzebują kompleksowego, długoterminowego i specjalistycznego wsparcia w przypadku długotrwałych i ciężkich form trudnego zachowania (Wheeler, Richey 2019).

Funkcjonalna ocena zachowania

Ocena zachowania jest kluczowym elementem realizacji PBIS na poziomie drugim i trzecim, jest też najważniejszą częścią procesu projektowania i opracowywania odpowiedniego działania interwencyjnego. Zastosowanie funkcjonalnej oceny zachowania (*functional behavior assessment, FBA*) jest formą ewaluacji, stosowanej przy rozpoznawaniu trudnych zachowań ucznia. To wieloetapowy proces obejmujący kilka elementów, którego celem jest zidentyfikowanie i zdefiniowanie występującego postępowania w kategoriach mierzalnych oraz obserwowalnych.

Składnikiem oceny funkcjonalnej jest obserwacja zachowania za pomocą anegdotycznego rejestrowania. Są to czynniki wywołujące zachowanie i jego konsekwencje (A-B-C, Antecedents, Behavior, Consequences), które służą do zidentyfikowania okoliczności wywołującej lub przyspieszającej zachowanie oraz rezultatu występującego natychmiast po określonym zachowaniu, który je podtrzymuje i wzmacnia (Wheeler, Riche, 2019). Inną metodą jest zastosowanie zapisu wykresu rozrzutu punktowego (Touchette, MacDonald, Langer 1985). Rejestrowanie zachowania jest w ten sposób skuteczne w pomiarze częstotliwości i kontekstu pożądanego zachowania. Metoda polega na tym, że nauczyciel dzieli okres obserwacji na 15-minutowe odstępy (lub krótsze) i odznacza występowanie wybranego zachowania. Gdy nauczyciel powtarza tę czynność przez dłuższy czas w ciągu dnia, może ustalić częstotliwość występowania trudnych zachowań i zauważyć uwarunkowania bardziej oraz mniej sprzyjające ich pojawianiu się. Umożliwi to głębsze zrozumienie schematów powiązanych z częstotliwością zachowań, które występują w konkretnym czasie i w określonych okolicznościach podczas dnia. Ułatwi to budowanie hipotez dotyczących zmiennych, które niwelują i/lub podtrzymują określone zachowanie. FBA ma również na celu identyfikację okoliczności i etapów występowania trudnych zachowań. Ustalenie zdarzeń może obejmować zmienne fizyczne, społeczne lub środowiskowe. Czteroetapowa sekwencja składa się z ustalenia czynników fizycznych/społecznych/psychologicznych → bodźca poprzedzającego → zachowania → konsekwencji (SE – *setting events*, A – *antecedents*, B – *behavior*, C – *consequences*).

FBA służy również do określenia funkcji (celu) związanego z zachowaniem. Funkcje lub cel zachowania mogą obejmować następujące kwestie: a) uwaga społeczna – zachowanie jest bezpośrednio związane z uzyskaniem uwagi społecznej; (b) wzmocnienie sensoryczne lub potrzeba zwiększonej stymulacji sensorycznej; (c) wzmocnienie materialne – mające na celu dostęp do pożądanego dóbr materialnych; (d) ucieczkę/unikanie lub ucieczkę i uniknięcie wymagań (Carr, Durand 1985). Dane uzyskane z FBA są następnie podsumowywane i formułowane w hipotezy dotyczące zachowania budzącego obawy lub tego, które określa się mianem zachowania pożądanego. Częstotliwość lub/i dotkliwość występującego zachowania są rozumiane jako zmienne sytuacyjne, które wpływają na zachowanie, tj. wywołujące je okoliczności oraz ich konsekwencje, a także schematy występowania danego zachowania, związane z miejscem, porą dnia i innymi czynnikami zwiększającymi jego częstotliwość lub intensywność.

Plan wsparcia zachowania (BSP)

Po sformułowaniu hipotez dotyczących zachowania na podstawie danych zebranych w FBA następuje proces opracowania planu wsparcia zachowania (BSP). Ma on pomóc zmienić wcześniejsze trudne zachowanie, zatem jego celem jest uczenie pozytywnych zachowań alternatywnych lub zachowań zastępczych. Intencją takiego postępowania jest modyfikowanie czynników wywołujących określone zachowanie. Stosując strategię prewencyjną i jednocześnie ucząc pozytywnego zachowania zastępczego, można zastosować procedurę wzmacniania różnicującego jako konsekwencji oczekiwanego zachowania (Wheeler, Richey 2019). Jak można zauważyć, proces konstruowania funkcjonalnej oceny zachowania, opracowanie i wprowadzenie wspierającego zachowanie planu jest systematyczne, oparte na danych, skoncentrowane na uczniu i zindywidualizowane z punktu widzenia jego mocnych stron oraz potrzeb.

Zastosowania i zalety PBIS

PBIS to praktyka oparta na badaniach, której celem jest interwencja i zapobieganie trudnym zachowaniom. Zastosowanie tego trójpoziomowego podejścia systemowego okazało się skutecznym, powszechnie stosowanym w szkołach modelem, którego celem jest zaspokajanie potrzeb w zakresie wspierania zachowania dzieci i młodzieży.

Wheeler i Hoover (1997) wskazują, że najlepsze efekty wprowadzania PBIS można osiągnąć przez powołanie szkolnego zespołu złożonego z nauczycieli (zarówno kształcenia specjalnego, jak i ogólnego), pedagogów, psychologów szkolnych i pracowników administracji, zaangażowanych w realizację trójpoziomowego modelu. Autorzy wspominają też o pomocy technicznej, która może być potrzebna zespołowi szkolnemu w procesie jego wdrażania. W Stanach Zjednoczonych działania tego typu związane są z nawiązaniem współpracy z uniwersyteckimi zespołami badawczymi lub innymi zespołami specjalistów finansowanymi przez państwo. Sugai i Horner (2020) podzielili proces wdrażania PBIS w szkołach na następujące elementy: (a) wspieranie zainteresowanych stron; (b) stałe finansowanie inicjatywy; (c) dostosowanie zasad i systemu; (d) możliwość zatrudnienia/zaangażowania pracowników; (e) szkolenie; (f) coaching; (g) ocenę wyników; (h) wiedzę na temat zachowania; (i) wskazanie zastosowania w konkretnym miejscu.

