



ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Tomasz Garstka

Zapobieganie agresji w szkole

Metody organizacji
codziennej pracy wychowawczej

Warszawa 2015

Redaktor prowadzący

Anna Borkowska

Redakcja językowa i korekta

Katarzyna Gańko

Redakcja techniczna

Barbara Jechalska

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2015

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

tel. 22 345 37 00

fax 22 345 37 70

Spis treści

Wprowadzenie	4
Codzienne bohaterstwo	5
Agresja – przemoc – dręczenie.....	8
Rozumienie źródeł agresji	10
Działania profilaktyczne	17
Na zakończenie	20
O Autorze	21
Bibliografia i netografia	22

Wprowadzenie

Niemal każdy nauczyciel jeszcze na studiach zetknął się z opisem jednego z najbardziej znanych eksperymentów psychologicznych przeprowadzonych przez zespół psychologów pod kierownictwem dr. Philipa Zimbardo. **Stanfordzki eksperyment więzienny** (*Stanford Prison Experiment – SPE*; zob. Zimbardo, 2008) miał na celu zbadanie, czy warunki (anonimowość, wpływ sytuacji, autorytetu i grupy) mogą doprowadzić do radykalnej zmiany zachowania. Zespół Zimbardo chciał poznać efekty wcielenia się w rolę więźnia albo strażnika więziennego. Na ogłoszenie kierowane do studentów odpowiedziało 70 osób, które miały dostać po 15 dolarów za dzień udziału w eksperymencie¹.

Ochotników przebadano pod kątem kryminalnej przeszłości, problemów zdrowotnych i psychicznych i spośród nich wyłoniono 24 uczestników eksperymentu. Przydzielono ich losowo do dwóch grup: „strażników” i „więźniów”. Piwnicę Wydziału Psychologii w Uniwersytecie Stanforda przygotowano tak, by jak najbardziej przypominała więzienie. W sklepie z militariami „strażnicy” wybrali sobie mundury i ciemne okulary, wyposażono ich również w pałki. Zimbardo nie udzielił im żadnych konkretnych instrukcji. Powiedział jedynie, że mają stać na straży prawa i porządku, a pałki policyjne traktować jako symboliczną broń. Pewnego dnia „więźniowie” zostali niespodziewanie aresztowani na ulicy i przewiezieni do eksperymentalnego więzienia. Szczegółowy opis można znaleźć na polskojęzycznej [stronie internetowej](#) poświęconej eksperymentowi.

Eksperyment był zaplanowany na dwa tygodnie, ale przerwano go po sześciu dniach.

Doszło bowiem do tak drastycznych praktyk poniżania „więźniów”, że dr Christina Maslach, jako jedyna z 50 wizytatorów, którzy widzieli to eksperymentalne więzienie, zakwestionowała moralną stronę doświadczenia i sprzeciwiła się jego kontynuowaniu.

Dr Maslach – Krystyna Maślak – znana jest zapewne polskim nauczycielom jako badaczka wypalenia zawodowego (por. Maslach, 2000). Uczona ma polskie korzenie i to, że została żoną prof. Zimbardo, ma psychologiczne znaczenie. Nieprzypadkowo to właśnie Polskę, jako pierwszy europejski kraj, wybrano do upowszechniania projektu codziennego bohaterstwa.

¹ To normalna procedura pozyskiwania osób do badań w wielu krajach.

Codzienne bohaterstwo

Po eksperymencie prof. Zimbardo tak opisał swoje zaangażowanie w sytuację: „Myślałem bardziej jak dyrektor więzienia niż jak psycholog prowadzący badania”. Doszedł do wniosku, że skoro warunki i przypisanie ról agresora i ofiary mogą prowadzić – nawet w symulowanych sytuacjach – do aktów przemocy, to warto tę sytuację odwrócić: definiować role pozytywne i tworzyć sytuacje uruchamiające potencjał pozytywnych zachowań, aktywizować skrypty prospołecznych działań.

„Byłem złym naukowcem. Przez czterdzieści lat zajmowałem się złem. Tworzyłem sytuacje, które sprawiały, że dobrzy ludzie robili złe rzeczy. Teraz chciałbym to odwrócić. Stworzyć środowisko sprzyjające kształtowaniu bohaterstwa” – powiedział w jednym z wywiadów (Zimbardo, 2011). „W każdym z nas czai się potencjalne zło, ale i każdy ma w sobie uśpionego bohatera, który czeka na odpowiednią chwilę. Na moment, gdy komuś dzieje się zło. I wtedy może stanąć złu na drodze, powstrzymać je. Bo antidotum na zło jest heroizm, ale także takie codzienne, zwykłe bohaterstwo” – dodał w innym miejscu (Franco, Zimbardo, 2007).

W kolejnym wywiadzie powiedział: „Wykorzystuję negatywną siłę stanfordzkiego eksperymentu więziennego jako siłę pozytywną opartą na moralnej reedukacji, dzięki której stworzyć można nowy rodzaj nauczania dla młodych ludzi na całym świecie – na razie w Stanach Zjednoczonych, a być może wkrótce stanie się on też centralnym elementem systemu nauczania w polskich szkołach. Kluczem do naszego programu edukacyjnego, zarówno na poziomie szkolnych programów nauczania, jak i wskazówek w internecie, jest przygotowanie młodzieży oraz innych osób na oddziaływanie siły negatywnego wpływu osób, które przeszły *na ciemną stronę*, następnie przeciągnięcie ich na *jasną stronę bohaterstwa*, by w końcu pomóc im w zostaniu bohaterami-praktykantami, którzy każdego dnia starają się dokonać jakichś pozytywnych czynów dla społeczeństwa – aktów życzliwości, heroizmu, pomocy ludziom w potrzebie, komplementów i wielu innych.