Powodzenie zastosowania modelu PBIS w systemie szkolnym zależy od poparcia jego założeń. Istotna jest zatem pozytywna postawa pracowników administracji, nauczycieli i specjalistów – całego personelu biorącego udział w szkoleniu, a także rodziców, którzy na zasadach partnerskich biorą czynny udział w całym

procesie. Bez wspólnej wizji, aprobaty i współpracy realizacja podejścia nie ma szans powodzenia. Szkolenie i rozwój wiedzy specjalistycznej w zakresie PBIS, jego metod działania oraz strategii oceny i interwencji są kluczowe. Najważniejszymi elementami umożliwiającymi skuteczne wprowadzenie tego modelu jest również stały coaching, który może być stosowany według potrzeb przez szkolny zespół oraz ewaluacja, która podsumowuje i ocenia działania. Tysiące amerykańskich szkół przyjęło i wdrożyło zasady PBIS. Znaczące pozytywne skutki implementacji tego modelu potwierdza rozległa literatura naukowa (Horner, Sugai 2015; Pinkelman, Horner 2019).

Uczeń, uczennica z trudnościami w zachowaniu w polskiej szkole

W polskiej literaturze możemy spotkać różne określenia dotyczące ucznia, który sprawia problemy wychowawcze: „uczeń z trudnościami w zachowaniu”, „uczeń z zaburzeniami zachowania”, „uczeń naruszający dyscyplinę”. Co więcej, stosowane definicje mają również wewnętrznie zróżnicowane kategorie i zależą od dyscypliny naukowej, w której są stosowane. Jak już wspomniano, w niniejszym artykule przyjęto definicję *trudnych zachowań* (*challenging behavior*), która przez określenie i formę przyjętą w literaturze (PBIS) wiąże się z trudnością, która jest wyzwaniem dla otoczenia dziecka/młodego człowieka, a nie z ograniczeniem czy zaburzeniem ucznia.

Trudne zachowania obserwowane w szkole, powodowane są przez różne czynniki, mogą mieć podłoże biologiczne, osobowościowe, środowiskowe lub sytuacyjne. Przyczyny biologiczne dotyczą zmian neurologicznych i najczęściej objawiają się nadpobudliwością psychoruchową, impulsywnością i zaburzeniem koncentracji. Do czynników osobowościowych trudnych zachowań uczniów możemy zaliczyć indywidualne wyposażenie dziecka, cechy jego temperamentu. Ma ono znaczenie dla poziomu aktywności, otwartości na kontakty społeczne, czy siły reakcji emocjonalnych ucznia. Czynniki środowiskowe mogą być psychologiczne (uraz psychiczny spowodowany przez środowisko rodzinne) lub społeczne (bodźce powstające w wyniku różnych sytuacji szkolnych, np. kłótnie między uczniami, bodźce odnoszące się do doświadczeń z innych środowisk, w których funkcjonuje uczeń). Czasem trudne zachowanie jest wołaniem o pomoc, próbą zwrócenia uwagi i apelem o wsparcie ze strony dorosłych spoza rodziny. Na niektóre faktory, takie jak sytuacja rodzinna ucznia, nauczyciele nie mają wpływu. Przyczyniają się one jednak do wielu innych czynników, takich jak klimat klasy, szkoły, relacje z uczniami. Trudne zachowania uczniów mogą być odpowiedzią na niesprawiedliwe zasady oceniania, niejednoznaczne oczekiwania odnośnie do zachowania w określonych sytuacjach, brak odpowiedniej organiza-

cji pracy na lekcji. Nieprawidłowe zachowania ucznia mogą też wynikać ze złej kondycji fizycznej lub psychicznej dziecka w danym dniu.

Im szybciej będzie znana przyczyna zachowania, tym efektywniej będzie można dopasować do niego odpowiednie środki zaradcze. Ważne jest rozpoznanie charakteru trudności dziecka i ich analiza w kontekście jego relacji z otoczeniem. Nauczyciele bardzo często korzystają z diagnozy medycznej, z jej kryteriów diagnostycznych WHO (ICD-10) lub amerykańskiej DSM-V, która jest stawiana na podstawie historii życia i funkcjonowania dziecka. Wśród wielu kryteriów brane są pod uwagę m.in.: wagary, zaniedbywanie nauki, wandalizm, ucieczki z domu, używanie narkotyków lub innych środków odurzających, popełnianie wykroczeń i drobnych kradzieży, zmuszanie innych osób do aktywności seksualnej, stosowanie przemocy fizycznej wobec innych. Zachowania te naruszają regulamin szkoły, szkodzą otoczeniu ucznia, jaki i samemu dziecku.

Spośród uczniów wymagających szczególnego wsparcia w szkole należy również wymienić: dzieci i uczniów niewidomych, słabowidzących, niesłyszących, słabosłyszących, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym, z autyzmem (w tym zespołem Aspergera), z niepełnosprawnością ruchową (w tym z afazją), oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym (rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r., Dz. U. poz. 1578). W grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są też uczniowie 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 trudnościami adaptacyjnymi, doświadczający zmiany środowiska edukacyjnego, jak również ze szczególnymi uzdolnieniami. Uczniowie ci wymagają specjalnej organizacji nauki i metod pracy, ich rodzice mogą wybrać dla nich ścieżkę kształcenia specjalnego, integracyjnego lub włączającego.

Wielu nauczycieli określa radzenie sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów jako bardzo trudne. Większość z nich na co dzień spotyka się z sytuacjami, które zakłócają ich zajęcia dydaktyczne, zagrażają bezpieczeństwu uczniów i nauczycieli, dotyczą przemocy rówieśniczej (Pyżalski 2012). Nauczyciele mają obawy i wątpliwości dotyczące prawidłowości własnych reakcji w przypadku agresywnego zachowania ucznia, niezależnie od tego czy jest ona powodowana chorobą neurologiczną, czy jest efektem tzw. prowokacji. Niestety często okazuje się, że część reakcji nauczycieli jest nieefektywna lub wręcz utrwała niepożądane zachowania danego ucznia. Co więcej, nauczyciele wskazują, że studia przygotowujące ich do zawodu nie dają im wiedzy praktycznej, aby w tego rodzaju sytuacjach sobie radzić (Prucha 2006; Gajdzica 2011). Część z nich wskazuje na potrzebę zapewnienia

adekwatnych do problemów, szkoleń w miejscu pracy, ze wsparciem superwizora w konkretnej sytuacji wychowawczej w klasie (Skura 2018).

Uniwersalne funkcje ogólnoszkolnej pozytywnej interwencji i wspierania zachowania (*school-wide positive behavioral interventions and supports, SWPBIS*)

Rolą szkoły – w zamierzeniu – jest tworzenie odpowiednich warunków edukacyjnych, kreowanie pozytywnego klimatu społecznego i budowanie wspierającego środowiska dla wszystkich uczniów. Zgodnie z zapisami w programach kształcenia polska szkoła chce kształtować postawy sprzyjające rozwojowi indywidualnemu i społecznemu ucznia. Szkoła podejmuje działania wychowawcze i profilaktyczne, których celem jest eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań. Niejednokrotnie okazuje się jednak, że w obliczu trudności wychowawczych, procedury postępowania są sztywne i nieadekwatnie odpowiadają na zaistniałą sytuację. Tym bardziej nie wspierają specyficznych, zróżnicowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pomimo obecnych w szkołach programów wychowawczych lub/i procedur postępowania w sytuacjach trudnych i kryzysowych, nauczycielom trudno jest utrzymać dyscyplinę, egzekwować polecenia i modelować zachowanie uczniów. Niestety nie ułatwiają tego również szkolne systemy oceniania, a nawet ustanawiane zasady oceniania zachowania uczniów. Dokumenty te najczęściej zawierają zapisy dotyczące wymagań, trybu oceniania, skali oceny: wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie, naganne oraz promocji do następnej klasy. Określają zatem zasady stawiania przez wychowawców oceny z zachowania i stosowania procedur wobec występujących zagrożeń, natomiast w niewielkim stopniu przyczyniają się do aktywnego promowania pozytywnych postaw i wzorców zachowania uczniów.

Szkoła powinna modelować pożądane zachowania uczniów nie tylko przez egzekwowanie zasad, nakładanie nagan czy kar, lecz stosując zrozumiałe i przyjazny dla uczniów system nagradzania ucznia np. uznaniem lub pochwałą. Co więcej, pula nagród powinna być co najmniej taka sama jak zasób wyciąganych konsekwencji. Uczniowie polskich szkół nie znają szkolnych systemów wspierania oczekiwanych zachowań, podobnie jak własnych praw i obowiązków, które są zawarte w statucie i regulaminie szkół, do której uczęszczają. Dla większości uczniów stanowią one jedynie mało zrozumiałe zadania, które wypisano na jednej z tablic w korytarzu szkoły. Nawet jeżeli niektórzy z nich w młodszych klasach szkoły podstawowej uczestniczyli na lekcji w tworzeniu zasad pożądane go zachowania, zapominają o nich w starszych klasach. Starsi uczniowie zdają sobie sprawę jedynie z sankcji i prawnych konsekwencji wynikających z niewła-

ściwych postaw. Wyznaczone przez szkoły standardy zachowania, dążenie przez nie do zapewnienia uczniom jak najlepszych warunków do nauki i bezpieczeństwa zarówno w klasie lekcyjnej, jak i na korytarzach w czasie przerw, rzadko zawierają elementy promowania ich pozytywnego zachowania.

Celem ogólnoszkolnej pozytywnej interwencji i wspierania zachowania (*school-wide positive behavioral interventions and supports, SWPBIS*) nie jest ustalenie tego, co konkretnie uczeń ma nie robić, ale wskazanie i nauka zachowania oraz postępowania, które są oczekiwane. W placówkach edukacyjnych zostają zatem definiowane trzy do pięciu pozytywnych, prostych oczekiwań, które wspierają pozytywny klimat promowany przez szkołę. Obejmują one pozytywne zachowania dla całej szkoły, które są jasno określone i łatwo zapamiętane przez każdego ucznia. Przykładem takich zdefiniowanych oczekiwań dla Rippleside Elementary School w Minnesocie jest: „We are respectful” (*Jesteśmy pełni szacunku*), „We are always responsible” (*Jesteśmy zawsze odpowiedzialni*), „We are very safe” (*Jesteśmy bardzo bezpieczni*), „We have an excellent attitude” (*Mamy doskonałe podejście*). Zespół poziomu I PBIS decyduje, w jaki sposób uczniowie uczą się tych zachowań, które wiążą się ze zdobywaniem wiedzy i umiejętnościami społecznymi. Zalecenia wskazują, że powinny być one tak zapamiętane przez ucznia, aby każdy kto wejdzie do szkoły w dowolnym momencie i poprosi 10 przypadkowych uczniów, usłyszy jakie są te podstawowe oczekiwania dotyczące całej szkoły. Uczniowie powinni być też w stanie podać własne przykłady tego, w jaki sposób realizują te założenia.

Zebrane informacje na temat trudności na poziomie I PBIS i praktyczne stosowanie modelu wpływają na wszystkie pozostałe poziomy. Zanim szkoła zacznie stosować działania z poziomu II i III, muszą zostać stworzone ich założenia promowanego zachowania na poziomie I. Powszechność poziomu stanowi zatem podstawę zapewniającą regularne, proaktywne wsparcie, które ma na celu zapobieganie niechcianym zachowaniom. Poziom I kładzie nacisk na umiejętności i oczekiwania prospołeczne przez wskazywanie i propagowanie właściwego zachowania uczniów.