Bohaterstwa można się nauczyć, można je trenować i powinno się je spotykać na każdym kroku i w każdym społeczeństwie. Zamiast tego w większości kultur jest ono czymś niecodziennym” (Zimbardo, 2013). Zimbardo stworzył **Projekt Bohaterskiej Wyobraźni**

([Heroic Imagination Project](#)). Już dziś szkolenia dla trenerów [projektu](#) realizowane są w Polsce przez Fundację Zimbardo Youth Center, mającą siedzibę w Gliwicach.

Projekt ma trzy nadzwyczajne zalety. Po pierwsze, dba o **naukowe podstawy** proponowanych działań i badanie efektywności. Po drugie, docelowo **angażuje wszystkich uczniów**, nie dzieląc ich na „tych dobrych” i „tych z grup ryzyka”. Po trzecie, realizuje w praktyce – prawie całościowo! – zasadę: **„zapobieganie jest tańsze niż leczenie”**. Nie koncentruje się bowiem na tym, jak eliminować przejawy przemocy lub zmniejszać nasilenie agresywnych zachowań. Startuje z drugiej strony – uczy i promuje postawy **codziennego bohaterstwa** lub **heroizmu dnia zwykłego** (*Everyday's Heroism*; Franco, Zimbardo, 2007).

„Ponieważ zło jest tak fascynujące, mamy tendencję, by skupiać się na nim i na tych, którzy zło czynią. Może z powodu tragicznych doświadczeń II wojny światowej zaniedbaliśmy rozważenie drugiej strony, przeciwności zła, określanego czasem jako banalne. Czy to możliwe, że heroiczne czyny są czymś, co każdy może wykonać w pewnym stanie umysłu i w pewnych warunkach? Czy oprócz banalności zła może istnieć także banalność heroizmu?” – pytają Zimbardo i Zeno Franco, inny badacz heroizmu (Franco, Zimbardo, 2007).

Czym jest **„zwykłe bohaterstwo”**? Nie przejawia się w agresywnej waleczności, promowanej na lekcjach historii Polski lub np. w wojennych grach komputerowych. Nie polega na gotowości do oddania życia za kogoś, bo takiego heroizmu nie możemy od nikogo oczekiwać. Zwykłego bohaterstwa każdy może wymagać od siebie, ponieważ można je w sobie wyrobić. Charakteryzuje się ono **codzienną cywilną odwagą i altruizmem** (Franco, Blau, Zimbardo, 2011). Ich przejawem jest np. nieuczestniczenie w głupich żartach, które grupa rówieśników komuś robi, oraz wyrażenie sprzeciwu.

U podstaw codziennego bohaterstwa leży zdolność współodczuwania. **Bohaterska wyobraźnia**, dzięki treningowi mentalnemu i ćwiczeniom symulacyjnym, aktywizuje skrypty (wzorce) zachowania, które potem są uruchamiane w prawdziwych, codziennych sytuacjach („Ktoś żartuje z twojej koleżanki. W pierwszej chwili chce ci się śmiać. Pomyśl, jak ona może się czuć, gdy inni tak żartują. Poczuj, że prawdziwą siłą jest zwrócenie uwagi, a nie dołączanie się do grupowego śmiechu”; „Co robisz, gdy widzisz osobę niewidomą niepewnie stojącą przed przejściem dla pieszych? Wyobraź sobie tę sytuację i opowiedz, co robisz”).

Projekt Bohaterskiej Wyobraźni ma na celu ograniczenie zjawiska defaworyzacji, wykluczania społecznego oraz przejawów braku zaangażowania, konformizmu i uprzedzeń. Ma wyrabiać w uczniach empatyczne współodczuwanie oraz zaangażowanie prospołeczne w codziennych sytuacjach, takich jak pomoc starszej osobie w zakupach, pomoc koleżeńska w lekcjach, wsparcie osób niepełnosprawnych.

Niestety nie mogę napisać więcej o wdrażaniu idei codziennego bohaterstwa w szkołach.

The Heroic Imagination Project (HIP) wymaga od szkolonych trenerów podpisania deklaracji o poufności oraz wyłączności wykorzystania materiałów, programów i metod z projektu. Nie należę do grupy trenerów, nie pozostaje mi więc nic innego, niż odesłać zainteresowanych na polskojęzyczną stronę [HIP](#).

Agresja – przemoc – dręczenie

W myśleniu o zapobieganiu przemocy istnieje pewne zamieszanie terminologiczne. I nie chodzi tu wyłącznie o teoretyzowanie. Przekłada się ono – negatywnie – na praktykę.

Przykładowo pewne zachowania są lekceważone jako „typowe rozwojowo” („On z tego wyrośnie”) lub „usprawiedliwione kulturowo” („To przecież tylko takie droczenie się”).