Uczniowie spędzają większość dnia w klasie. Bardzo ważne jest więc, aby oczekiwania wobec ich zachowania w zespole klasowym były zgodne z postulatami wskazanymi na ogólnym poziomie szkoły. Spójność priorytetów wspiera bowiem zachowanie wszystkich uczniów. Nauczyciele wyjaśniają, jakie są oczekiwania całej szkoły w swoich klasach podczas określonych zajęć. Wszystkie zasady dyscyplinujące uczniów powinny zawierać definicje zachowań, które wpływają negatywnie na powodzenie ucznia w zakresie zdobywania wiedzy i rozwoju społecznego. Zespół szkolny poziomu I określa, jak pozytywnie ocenić uczniów pod względem właściwego zachowania. Szkoły przyjmują system żetony, aby udzielić pochwały tym uczniom, którzy zachowują się zgodnie z ocze-

kiwaniami (PBIS). Jeśli zespół klasowy zbierze odpowiednią liczbę punktów, są one naliczane dla szkoły. Placówki organizują wtedy uroczystości (zwykle co 9 tygodni), które celebrują sukces poszczególnych uczniów, są rozdawane nagrody, pochwały, wyróżnienie przez uznanie. Jeśli liczba skierowań dyscyplinarnych stosowanych do dyrektora spada, szkoły w Stanach Zjednoczonych, które stosują założenia SWPBS świętują i ogłaszają to jako ważne wydarzenie.

Ukierunkowane funkcje ogólnoszkolnej pozytywnej interwencji i wspierania zachowania (*school-wide positive behavioral interventions and supports, SWPBS*)

W zespołach klasowych ma miejsce większość ważnych spraw związanych z codziennym funkcjonowaniem uczniów. Ustalony porządek na lekcji umożliwia przeznaczenie więcej czasu na uczenie się, tworzy też warunki dla efektywnego przyswajania wiedzy na lekcji. Praktyka szkolna pokazuje, że trudności uczenia/uczeniocy z zaburzeniami zachowania, niezależnie od ich przyczyny, mogą powodować w klasie poważne ograniczenia w przeprowadzeniu lekcji oraz negatywnie wpływać na klimat relacji. Wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tj. z zaburzeniami zachowania, emocjonalnymi, autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną często pojawiają się działania i postawy, które swoim natężeniem i częstotliwością występowania lub długotrwałością trwania mogą zagrażać bezpieczeństwu ich samych oraz osób w otoczeniu. Z drugiej strony warto zaznaczyć, że schematyczne, dyscyplinujące działania nauczycieli, które polegają na stosowaniu kar i nagród, nie sprawiają, że uczniowie nabywają umiejętności społeczne, emocjonalne i/lub behawioralne oraz potrafią monitorować swoje zachowanie.

Kluczowym w zapobieganiu niewłaściwym (niepożądanym) zachowaniom wydają się rozwiązania sprzyjające radzeniu sobie z utrzymaniem dyscypliny w klasie oraz czynniki związane z osobowością nauczyciela (charyzma) i jego podejściem do nauczania. Badania Kounina pokazały natomiast, że warunkiem dobrej współpracy i stosunkowo rzadkich zachowań negatywnych ze strony uczniów jest obecność kilku ważnych warunków zachowania nauczyciela. Są to przede wszystkim zachowania zapobiegawcze, tj. „wszechobecność nauczyciela” (wszystko dostrzega, nic mu nie umknie), reagowanie w porę, płynność lekcji, utrzymanie koncentracji w grupie, unikanie przesytu (Nolting 2004). Założenia te wydają się jednak często trudne do zrealizowania w warunkach przeciążenia programów nauczania i w złożonych sytuacjach wychowawczych w grupie uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi.

Uczniowie objęci potrzebą kształcenia specjalnego w polskich szkołach mogą realizować zajęcia w sposób dostosowany do ich potrzeb na podstawie indywi-

dualnego programu edukacyjno-terapeutycznego: w klasie, w grupie do pięciu osób lub indywidualnie na terenie szkoły. W szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkołach integracyjnych zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, którzy współorganizują proces edukacyjny z uwzględnieniem zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Sposób działania dwóch pedagogów polega na prowadzeniu zajęć edukacyjnych i pracy wychowawczej oraz w zintegrowanych działaniach określonych w programie, w tym doborze form i metod pracy.

Nauczyciel wiodący, niezależnie od pracy w modelu włączającym czy integracyjnym, jest odpowiedzialny nie tylko za realizowanie zadań edukacyjnych, ale też tych związanych z integrowaniem uczniów ze SPE oraz za przekazywanie konkretnych treści wychowawczych. Zadania nauczyciela wspomagającego natomiast dotyczą opracowania strategii lekcji w taki sposób, aby zdobywanie wiedzy przez wszystkich uczniów było skuteczne i zakończone sukcesem, integrowanie wszystkich dzieci i ich rodziców oraz realizowania funkcji wychowawczych wobec wszystkich uczniów. Wielość i specyfika zadań do wykonania powodują, że zarówno nauczyciele wiodący, jak i wspomagający wskazują, że nie zostali odpowiednio przygotowani do rozwiązywania tak złożonych problemów związanych z kształceniem oraz wychowaniem uczniów w klasie różnorodnej. Wielu z nich oczekuje pomocy i wsparcia. Mniej efektywne wydają im się formy doszkalania poza miejscem pracy, potrzebują konkretnych podpowiedzi postępowania wobec uczniów z trudnościami w zachowaniu poprzez uczestniczenie w superrewizjach i treningach podczas lekcji (Skura 2018).

Według założeń modelu SWPBIS to na poziomie II stosowania systemu personelu szkolny zostanie poddany działaniom, które mają na celu doszkalanie umiejętności zawodowych. Powinno ono być spójne, ciągłe, odpowiednie i zróżnicowane oraz oparte na badaniach. Nauczycielom i personelowi szkoły należy zapewnić dostęp do szkoleń, praktyki, informacji zwrotnych i coachingu. Uzyskanie wiedzy na temat najnowszych wyników badań i metod pracy z uczniem jest możliwe dzięki współpracy z uczelniami wyższymi. Jak wspomniano wcześniej, wsparcie na poziomie I jest nadal stosowane w przypadku uczniów włączonych we wsparcie na poziomie II. Jednak działania na poziomie II dostarczają ukierunkowanego wsparcia dla tych, którzy nie odnoszą sukcesów na poziomie I, pomimo stosowanych tam sposobów promowania pożądanego zachowania. Na etapie II nacisk jest kładziony na wsparcie uczniów zagrożonych wystąpieniem poważniejszych problemów zanim one mogą potencjalnie się pojawić. Co więcej, zespół, który odpowiada za klasyfikowanie uczniów do dodatkowego wsparcia, udziela pomocy nie tylko uczniom i jest odpowiedzialny za prowadzenie szkoleń dla personelu szkoły, lecz także wspiera działania rodziców.

Wsparcie na poziomie II dotyczy często interwencji grupowych z udziałem dziesięciu lub więcej uczniów, które obejmują takie działania, jak zwiększanie umiejętności interpersonalnych w grupie, odpowiedzialność za własne działania i wsparcie ucznia w nauce. Po zastosowaniu systemu SWPBIS obejmującego całą szkołę zespół jest w stanie określić, którzy uczniowie potrzebują dodatkowego wsparcia. Można zastosować wiele strategii kwalifikujących uczniów do wsparcia na poziomie II. Mogą to być uczniowie: wytypowani w wyniku badań przesiewowych, wskazani przez nauczycieli, wskazani przez rodziców i którzy mają słabe oceny. Mimo to żadna metoda nie jest w stanie wskazać wszystkich uczniów, którzy potrzebują wsparcia na poziomie II. Zaleca się, aby szkoły stosowały wiele zintegrowanych strategii klasyfikowania uczniów do wsparcia.

Oprócz działania na poziomie I najważniejsze interwencje wspierające pożądanego zachowania na poziomie II obejmują co najmniej jedną z następujących czynności: zwiększenie instruowania i praktycznego stosowania samoregulacji oraz umiejętności społecznych uczniów, zwiększony nadzór dorosłych, zwiększanie pozytywnego wzmocnienia, zwiększanie korekty potencjalnych zachowań niepożądanych, większy nacisk na szukanie przyczyny wystąpienia problemu i zwiększony dostęp do wsparcia w trudności w nauce. Niezależnie od udzielanego wsparcia na wyższym poziomie, na tym etapie działania obejmują udzielanie uczniom dodatkowych instrukcji w zakresie kluczowych umiejętności społecznych, emocjonalnych i/lub behawioralnych. Rezultatem interwencji na poziomie II jest sytuacja, w której uczniowie mogą samodzielnie decydować kiedy, gdzie i w jakich warunkach wykorzystają określone umiejętności. Pozytywna reakcja na interwencję oznacza, że uczniowie wiedzą jak monitorować i zarządzać własnym zachowaniem. Wsparcie na poziomie II obejmuje też zintensyfikowaną, aktywną kontrolę (superrewizję) realizowaną w pozytywny i proaktywny sposób, na przykład dorośli mogą zostać poproszeni o częstsze przemieszczanie się, monitorowanie sytuacji i wchodzenie w interakcję z niektórymi uczniami, o ile będzie taka potrzeba. Można to osiągnąć za pomocą prostych zmian w organizacji środowiska klasowego.

Poziom II wspiera ponadto oczekiwane zachowanie, zapewniając często pozytywne wzmocnienie. Uczniowie biorą udział w interakcjach zwrotnych z nauczycielem w klasie i innymi osobami dorosłymi w szkole aż 5–7 razy dziennie. Wielu uczniów uważa tę pozytywną uwagę dorosłych za wzmacniającą, w związku z czym istnieje większe prawdopodobieństwo, że będą zachowywać się zgodnie z oczekiwaniami.

Przykładem takiej interwencji jest strategia Check-in Check-out. Procedura ta ma na celu zwiększenie odpowiedzialności i zaangażowania uczniów przez realizację zadań, aktywny udział w zajęciach i odrabianie prac domowych. Może też być wykorzystana do pomocy uczniom w ich umiejętnościach organizacyjnych

i zarządzaniu czasem. Ta strategia jest bardzo skuteczna w przypadku uczniów, którzy pozytywnie reagują na uwagi nauczycieli. Uczeń, który pracuje ze swoim nauczycielem od początku konkretnego dnia, poznaje wyznaczone na ten czas cele związane z określonym zachowaniem. Nauczyciel ocenia starania ucznia i udziela mu informacji zwrotnych w ciągu dnia oraz wyznacza punkty za osiągnięcie celu. Pod koniec dnia uczeń spotka się z nauczycielem, który ocenia jego postępy, otrzymuje informację zwrotną i punkty za realizację celu dnia. Nauczyciel wysyła do domu ucznia kartę punktów, aby rodzice również mogli się z nią zapoznać. Rodzice podpisują kartę, a uczeń wraca z nią do nauczyciela (Todd, Campbell, Meyer, Horner 2008). Nauczyciele mogą zastosować tę strategię kiedy widzą taką potrzebę, ale ogólnie nie jest to strategia długoterminowa, raczej zależy od potrzeb ucznia i osiągnięcia przez niego oczekiwanego postępu w zachowaniu.

Na tym poziomie kolejnym kluczowym działaniem, które ma na celu zapobieganie problemom w zachowaniu, jest również przewidywanie, kiedy uczeń może zachować się negatywnie i podjąć działania, aby jego nawyk wyprzedzić. Szczególnie ważne jest zatem przypominanie uczniom o zachowaniu, jakie jest oczekiwane w klasie. Te wstępne korekty zachowania mogą być gestami lub wypowiedziami ustnymi przekazywanymi całej klasie, małej grupie uczniów lub kierowane do konkretnego ucznia. Wyprzedzające wskazówki dotyczące zachowania ułatwiają osiągnięcie przez uczniów sukcesu, przypominają im bowiem, jak należy się zachować przed wystąpieniem potencjalnego problemu.