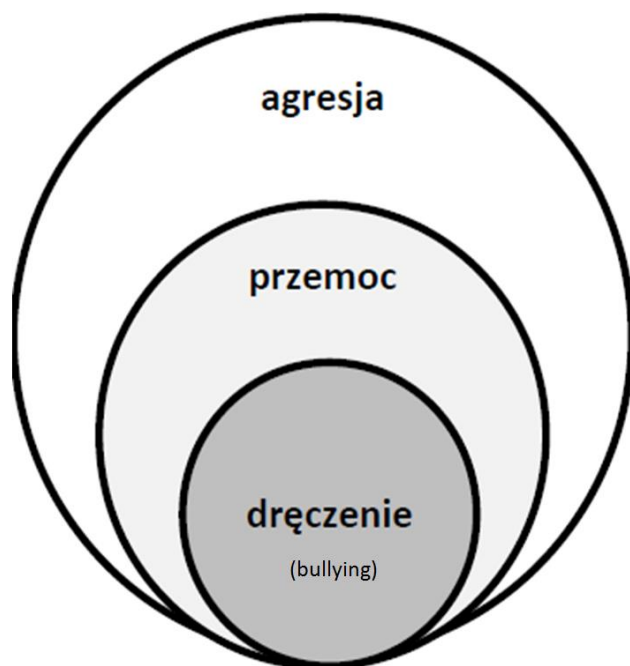
Czym zatem jest **agresja**? To „działanie intencjonalne, ukierunkowane na zranienie lub sprawienie bólu. Może mieć charakter zarówno werbalny, jak i fizyczny. Może przynieść pożądany efekt lub zakończyć się niepowodzeniem, zawsze jednak nazwana zostanie agresją” (Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 497). **Przemoc** określa się jako agresję, „która ma ekstremalną szkodę za swój cel. Każda przemoc jest agresją, ale nie każda agresja jest przemocą” (Anderson, Bushman, 2002). Jedną z cech wyróżniających przemoc jest to, że „strona agresywna wykorzystuje swoją przewagę nad ofiarą” (Gorący, Orzeł, 2008, s. 35–46).

Dręczenie (ang. *bullying*) zaś to „negatywne fizyczne lub werbalne działania, które charakteryzują się wrogą intencją, powodują negatywne emocje u ofiar, są powtarzalne w czasie oraz charakteryzują się różnicą sił pomiędzy sprawcą i ofiarą” (Craig, Pepler, 2003). Porównanie agresji, przemocy i *bullyingu* przedstawiam w poniższej tabeli, a ich „pojemność definicyjną” – na rysunku.

Tabela 1. Agresja – przemoc – dręczenie

Charakterystyka	Agresja	Przemoc	Dręczenie (<i>bullying</i>)
Działania intencjonalne	TAK	TAK	TAK
Celem jest sprawienie bólu	TAK	TAK	TAK
Przewaga siły sprawcy	Agresja może zachodzić między osobami o podobnej sile psychicznej i/lub fizycznej	TAK	TAK
Brak usprawiedliwienia (bezprawność)	Pewne akty agresji są usprawiedliwione (np. obrona konieczna)	TAK	TAK
Powtarzalność działań	Akt agresji może być jednorazowy	Akt przemocy może być jednorazowy	TAK

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 1. Agresja – przemoc – dręczenie (*bullying*) wg prof. Jacka Pyżalskiego (2012, s. 111)

Do przemocy między uczniami może dochodzić nie tylko w szkole, lecz także w drodze do i ze szkoły. Względnie nowym zjawiskiem (dla nauczycieli raczej niż dla uczniów) jest przemoc – często anonimowa – z użyciem elektronicznych środków przekazu (internet, telefony komórkowe). Formy przemocy, do jakiej dochodzi między uczniami, są bardzo różne (Giza-Poleszuk, Komendant-Brodowska, Baczko-Dombi, 2011). Może to być przemoc:

- **fizyczna** (bicie, używanie groźnych narzędzi);
- **materialna** (niszczenie przedmiotów, wymuszenia finansowe, rabunki, kradzieże);
- **seksualna** (podglądanie, dotykanie bez zgody);
- **wymuszenia** (przymuszanie do niechcianych działań, szantaż, zastraszanie, groźby);
- **werbalna** (poniżanie słowne, wyzwiska, upokarzanie, kpiny);
- **relacyjna** (ostentacyjne wykluczanie z grupy, rozpowszechnianie fałszywych informacji/oskarżeń);
- **cyberbullying** (*stalking*², obrażanie, ujawnianie wizerunków bez zgody, ośmieszanie w internecie i/lub e-mailach).

² *Stalkingiem* są wszelkie powtarzane kontakty telefoniczne i internetowe, których nie życzy sobie odbiorca. Nie muszą mieć charakteru zastraszania czy szantażu.

Rozumienie źródeł agresji

Przedstawione wyżej zestawienie rodzajów aktów przemocy opisuje różnorodność tego zjawiska, ale nie przybliży – a przynajmniej nie wprost – do zadań profilaktycznych. Bardziej pomocna jest tu typologia odwołująca się do źródeł bądź przyczyn agresji, która przy spełnieniu warunków nierównowagi sił, braku usprawiedliwienia (bezprawności) czy ekstremalnej formy staje się przemocą. Wiemy już, że taka przemoc może wynikać z wchodzenia w rolę (uruchamiania jej skryptu) w warunkach anonimowości oraz bezkarności i przyzwolenia systemowego (grupowego; Zimbardo, 2008).

Co oprócz sytuacji anonimowości (np. w *cyberbullyingu*), solidarności grupowej i ulegania sile czyjegoś autorytetu ma wpływ na wchodzenie w rolę? Pośród czynników indywidualnych wymienić można niższy status społeczny i niższą świadomość potencjalnych sprawców. To od razu daje nam wskazówkę, że **rozwijanie samoświadomości i systemowa integracja całej klasy (grupy) ma znaczenie w zapobieganiu agresji i przemocy**.