Bardzo ważne jest zrozumienie, dlaczego uczniowie angażują się w określone zachowania. Bez tego wysiłku interwencji na poziomie II nie będą mogły zostać adekwatnie dostosowane do potrzeb uczniów. Wiedząc co motywuje osobę do określonego zachowania, nauczyciele mogą pomóc im znaleźć alternatywne postępowanie dla niepożądanego zachowania. Niektórzy uczniowie otrzymujący wsparcie w zakresie zachowania na poziomie II mogą również potrzebować dodatkowej pomocy w nauce. Często trudne zachowanie ucznia wynika z jego trudności w opanowaniu materiału przewidzianego na danym etapie kształcenia. Nauczyciele koncentrują się więc na nauczaniu lub powtarzaniu przerobionego materiału, z którym uczeń ma trudności. Starają się też włączyć do tego strategię wspierające pożądane zachowanie przez stosowanie wielu różnego rodzaju gier edukacyjnych wspomagających dobre zachowania (Barrish, Saunders, Wolf 1969). Te pomoce są powszechnie stosowane i mogą być też użyte w pracy z innymi uczniami w klasie, nie tylko z tymi, którzy wykazują trudne zachowania. Jedną z takich strategii jest Program Check In – Check Out (CICO). Interwencja w zakresie poprawy wyników w nauce wraz ze wsparciem behawioralnym ułatwia osiągnięcie przez ucznia sukcesu w zakresie pożądanego zachowania (PBIS).

Intensywne funkcje ogólnoszkolnej pozytywnej interwencji i wspierania zachowania (*school-wide positive behavioral interventions and supports, SWPBIS*)

Uczniowie, którzy w związku z występowaniem niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym i ci, którzy wymagają specjalnej organizacji nauki oraz metod pracy, mogą wybrać w Polsce ścieżkę kształcenia specjalnego, integracyjnego lub włączającego. Zalecaną formę kształcenia specjalnego wskazuje w orzeczeniu zespół orzekający, jednak decyzja ta ostatecznie należy do rodziców. Publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne oferują pomoc dzieciom, ich rodzicom i nauczycielom. Specjaliści w nich zatrudnieni wydają orzeczenie lub opinię inicjującą proces udzielania wsparcia w placówce edukacyjnej oraz udzielają pomocy w formie porady, konsultacji, warsztatów. Warto zauważyć, że dokumenty często są tworzone bez odpowiedniej oceny sytuacji trudnych zachowań ucznia, jakie mają miejsce w placówce edukacyjnej. Co więcej, w przypadku całej grupy uczniów ze SPE, nie tylko tych z dokumentem wydawanym przez poradnie, otrzymywane wsparcie odbywa się poza szkołą. Grupa uczniów z zaburzeniami zachowania, emocjonalnymi, autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną uczestniczy w terapiach indywidualnych i grupowych poza miejscem, gdzie najczęściej występują ich trudności w zachowaniu i często związane z nimi problemy w nauce.

Uczniowie objęci potrzebą kształcenia specjalnego mogą realizować zajęcia w sposób dostosowany do ich potrzeb na podstawie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego: w klasie, w grupie do pięciu osób lub indywidualnie na terenie szkoły. IPET składa się z części edukacyjnej i terapeutycznej, a ta druga najczęściej jest realizowana w wąskim zakresie i tylko przez osoby pracujące z uczniem. Zalecenia w nim zawarte nie obejmują relacji społecznych ucznia w szkole, a często nawet w klasie, są też oderwane od terapii, w jakich dziecko uczestniczy poza szkołą oraz nie mają kontynuacji w domu rodzinnym. Należy również wspomnieć o grupie uczniów, którzy nie mają opinii/orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a wymagają intensywnego wsparcia ze względu na trudności w zachowaniu. Są wśród nich dzieci i młodzież z deficytami uwagi, zaburzeniami emocjonalnymi, psychicznymi, a także uczniowie, którzy zostali zaniedbani z powodu dysfunkcji życia rodzinnego, otrzymali niewłaściwe wzorce zachowań, byli krzywdzeni, doznali urazów psychicznych.

W wielu przypadkach nieprawidłowe zachowania, które są ukształtowane w środowisku rodzinnym i są efektem przykrych doświadczeń w relacji dziecka z otoczeniem społecznym, często stanowią formę/mechanizm obrony przed dorosłymi. Charakteryzują się zachowaniami nieadekwatnymi do sytuacji, sztywnością reakcji, szkodliwością dla podmiotu i otoczenia i towarzyszą im przykre emocje

(Strzemieczny 1993). Kiedy skutki urazów psychicznych traktowane są jako przykład demoralizacji, działania wychowawcze najczęściej przybierają formę karania, wykluczania, „przepychania” z placówki do placówki, a to nie zapobiega występowaniu trudnych zachowań u dziecka (Karasowska 2006). Wielu nauczycieli ocenia radzenie sobie z tego typu sytuacjami wychowawczymi jako bardzo trudne zadanie do realizacji. Część z nich czuje zagrożenie ze strony swoich wychowanków, zauważając wzrastającą falę agresji i przemocy rówieśniczej wśród dzieci i młodzieży. Zdarza się również, że szkoła staje się miejscem inicjacji alkoholowej, narkotykowej czy nikotynowej. Co więcej, może być też źródłem demoralizacji i miejscem powstawania grup przestępczych.

Działania w ramach struktury PBIS adresowane są właśnie do tej grupy uczniów, których zachowania w przestrzeni szkoły są niebezpieczne lub destrukcyjne i w znacznym stopniu utrudniają im kontynuowanie nauki oraz wykluczają ich z otoczenia społecznego. Na poziomie III uczniowie ci otrzymują bardzo intensywne, zindywidualizowane wsparcie, które ma na celu poprawę ich zachowania i wyników w nauce. Strategie poziomu III zazwyczaj obejmują pracę z uczniami z niepełnosprawnością rozwojową, autyzmem, zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi oraz z tymi, którym nie została postawiona żadna diagnoza.

Działania na poziomie III wynikają z odpowiedniego wsparcia na poziomie I i II. Po zastosowaniu zasad obu poziomów szkoły organizują zindywidualizowane zespoły, aby wspierać uczniów o bardziej intensywnych potrzebach. Oprócz działań podejmowanych wcześniej kluczowym zadaniem staje się tu wykonanie funkcjonalnej oceny zachowania (FBA), która ma odpowiedzieć na pytanie, jakie są przyczyny zachowania ucznia. FBA pozwala też wskazać właściwy skład zespołu, którego interwencje będą najbardziej odpowiadały potrzebom ucznia. Kolejne działania wynikające z procesu FBA obejmują takie strategie, jak: zapobieganie niepożądanemu zachowaniu, uczenie właściwego zachowania, pozytywnie wzmacnianie odpowiedniego zachowania, odbieranie przywilejów za niepożądane zachowanie, zapewnienie bezpieczeństwa uczniom. Celem zespołu jest zawsze przeniesienie ucznia na poziomy I lub II, z mniejszą intensywnością wsparcia.

Zrozumienie przyczyn trudnego zachowania ucznia jest podstawą udzielenia pomocy. Ważną strategią działania procesu FBA jest też całościowe wsparcie, które obejmuje współpracę z uczniem ważnych dorosłych osób w jego życiu, którzy mogą mieć wpływ na poprawę jego zachowania. Działania zespołu na poziomie III mają również na celu zorganizowanie nieformalnego systemu wsparcia, który poprzez znajomość mocnych stron i potrzeb ucznia będzie miał wpływ na jego wyniki. Plan obejmuje zatem zarówno pomoc formalną, opartą na diagnozie, jak też wsparcie zapewniane przez przyjaciół, rodzinę i inne osoby z bliskiego otoczenia ucznia.

Przy każdym działaniu należy wziąć pod uwagę także kontekst społeczno-kulturowy ucznia i szkoły, do której uczęszcza. Każdy z tych elementów wpływa na wartości propagowane w szkole i przez szkołę. Na tej postawie działania na poziomie III, które mają na celu wsparcie ucznia, dodatkowo uwzględniają: wpływ i zaangażowanie lokalnego środowiska (np. dzielnicy miasta); cechy osobowe, takie jak: przynależność rasowa, pochodzenie etniczne i narodowość, ale też poznawanie historii rodziny, zwyczajów i doświadczeń oraz dialektu i używanego słownictwa. Zespoły wsparcia dla uczniów na poziomie III zazwyczaj obejmują więc osoby ze szkoły, domowników i środowisko ucznia. Uczniowie i ich rodziny mają wpływ na to, kto jest w zespole, który udziela im wsparcia (PBIS).

Podsumowanie

PBIS stanowi proaktywną strategię ukierunkowaną na zapobieganie trudnym zachowaniom przez rozwój wsparcia skoncentrowanego na uczniach w ramach trzypoziomowego modelu działania. Zastosowanie PBIS na tych trzech poziomach oznacza podejście systemowe zwiększające możliwości szkół, rodzin i społeczności w obszarze zaspokajania potrzeb wszystkich uczniów w zakresie wsparcia ich zachowania. To co wyróżnia PBIS spośród innych modeli polega na tym, że kładzie on nacisk na zapobieganie trudnym zachowaniom i aktywne partnerstwo z rodzinami. Działania obejmują aktywne nauczanie społecznie ważnych i znaczących zachowań ukierunkowanych na poprawę edukacyjnych i wychowawczych doświadczeń uczniów, a także wpływa na podniesienie jakości życia uczniów i ich rodzin.

Model PBIS wskazuje na proces wsparcia, dlatego czas wdrożenia systemu, jego przebieg będzie się różnił w zależności od szkoły, klasy i stosowania na poziomie indywidualnym. Działanie na poziomie I – ogólnoszkolnym dynamicznym i nieustannym procesem projektowania, wdrażania i oceny zachowania uczniów, który wymaga aktywnego planowania przez pracowników szkoły, w tym nauczycieli i specjalistów ds. wsparcia. Kolejnym etapem jest działanie zgodnie ze strategiami II poziomu, czyli w klasie i stanowi ukierunkowaną interwencję wobec uczniów, którzy mieli trudności z realizacją oczekiwań określonych na I poziomie i są uznani za potencjalnie zagrożonych wystąpieniem trudności w obszarze uczenia się i zachowania.

Najbardziej czasochłonnym etapem jest poziom III, który dostarcza pomocy uczniom potrzebującym długoterminowego i bardziej intensywnego wsparcia. Projekt indywidualnego planu wsparcia zachowania (*behavior support plans*, BSP) zostanie ustalony za pomocą oceny zachowania funkcjonalnego (FBA), która po-

może w określeniu zdarzeń poprzedzających niepożądane zachowanie, a także konsekwencji, które one powoduje. Opracowanie BSP ma na celu modyfikację wydarzeń poprzedzających zachowanie oraz naukę wzmacniających rozwój zachowań zastępczych, które są społecznie akceptowalne. Dla uczniów z głębszymi niepełnosprawnościami proces ten może zostać wydłużony na każdym etapie oceny, projektowania wsparcia i realizacji interwencji.

Nauczyciele i rodzice współpracują przy opracowywaniu planów wsparcia zachowań, które są używane też poza szkołą, podczas gdy uczniowie są w domu i/lub w swoim najbliższym otoczeniu. Znaczenie zaangażowania rodziców i rodziny ma kluczowe znaczenie w projektowaniu wsparcia, które tylko dzięki temu jest odpowiednio dostosowane do potrzeb rodziny i łączy się z celami wsparcia rozwoju pozytywnych zachowań ucznia w szkole. Jak wiemy, każda rodzina jest wyjątkowa pod względem struktury i własnych zasobów, należy zatem te cechy poznać i uwzględnić od początku współpracy.

Zakończenie

W Polsce brakuje badań dotyczących możliwości poznania doświadczeń badanych nauczycieli w pracy z trudnościami w zachowaniu uczniów w obszarach systemowej struktury działania szkoły, środowiska klasy, a w szczególności poszukujących odpowiedzi na pytania o źródła wsparcia, jakim powinny być instrukcje wspomagające placówki edukacyjne i rodzice. Warto zaproponować badania, które pozwolą poznać, w jakim stopniu nauczyciele rozumieją zachowanie uczniów i potrafią modyfikować ich środowisko uczenia się, w tym wskazać czynniki kontekstowe, które je wyzwalają i wzmacniają oraz to jakie proponują zachowania zastępcze w odniesieniu do funkcjonowania ucznia w szkole i w klasie.