Poniżej zaprezentuję naukowe opracowanie typów agresji ze względu na ich funkcję, cechy sytuacji wywołującej agresję oraz cechy osobowości sprzyjające agresywności (Frączek, Zumkley, 1993). Wskażę, na co warto zwrócić uwagę przy każdym z typów agresji, by zapobiegać jej występowaniu lub nie dopuszczać, by przerodziła się w przemoc.

Pierwszy typ agresji – **emocjonalna** bądź **afektywna**. Ma charakter impulsywny, jej funkcją ma być odreagowanie emocji, rozładowanie napięcia. Jest odpowiedzią na prowokację (wystarczy to, co jako prowokacja zostało odczytane) lub frustrację (rozumianą jako niezaspokojenie ważnych potrzeb, które uruchamiają mechanizmy agresji: teoria frustracji – agresji; Krahe, 2005, s. 38–39). Wywoływać ją mogą również inne czynniki sytuacyjne, które wprowadzają potencjalnego sprawcę w stan napięcia. Zwłaszcza że agresja emocjonalna charakteryzuje się zazwyczaj trudnościami z odracaniem gratyfikacji potrzeb, niską tolerancją na frustrację i impulsywnością (co może być, przynajmniej częściowo, uwarunkowane genetycznie).

Jak zapobiegać przemocy impulsywnej? Muszę zacząć od bardzo **popularnego mitu**, popularyzowanego nadal w wielu szkołach i na licznych szkoleniach dla nauczycieli, przez wielu psychologów z nurtu humanistycznego, którzy bazują bardziej na intuicji (a ta bywa

złudna; por. Ariely, 2008) niż badaniach naukowych. Chodzi o tzw. **poduszkę złości** (starszym uczniom zaleca się bokserski worek treningowy). Uderzanie w poduszkę ma rzekomo zapobiegać odreagowaniu złości na innych poprzez akty agresji. Nic bardziej mylnego.

Co mówią nam na ten temat psychologiczne badania naukowe? Samo odreagowywanie złości nie uwalnia od przykrych emocji, ale koncentruje na nich i uczy agresywnego sposobu rozładowywania związanego z nimi napięcia (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 59).

Agresywne „odreagowanie” frustracji – agresji nasila ją. Dzieci, którym proponuje się taki sposób radzenia sobie ze złością i napięciem emocjonalnym, przejawiają później **więcej zachowań agresywnych** w porównaniu z grupą kontrolną (Wiseman, 2009, s. 216–220).

Co zatem warto rozwijać u uczniów, by lepiej radzili sobie ze złością, a tym samym nie ulegali impulsom popychającym ich do agresji i przemocy? Jest kilka sposobów o efektywności potwierdzonej w badaniach psychologicznych. Najważniejsze z nich to:

- **Trening rozpoznawania emocji złości u innych i u siebie:** pomaga rozpoznać pierwsze sygnały wściekłości, która może prowadzić do agresji. Pozwala też lepiej rozpoznawać złość u innych, a tym samym unikać takich sytuacji, które mogą być prowokujące.
- **Przekierowanie uwagi:** skierowanie uwagi na coś innego niż wyzwalacz agresji, zajęcie myśli czymś innym, np. policzenie od 365 do 342. Dlaczego tak, a nie po prostu „do dziesięciu”? Takie liczenie wykonujemy niemal automatycznie, natomiast odliczenie wstecz wykonywane na dużych liczbach koncentruje uwagę i odwraca ją od tego, co wywołuje agresywne impulsy.
- **Zmiana aktywności:** warto powiedzieć sobie „stop!” i natychmiast zająć się czymś innym. Jeśli to wypowiedź kolegi denerwuje, lepiej przerwać rozmowę i odejść, niż zaatakować go, bo to prowadzi do eskalacji. Są też aktywności, które pozwalają rozładować napięcie, a nie są skojarzone z agresją (tak jak uderzanie w poduszkę). To ćwiczenia aerobowe lub jogging.
- **Reinterpretacja sytuacji:** polega na próbie dopuszczenia innego rozumienia sytuacji, która jest wyzwalaczem złości. Może zaczynać się od pytań: „A co najgorszego może się stać?” („Świat się nie kończy. Denerwuje mnie to, ale nie muszę się liczyć z tym, co powiedział”); „A jak można inaczej to rozumieć?” („Mógł nie mieć złych

intencji i nie chciał mnie atakować, tylko: nie potrafi się wystawiać tak jak ja..., bolała go głowa..., źle go zrozumiałem...” itp.).

- **Trening uważności:** MBSR (*mindfulness-based stress reduction*) to ćwiczenia wywodzące się z medytacji, pozwalające na niereaktywną świadomość i „uważne nieprzywiązywanie się” do przepływu doświadczeń – zarówno zewnętrznych (np. czyjś podniesiony ton głosu), jak i wewnętrznych (np. myśli oskarżających kogoś o złe intencje).
- **Odwrażliwianie (desensytyzacja):** jest przeznaczone dla osób szczególnie reaktywnych. Pozwoli im nie reagować na te wyzwalacze w sytuacjach naturalnych – na skutek osiągnięcia stanu spokoju i odprężenia wobec wyobrażonych elementów sytuacji wywołujących frustrację i napięcie oraz wyzwalających agresję.

Drugi typ agresji to **agresja instrumentalna**. Służy ona osiągnięciu pożądanego stanu rzeczy. Również może być wywołana przez frustrację, jednak wtedy jest nastawiona bardziej na osiągnięcie celu. Blokada zaspokojenia potrzeb, dostępu do zasobów, zakazy i realizacja zadań i podejmowanie wyzwań to typowe sytuacje w szkole, w których może występować ten rodzaj agresji. Może ona służyć także osiąganiu statusu w grupie (ważna potrzeba przynależności i uznania) oraz sprawdzaniu, na ile można sobie pozwolić w pewnych sytuacjach (testowanie nauczycieli). Osoby przejawiające ten typ agresji cechuje zwykle pewność siebie i aprobatą dla agresji jako sposobu działania – zapewne wyuczona w domu lub grupie rówieśniczej i dotychczas efektywna.

Jak zapobiegać tego typu przemocy? Zaczniemy od tego, że agresja instrumentalna nie musi przyjmować form przemocy. Dochodzi do tego głównie w sytuacjach grupowych i w relacjach, gdy chodzi o ustalenie statusu. Osoba dominująca w grupie może zdobywać w ten sposób szacunek innych. Instrumentalny charakter ma również ta przemoc materialna, gdy dochodzi do zaboru czyjegoś mienia i zastraszania ofiary (przemoc materialna, w której rzeczy są niszczone, ma u podłoża zwykle agresję afektywną lub sadystyczną – patrz poniżej). Przemoc instrumentalna nie musi eskalować, jeśli sprawca osiąga swoje cele. Niestety może przerodzić się w dręczenie, gdy upatrzona zostanie uległa i zastraszona ofiara, zaspokajająca potrzeby sprawcy.

Efektywne zapobieganie występowaniu aktów tego typu polega na:

- wprowadzaniu zasad kontaktów w klasie, określających jasno zachowania pożądane, oczekiwane i zasługujące na pochwałę i dumę osób, które je przejawiają, oraz zachowania, na które nie będzie zgody;
- uczeniu młodych ludzi rozwiązywania problemów bez agresji;
- uczeniu młodych ludzi radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych (u źródeł agresji instrumentalnej leżą często konflikty interesów);
- przygotowaniu mediatorów rówieśniczych – uczniów, do których można zwracać się w sytuacjach sporu i którzy sami są gotowi do mediacji, gdy dostrzegą zwiastuny bądź eskalację konfliktu między kolegami.

Trzeci typ agresji to **agresja sadystyczna**. Podejmowana jest przez sprawcę dla uzyskania przyjemności z zadawania cierpienia. Przyjemność ta może przejawiać się w poczuciu mocy z powodu znęcania się nad innymi. Zachowania przemocowe uruchamiają zwykle indywidualne wyzwalacze, różne dla każdego sprawcy, a także uległość ofiary.

W przeciwieństwie do zwierząt (np. naczelnych czy psów) oznaki uległości nie wygaszają u nich zachowań agresywnych, ale powodują ich eskalację. Wśród sprawców znajdą się osoby o nadmiernej potrzebie kontroli i dominacji, chęci podporządkowania sobie wszystkich i wszystkiego.

Jednym ze sposobów profilaktyki agresji będzie uczynienie sojusznika z potencjalnego sprawcy nadmiernie kontrolującego innych. Może zostać „strażnikiem przestrzegania zasad”. Oczywiście niezbędne jest bardzo ściśle określenie zasad jego interwencji. Natomiast dla osób potrzebujących stałej stymulacji trzeba dobrać metody, które im tej stymulacji dostarczą. Czasem jest to przebieżka wokół boiska przed lekcjami, a czasem gumowa piłka do regularnego rytmicznego ściskania. Złoty środek – brak!

Należy odróżniać sadyzm, rozumiany jako emocjonalna przyjemność z zadawania cierpienia, od zachowań, które również są źródłem cierpienia innych, ale wynikają z zapotrzebowania na stymulację. Młodzi ludzie o wysokim progu pobudzenia poszukują wtedy silnych doznań, które czasem przybierają formę nieakceptowanej społecznie agresji (dopiero silna reakcja ofiary wywołuje u nich rezonans emocjonalny).

W tym miejscu chcę jeszcze zwrócić uwagę, że sadyzm często mylony jest z psychopatią. Socjopatyczne cechy osobowości (nazywane dziś osobowością dys socjalną) przejawia ok. 1–2% osób w populacji. Diagnoza kliniczna osobowości jest możliwa dopiero u dorosłych, ale trudno nie zauważyć takich cech – na szczęście bardzo rzadko – u jakiegoś dziecka lub nastolatka. Zwłaszcza że niewiele wskazuje, że cechy te są wynikiem traum dziecięcych.

Osobowość dys socjalna jest silnie uwarunkowana genetycznie. Uczniowie tacy mają deficyty empatii. Akty przemocy z ich strony mają nierzadko charakter instrumentalny: dążą oni do celów bez żadnej refleksji i nie licząc się z niczym. Przemoc dla przyjemności nie jest ich celem. Praca z takimi uczniami musi się odbywać na zasadzie jasnego określania norm, czynienia zachowań przemocowych nieopłacalnymi i symbolicznego wzmacniania pozytywnego zachowań konstruktywnych.

Jeszcze większym problemem jest obecność w szkole dzieci z wrodzonym brakiem empatii, typowym dla zaburzeń ze spektrum autyzmu (np. w **zespole Aspergera**). Tacy uczniowie również nie mają przyjemności w robieniu czegoś, co ewidentnie szkodzi innym. Bywa niestety, że są o to oskarżani, mimo że po prostu nie zdają sobie sprawy z konsekwencji własnego postępowania. Efektywna profilaktyka aktów przemocy w tym przypadku nie może polegać na mówieniu o uczuciach ofiar ich agresywnych zachowań. Potrzebny jest program behawioralny, uczący ich tego, co i jak wolno i należy robić w różnych sytuacjach, a także jak postępować nie należy. Dzieci z wrodzonym brakiem empatii muszą wiedzieć, jakie zachowania są niepożądane i prowadzą do przykrych konsekwencji.