Koncepcja badań, którą planuje zrealizować w przyszłości autorka, pozwoli odpowiedzieć na pytanie, jakie są doświadczenia nauczycieli w przewidywaniu, modyfikowaniu i wspieraniu pożądanego zachowania uczniów w ramach działań wychowawczych oraz edukacyjnych podejmowanych w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Analiza wyników podejścia empirycznego może zainicjować ukierunkowanie myślenia o podejmowaniu interwencji wychowawczych w ramach strategii zapobiegania trudnościom systemowo wdrażanych w szkole, gdzie model PBIS byłby skutecznym w rozwiązywaniu narastających wyzwań.

Bibliografia

- Anderson C.M., Freeman K.A. (2000), *Positive behavior support: Expanding the application of applied behavior analysis*, *The Behavior Analyst*, 23 (1): 85–94.
- Baer D.M., Wolf M.M., Risley T.R. (1968), *Some current dimensions of applied behavior analysis*, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (1): 91–97.
- Bandura A. (1977), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, *Psychological Review*, 84 (2): 191–215; doi:10.1037/0033295X.84.2.191.
- Barkley R.A. (ed.) (2015), *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.)*, Guilford Press, New York, NY.
- Barrish H.H., Saunders M., Wolf M.M. (1969), *Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom*, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Summer, 2 (2): 119–124.
- Brill S., McCartney A. (2008), *Stopping the revolving door: Increasing teacher retention*, *Politics & Policy*, 36 (5): 750–774.
- Bronfenbrenner U. (1994), *Ecological models of human development*, *Readings on the Development of Children*, 2 (1): 37–43.
- Carr E.G., Durand V.M. (1985), *Reducing behavior problems through functional communication training*, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18 (2): 111–126.
- Christofferson M., Sullivan A.L. (2015), *Preservice teachers' classroom management training: a survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness*, *Psychology in the Schools*, 52 (3): 248–264.
- Cobb N.J. (2001), *The child: Infants and children*, Mayfield, Mountain View, CA.
- den Brok P., Wubbels T., van Tartwijk J. (2017), *Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands*, *Teachers and Teaching*, 23 (8): 881–895.
- Dunlap G., Kincaid D., Horner R.H., Knoster T., Bradshaw C.P. (2014), *A comment on the term "positive behavior support"*, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16 (3): 133–136.
- 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*, 33.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Hobbs N. (1974), *Nicholas Hobbs. Teaching children with behavior disorders*, *Personal Perspectives*, 142–167.
- 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.
- Horner R.H., Dunlap G., Koegel R.L., Carr E.G., Sailor W., Anderson J., O'Neill, R.E. (1990), *Toward a technology of "non-aversive" behavioral support*, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15: 125–132.
- How one school in rural Minnesota is successfully recognizing positive behavior with a school-wide PBIS program (2020)*, <https://www.herok12.com/blog/7-tips-to-implementing-a-school-wide-pbis-program>.
- Karasowska A. (2006), *Profilaktyka na co dzień. Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa.

- 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.
- Ludvigsson J.F., Reichenberg A., Hultman C.M., Murray J.A. (2013), *A nationwide study of the association between celiac disease and the risk of autistic spectrum disorders*, JAMA Psychiatry, 70 (11): 1224–1230.
- Melnick S.A., Meister D.G. (2008), *A comparison of beginning and experienced teachers' concerns*, Educational research quarterly, 31(3): 39–56.
- Neul J.L., Sahin M. (2015), *Therapeutic advances in autism and other neurodevelopmental disorders*, Neurotherapeutics, 12: 519–520.
- Nolting H.P. (2004), *Jak zachować porządek w klasie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Pavlov I.P. (1927), *Conditioned reflexes*, translated by GV Anrep, Oxford, London.
- Piaget J. (1952), *The origins of intelligence in children*, International Universities Press, New York.
- 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.
- Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS), <https://www.pbis.org> (2020).
- Prucha J. (2006), *Pedeutologia* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rich A., Brandes K., Mullan B., Hagger M.S. (2015), *Theory of planned behavior and adherence in chronic illness: a meta-analysis*, Journal of Behavioral Medicine, 38 (4): 673–688.
- Roane H.S., Fisher W.W., Carr J.E. (2016), *Applied behavior analysis as treatment for autism spectrum disorder*, The Journal of pediatrics, 175: 27–32.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575).
- Skinner B.F. (1953), *Science and human behavior*, Macmillan, Oxford.
- 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, Available, [www. Challengingbehavior.org](http://www.Challengingbehavior.org).
- Strzemieczny J. (1993), *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, PTP, Warszawa.
- Sugai G., Horner R.H. (2020), *Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: Implementation drivers, outcomes, and considerations*, Exceptional Children, 86 (2): 120–136.
- Thorndike E.L. (1911), *Animal intelligence: Experimental studies*, Macmillan, New York.
- Todd A.W., Campbell M.L., Meyer G.G., Horner R.H. (2008), *The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors elementary school implementation of Check In – Check Out*, Journal of Positive Behavior Interventions, 10 (1): 46–55.
- Touchette P.E., MacDonald R.F., Langer S.N. (1985), *A scatter plot for identifying stimulus control of problem behavior*, Journal of Applied Behavior Analysis, 18 (4): 343–351.

- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Watson J.B.N (1924), *Behaviorism*, Norton, New York.
- Westling D.L. (2010), *Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices*, Remedial and Special Education, 31 (1): 48–63.
- Wheeler J.J., Hoover J.H. (1997), *A consultative model for the provision of behavioural supports to children with challenging behaviour: Practical approaches for the development of school-based support teams*, BC Journal of Special Education, 21 (1): 5–15.
- Wheeler J.J., Richey D.D. (2019), *Behavior management: Principles and practices of positive behavior supports (4th ed.)*, Pearson.