Czwarty typ agresji to agresja **normatywna**. Związana jest najczęściej z funkcjonowaniem grup rówieśniczych. Jest dążeniem do pokonania innej grupy, z którą się rywalizuje, i ocalenia bądź umocnienia swojej tożsamości grupowej (tożsamość społeczna jest ważnym aspektem tożsamości każdego nastolatka i dorosłego). To, co uważane przez grupę za dobre oraz przyjęte przez nią jako właściwe postępowanie, staje się takie dla jednostki. Jeśli obowiązują agresywne wzorce zachowania w grupie odniesienia, uczeń będzie agresywny. Jego postępowanie określają oczekiwania środowiska (grupy), zwłaszcza w sytuacji niepowodzeń. Oczywiście sprzyjają temu indywidualne cechy ucznia, jak skłonność do kierowania się stereotypami, czarno-biała kategoryzacja świata społecznego („my” dobrzy, mądrzy, atrakcyjni – „oni” źli, głupi, nieatrakcyjni). Kłopoty z samookreśleniem sprzyjają identyfikacji z wyrazistymi grupami, z których część może promować wzorce przemocowe.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na kolejne popularne przekonanie, że źródłem problemowych zachowań dzieci i młodzieży jest sposób wychowania w rodzinie, zwłaszcza w najwcześniejszym dzieciństwie. A co mówią na ten temat wyniki badań psychologicznych? Okazuje się, że decydującą rolę w kształtowaniu problemowych zachowań dzieci odgrywają cechy odziedziczone i wpływ grupy rówieśniczej (por. Harris, 1998; Hamer, Copland, 2005). Te dwa czynniki mają największą moc wyjaśniania np. wzmożonej agresji nastolatków. Dla nastolatków najważniejsza jest identyfikacja z rówieśniczą grupą odniesienia. Wyniki badań pokazują, że nastolatki mogą zachowywać się w grupie rówieśniczej często zupełnie inaczej niż zachowują się w domu. I to właśnie te zachowania przenoszą później na kontakty społeczne³.

W imię norm i tożsamości grupowych może dochodzić do poważnej przemocy międzygrupowej. Jak jej zapobiegać? Po pierwsze, jak to tylko możliwe sprzyjać integracji całej klasy. Nie może się to ograniczać jedynie do zabaw czy ćwiczeń integracyjnych na początku roku szkolnego. Okazją do poznawania się i budowania współpracy powinna być niemal każda lekcja, gdy uczniowie pracują w grupkach. Dobrze, gdy ich składy nie są stałe i zależne od sympatii czy antypatii. Nauczyciel powinien losowo dobierać grupy, a na czas ćwiczeń w celu identyfikacji z grupą zadaniową powinien – oznaczać grupy nazwami lub kolorami lub zachęcać do stworzenia minirytuałów czy haseł dających do zrozumienia, że „jesteśmy zespołem”. Po drugie zaś, konieczne jest ustalanie norm pokojowego współistnienia w klasie. Może to mieć charakter oświadczenia nauczyciela, co będzie popierał, a na co się nie godzi. Może też być formą wspólnego ustalania kontraktu, gdy uczniowie odwołują się do swojej empatii i tego co im zapewni poczucie bezpieczeństwa.

I wreszcie piąty typ agresji, czyli agresja **indukowana**. Znana od lat jako uruchamiająca się w dużych grupach „psychologia tłumu” (Le Bone, 1988). Za akty przemocy dokonywane przez grupę odpowiada irracjonalne poczucie uniesienia, „poryw”. Angażująca emocjonalnie sytuacja grupowa, naśladowanie zachowań innych, jak również psychomanipulacje liderów mogą prowadzić do niebezpiecznych czynów, popełnianych bez żadnej refleksji. Grupę

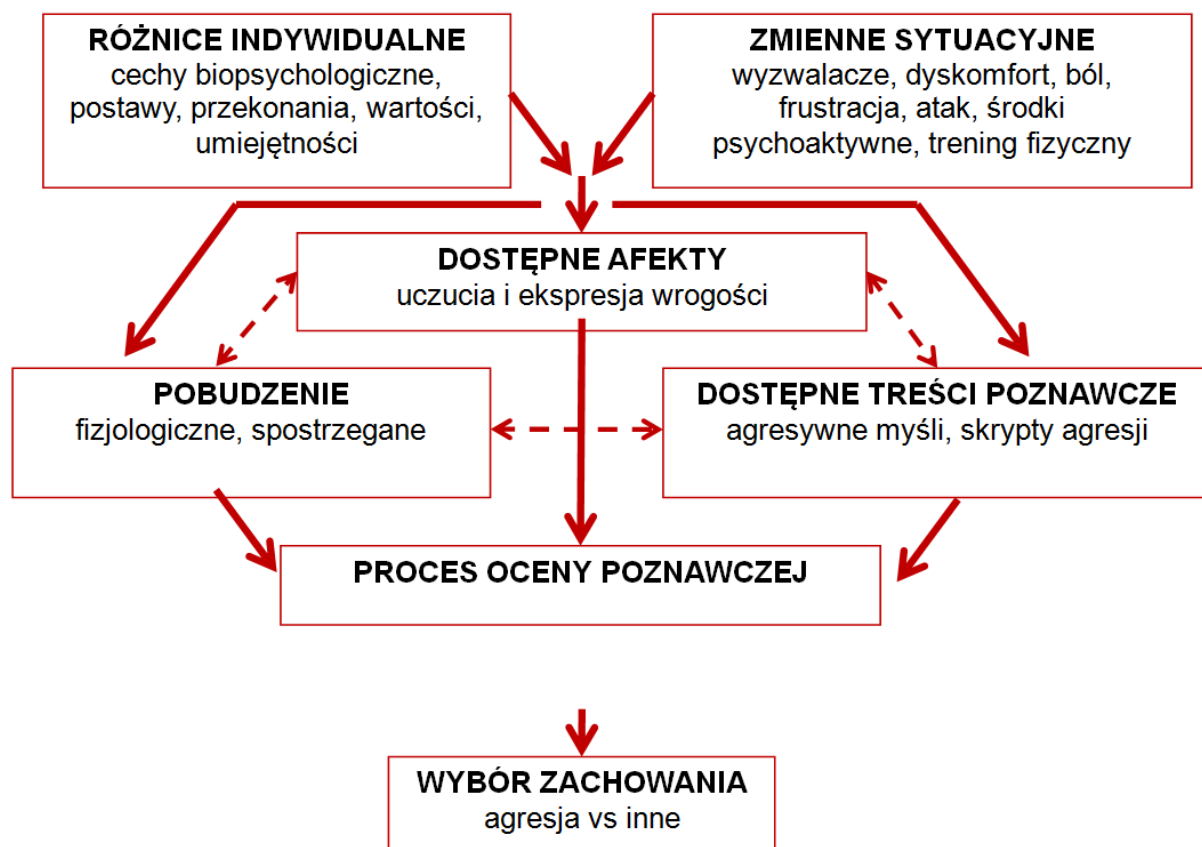
³ Jeśli chodzi o drugi czynnik, to wyniki badań pokazują np., że bliźnięta jednojajowe rozdzielone tuż po porodzie i wychowywane w różnych rodzinach są bardziej podobne pod względem agresywności jako cechy niż bliźnięta dwujajowe wychowywane w tej samej rodzinie. Ponadto dzieci adoptowane z rodzin przestępczych mają częściej zatargi z prawem – mimo wychowania w rodzinach niedysfunkcyjnych.

w takim stanie trudniej opuścić i łatwiej dać się porwać osobom silnie pobudliwym i podatnym na manipulacje oraz odczuwającym jedność z grupą.

Jak zapobiegać przemocy indukowanej? Należy opracować procedury postępowanie we wszystkich typach sytuacji grupowych. Nauczyciel powinien wkraczać w grupę, jeśli widzi niekontrolowane zachowania. Edukacja na temat zjawisk grupowych i opuszczania na czas grupy, która wydaje się porwać swoim działaniem, to również jeden z elementów profilaktyki w tym zakresie.

Działania profilaktyczne

W poprzedniej części artykułu przedstawiłem sposób rozumienia różnych typów agresji i zasugerowałem, jak im zapobiegać, by nie nabierały cech przemocy. W tym miejscu chcę omówić czynniki składające się na wyzwolenie aktu agresji/przemocy afektywnej. Każdy z nich może być objęty działaniami wczesnej profilaktyki. Model prof. Barbary Krahe znajduje się na poniższym schemacie (rys. 2.).



Rys. 2. Model agresji afektywnej wg prof. Barbary Krahe (2005, s. 48)

Różnice indywidualne

- Sytuacje w klasie trzeba w miarę możliwości dopasowywać do temperamentalnych możliwości uczniów.
- Należy nauczyć kwestionowania założeń leżących u źródeł wrogich postaw i przekonań.
- Trzeba wzmacniać u uczniów poszanowanie wartości własnej i innych oraz uświadamiać, co narusza godność.

- Należy nagradzać postępowanie oczekiwane i wskazywać konsekwencje zachowań niepożądanych.

Zmienne sytuacyjne

- Należy, w miarę możliwości, wyeliminować z otoczenia wyzwalacze agresji (kojarzone z nią bodźce).
- Należy minimalizować frustrację ważnych potrzeb uczniów.
- Warto wspierać uczniów w rozpoznawaniu swoich potrzeb i samodzielności w ich zaspokajaniu.
- Należy ustalić zasady bezpieczeństwa i oczekiwanego wzajemnie zachowania.
- Należy propagować nieagresywne sporty.
- Należy prowadzić profilaktykę używania środków psychoaktywnych, rozhamowujących kontrolę agresji.

Pobudzenie

- Trzeba uczyć uczniów sprawdzonych metod relaksacji.
- Należy uczyć uczniów bezpiecznych i efektywnych sposobów rozładowania napięcia (np. bieganie).
- Warto obalać mity na temat nieefektywnych sposobów odreagowania złości.

Treści poznawcze

- Warto nauczać alternatywnych wobec agresji sposobów zachowania w sytuacjach trudnych i trenować je mentalnie.
- Należy uczyć kwestionowania założeń leżących u podstaw wrogich nastawień do innych.

Procesy oceny pobudzenia i treści poznawczych

- Należy uczyć alternatywnych sposobów interpretowania własnego pobudzenia afektywnego i odczuć z ciała, traktowanych jako wściekłość i wyzwalacz agresji (np. „To budzi się energia do twórczego działania”).
- Należy uczyć alternatywnych sposobów interpretowania sytuacji i zachowań innych, traktowanych jako wyzwalacze agresji (np. „To można wytłumaczyć inaczej...”);

„Nic mi nie daje uznawanie, że na pewno jest mi wrogiem...”; „Ufam własnej fantazji, nie faktom...”).

Wybór zachowania

Warto nauczyć uczniów, by odpowiadali sobie na pytania:

- Czy na pewno w ten sposób osiągam to, czego chcę?
- Czy sam chciałbym być tak potraktowany? Jak może czuć się ta druga osoba?
- Czy łamię prawo w ten sposób?
- Czy rozumiem konsekwencje, które się z tym wiążą?

Na zakończenie

Przygotowując program wychowawczy i program profilaktyki szkoły w zakresie agresji, nauczyciele muszą odpowiedzieć sobie na pytania o metody i środki zapobiegania agresji i eliminacji przemocy wynikającej z:

- frustracji;
- afektywnej stymulacji awersyjnej;
- interpretacji („etykietowania”) pobudzenia jako gniewu, wrogości, wściekłości, impulsu do agresji;
- wrogiego zniekształcania atrybucji (przypisywania wrogości) i skryptu agresywnego;
- modelowania i nagradzania agresji (w rodzinie, a zwłaszcza w grupie rówieśniczej);
- modelowania agresji przez mass media;
- obecności wyzwalaczy skojarzonych z agresją (zabawek militarnych, noży, niebezpiecznych narzędzi);
- przemieszczenia agresji uruchomionej w innych sytuacjach na osoby słabsze, które nie potrafią się obronić, nie będą chciały odwetu.

O Autorze

Tomasz Garstka – psycholog, szkoleniowiec (współpracuje z MSCDN, WCIES, ORE oraz organizacjami pozarządowymi, m.in. Fundacją ONE i Fundacją Wsparcie i Rozwój). Pracuje z Pacjentami w NZOZ „Prosen” w Warszawie. Szkolił się w Specjalistycznej Poradni dla Dzieci z Rodzin Dysfunkcyjnych OPTA, Instytucie Psychoanalizy i Psychoterapii (IPP) oraz Studium Psychoterapii Analitycznej (SPA). Pracował jako socjoterapeuta dzieci i młodzieży, a następnie jako psychoterapeuta psychoanalityczny osób dorosłych.

W latach 1996–2009 współpracował z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli. Jest współautorem książki *Nauczyciel na starcie* (2000, Warszawa: Wydawnictwa CODN), programów WoS i WdŻ dla gimnazjum *To jest ważne...* (1999, 2001, Warszawa: Wydawnictwo JUKA) oraz podręcznika wychowania do życia w rodzinie *Kim jestem?* (2003, Warszawa: Wydawnictwo JUKA). Autor książek *Opiekun nauczyciela – umiejętności psychologiczne* (2003, Warszawa: Wydawnictwo CODN) i *Psychopedagogiczne mity* (2016, w przygotowaniu) oraz tekstów w poradnikach Wydawnictwa Raabe, w czasopiśmie „Dyrektor Szkoły” Wydawnictwa Wolters Kluwer i serii artykułów w „Głosie Nauczycielskim” (2010–2015).

Jest członkiem Klubu Sceptyków Polskich, który upowszechnia rzetelną psychologiczną wiedzę naukową i ujawnia działalność pseudonaukową.

Bibliografia i netografia

- Anderson C.A., Bushman B. J., (2002), *Human aggression*, „Annual Review of Psychology” nr 53.
- Ariely D., (2008), *Potęga irracjonalności*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Craig W.M., Pepler D.J., (2003), *Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization*, „Canadian Journal of Psychiatry” vol. 48, nr 9.
- Franco Z.E., Zimbardo P.G., (2007), *Heroizm dnia zwykłego*, „Charaktery” nr 8.
- Franco Z.E., Blau K., Zimbardo P.G., (2011), *Heroism: A conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism*, „Review of General Psychology nr 15.
- Frączek A., Zumkley H., (1993), *Socjalizacja i agresja*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A., (2011), *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gorący A., Orzeł A., (2008), *Agresja i przemoc w szkole w świetle badań*, [w]: Rejzner A. (red.), *Przemoc i agresja w szkole. Próby rozwiązania problemu*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Hamer D., Copland P., (2005), *Geny a charakter. Fakty i hipotezy. Jak sobie radzić z genetycznym dziedzictwem?*, Warszawa–Stare Groszki: Wydawnictwo CiS.
- Harris J.R., (1998), *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, Warszawa: Santorski & Co.
- Krahé B., (2005), *Agresja*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Le Bone G., (1899), *Psychologia tłumy*, Warszawa–Lwów: Księgarnia E. Wende i S-ka.
- Maslach Ch., (2000), *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pyżalski J., (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wiseman R., (2009), *59 Seconds. Think a Little, Change a Lot*, Nowy Jork: Alfred A. Knopf.
- Zimbardo P.G., (2008), *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo P.G., (2011), *Odkryj w sobie bohatera* (rozmowę przeprowadziły Krzemionka D., Chrzanowska A.), „Charaktery” nr 7.
- Zimbardo P.G., (2013), *Philip Zimbardo gościem EDU Trendów 2013* (rozmowę przeprowadziła Piotrowska-Albin E.), „Dyrektor Szkoły” nr 9.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje – t. 2. Motywacja i uczenie się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Źródła internetowe

- [Heroic Imagination Project](#)
[Projekt Bohaterskiej Wyobraźni](#)
[Stanford Prison Experiment](#)